

туемых на процесс и результат разрешения ими проблемных ситуаций.

*Литература*

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высш. шк., 1991.
2. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный под-

ходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009.

3. Вербицкий А.А., Калашников В.Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике. М.: Логос, 2010.

4. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972.

УДК 378+371.264

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ  
(на примере строительных специальностей)**

*Г.А. Иващенко\**, д-р пед. наук  
*В.М. Камчаткина*, соискатель  
БрГУ, Братск

*Статья посвящена изучению профессиональной мотивации студентов Братского государственного университета. Для решения поставленных задач использована методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой). На основании полученных результатов определены мотивационные комплