

М. Ю. ПЕТРОВА, ст. преп.

(Закарпатский институт им. А. Волошина МАУП, г. Ужгород)

## ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПОЗИТИВНОЙ МОТИВАЦИИ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Наукові праці МАУП, 2002, вип. 4, с. 130–133

В последние годы усилилось понимание психологами и педагогами роли положительной мотивации к учению в обеспечении успешного овладения знаниями и умениями. При этом выявлено, что высокая позитивная мотивация может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей; однако в обратном направлении этот фактор не срабатывает — никакой высокий уровень способностей не может компенсировать отсутствие учебного мотива или низкую его выраженность, не может привести к значительным успехам в учебе.

Осознание высокой значимости мотива учения для успешной учебы привело к формированию принципа мотивационного обеспечения учебного процесса (О. Гребенюк, 1983). Важность этого принципа вытекает из того факта, что в процессе обучения в вузе сила мотива учения и освоения выбранной специальности снижается, что неоднократно отмечалось в исследованиях.

А. Гебос (1977) выделены факторы (условия), способствующие формированию у студентов положительного мотива к учению:

- осознание ближайших и конечных целей обучения;
- осознание теоретической и практической значимости усваиваемых знаний;
- эмоциональная форма изложения учебного материала;
- показ “перспективных линий” в развитии научных понятий;
- профессиональная направленность учебной деятельности;
- выбор заданий, создающих проблемные ситуации в структуре учебной деятельности;

• наличие любознательности и “познавательного психологического климата” в учебной группе.

Р. Вайсман (1973) наблюдал динамику изменения от 1-го к 4-му курсу мотивов творческого достижения, “формально-академического” достижения и “потребности достижения” у студентов психологического факультета. Под мотивом творческого достижения автор понимает стремление к решению какой-либо научной или технической задачи и к успеху в научной деятельности. Мотив “формально-академического” достижения понимается им как мотивация на оценку, хорошую успеваемость; “потребность достижения” означает яркую выраженность того и другого мотива. Р. Вайсман выявил, что мотив творческого достижения и потребность достижения увеличиваются от 3-го к 4-му курсам, а мотив “формально-академического” достижения снижается от 2-го к 3–4-му курсам. При этом мотив творческого достижения на всех курсах значительно превалировал над мотивом “формально-академического” достижения.

В. Кикоть и В. Якунин (1996) разделяют цели обучения и цели учения. Первые задаются извне и выявляют общественные запросы и ценности, которые по отношению к студентам выступают как внешние. Вторые определяются индивидуальными потребностями, сформировавшимися на основании их предшествующего опыта. Обе цели могут совпадать лишь в идеальном случае, когда первые воспроизводят себя в структуре индивидуальных мотивов.

На базе общей мотивации учебной деятельности (профессиональной, познавательной, прагматической, социально-общественной и лично-

престижной) у студентов появляется определенное отношение к разным учебным предметам. Оно обуславливается:

- важностью предмета для профессиональной подготовки;
- интересом к определенной отрасли знаний и к данному предмету как ее части;
- качеством преподавания (удовлетворенностью занятиями по данному предмету);
- мерой трудности овладения этим предметом исходя из собственных способностей;
- взаимоотношениями с преподавателем данного предмета.

Все эти мотиваторы могут по-разному соотноситься друг с другом (взаимодействие или конкуренция) и иметь различное влияние на учебу, поэтому полное представление о мотивах учебной деятельности можно получить, только выявив значимость для каждого учащегося всех этих компонентов сложной мотивационной структуры. Это позволит установить и *мотивационную напряженность* у данного субъекта, т. е. сумму компонентов мотива учебной деятельности: чем больше компонентов обуславливает эту деятельность, тем больше у него мотивационное напряжение.

Формирование моделей успешного обучения предназначено для студентов, которые хотят повысить свою успеваемость, но не способны сделать это практически. Существует целый ряд причин внешнего и внутреннего порядка, влияющих на выполнение поставленных учебных целей: невысокая мотивация, внутренний конфликт, проблемы со здоровьем, коммуникацией, условия для занятий, оцениваемые студентом как неблагоприятные, и много других. Задача моделирования успешных стратегий — переместить фокус внимания с того, что плохо, на то, что удается или когда-то удавалось сделать, отследить процесс, приводящий к успеху, и сформировать индивидуальный алгоритм необходимых действий.

Рассмотрим несколько базовых принципов работы с аудиторией студентов, у которых не сформирована (или находится на начальном этапе формирования) мотивация учебной деятельности.

Один из таких принципов вовлечения аудитории в процесс занятий (особенно если занятия идут по практической психологии) состоит в том, чтобы *доверять* ей, и в случае с немотивированной группой этот принцип трансформируется в необходимость завоевать доверие. Реакция агрессии или скуки не означает отсутствие

обратной связи; это именно тот ответ группы, с которым она вступает с преподавателем-психологом во взаимодействие, и та обратная связь, которую можно использовать для дальнейшей работы. Для утилизации негативных реакций применяют самые разнообразные методы. Простейший из них — юмористическое отношение к происходящему, когда, получив ответную позитивную реакцию, удается присоединить к ней какой-либо парадокс из заявленной темы, удивить слушателей тем, что им еще не известно и совпадает с их внутренним, возможно, не осознаваемым запросом. Другой метод углубляет негативные эмоции группы и состоит в присоединении ведущего к базовым мета-программам участников обучения и осуществлении первичной клиентской работы с ними (преодолении препятствий к обучению). Третий метод — наиболее изящный и требующий специальных профессиональных навыков — состоит в использовании метафоры или серии метафор, связывающих настоящее и желаемое эмоциональные состояния (например, скуку с замешательством и далее с интересом и вовлеченностью в происходящее). Этот метод близок к метафорическому программированию и позволяет продемонстрировать в действии одно из лучших изобретений М. Эриксона.

Получив доверие аудитории, преподаватель-психолог *информирует* слушателей, т. е. сообщает необходимую им информацию, которая служит началом беседы или дискуссии.

Мотивация группы к обучению на данном этапе также может оказаться недостаточной для усвоения материала или утраченной по причинам внешнего порядка (например, процессы в организации). Поэтому любая сообщаемая информация *адаптируется* к контексту и мета-программам личностных стилей обучающихся. Первым сигналом снижения мотивации является отсутствие вопросов у группы, так как в них проецируются особенности восприятия информации и желаемые результаты каждого участника обучения. Для стимулирования вопросов используются различные методы — в зависимости от стиля преподавания и специфики аудитории. Среди них такие, как провокационные приемы с целью вызвать замешательство — состояние крайней неопределенности с преобладанием недифференцированного возбуждения. Данное состояние полезно для обучения как на сознательном уровне, когда группа осуществляет поиск идей для понимания, задавая вопросы, так и на бессознательном уровне, когда она выражает негативную реакцию, для утилизации которой ис-

пользуется эриксоновская модель диссоциативного наведения состояния большей сенсорной восприимчивости. Вызывая вопросы, психолог получает целый ряд опорных моментов для качественного информирования аудитории, указывающих на необходимость детализировать или обобщать, контекстуализировать, изменять временные рамки, обращаться к сенсорному опыту обучающихся, переходить на другой логический уровень, опускать часть информации с указанием на опущение, тем самым открывая пространство для совместного творчества с группой, продвигающего к желаемым результатам обучения.

Помимо передачи информации, такие занятия, как правило, нацелены на *формирование* определенных *навыков* у аудитории, в данном случае навыков практической психологии. Оптимальными средствами такого формирования признаются различные модели упражнений, ролевых игр, проблемных ситуаций и т. д. В тренингах, проводимых в последние 10 лет Научно-практическим центром Эриксоновской Коммуникации, используются следующие базовые методы, отвечающие на вопросы “Как это работает?” и “Смогу ли я это использовать?”. Метод, называемый демонстрацией, представляет собой упражнение, которое проводится преподавателем-психологом с любым желающим из группы (в подобных тренингах рекомендуется, особенно вначале, выбирать студентов-добровольцев с высокой толерантностью и способностью к самовыражению). При снижении мотивации на данном этапе по указанным выше причинам чаще всего используются встроенные метафоры, перенос референтного индекса с рассказом о другой группе и другом участнике демонстрации, переживавшем подобный опыт, либо косвенное невербальное указание на определенного более мотивированного участника обучения. В аудитории с отсутствием или прогрессирующим снижением учебной мотивации иногда рекомендуется начинать занятия с демонстрации, утилизирующей сопротивление наиболее активного участника, тормозящего продвижение группы в обучении. Эриксоновский подход позволяет гибко подстроиться под стереотипы и любые внешние реакции такого собеседника и затем перевести его в состояние спокойствия или заинтересованности — в зависимости от целей демонстрации. Другие члены группы могут одновременно наблюдать за происходящим, сверяясь с процедурой по методическим материалам, что способствует развитию диссоциации, либо мысленно ассоциируя себя с участником демонстрации и переживая заинтригованный их

опыт. Для первых демонстраций, как правило, выбираются самые простые и непродолжительные приемы, которые легко принимаются аудиторией и не вызывают особых затруднений при их самостоятельном повторении.

Широкий класс методов, направленных на самостоятельную апробацию продемонстрированных приемов практической психологии, носит название упражнений для группы, хотя в зависимости от контекста обучения им даются самые различные названия, мотивирующие группу к их выполнению (например, “работа с проблемой”, “профессиональные ситуации”, “тренинг конфликтов”, “самопрезентация”), с использованием ключевых слов аудитории. Главное при конструировании и проведении упражнений — обеспечить их участникам максимально широкий выбор ситуаций, партнеров по общению и своих позиций в нем. В частности, структура упражнений предоставляет возможность освоить позиции восприятия, роли субъекта, оператора (протагониста, антагониста) и наблюдателя (металичности), которые могут совмещаться или разделяться с преподавателем-психологом при работе в парах в немногочисленных группах или объединять малые подгруппы на этапах двойной супервизии в больших аудиториях практических занятий. Таким образом, каждый участник упражнений осваивает материал с разных точек отсчета (в диссоциированном, ассоциированном с собой и ассоциированном с партнером состояниях), что отличается от простого повторения и позволяет оперативно включать его в структуру собственного опыта.

Еще одним важнейшим принципом проведения занятий практической психологией является движение к желаемому *результату* (цели). В группах, не мотивированных на обучение, как правило, существует скрытый, неявный результат пребывания на занятиях, который обнаруживается и объединяется преподавателем-психологом с другими не менее значимыми целями. Для этого используются модели ТОТЕ, перемещения по логическим структурам, совместные обсуждения, видеоанализ, резюме — на сознательном уровне, а также конфузионные стратегии и обучающие метафоры в паузах релаксации — на бессознательном уровне. Итогом работы с результатом обучения являются осознаваемый участниками алгоритм с оценкой успешности и значимости в различных контекстах пройденных и предстоящих этапов обучения и чаще всего неосознаваемая тенденция качественно формировать свои новые результаты (образы достижения), интегрированные

с целями вуза по выпуску специалистов соответствующей профессии.

Важность знания структуры мотивации учебной деятельности особенно отчетливо проявляется при изучении эффективности процесса обучения в вузе по профилирующим предметам, когда доминирующий мотив по выбранной специальности может быть четко сформулирован и осознаваем студентами.



### Литература

1. *Аткинсон М.* Новейшие техники уровня "Мастер-Практик НЛП": Матер. междунар. семинара. — М., 1995.

2. *Васильев И. А., Магомед-Эминов М. Ш.* Мотивация и контроль за действием. — М.: Изд-во МГУ, 1991. — 144 с.

3. *Гиллиген С.* Терапевтические транссы. Руководство по эриксоновской гипнотерапии. — М., 1997.

4. *Годфруа Ж.* Что такое психология: В 2 т. — М.: Мир, 1992. — Т. 2. — 370 с.

5. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2000. — 512 с.

6. *Квинн В.* Прикладная психология. — СПб.: Питер, 2000. — 560 с.

7. *Магомед-Эминов М. Ш., Васильев И. А.* Анализ когнитивного подхода в зарубежных теориях мотивации // *Вопр. психологии.* — 1986. — № 5.

8. *Майерс Д.* Социальная психология: Пер. с англ. — СПб.: Питер Ком, 1998. — 688 с.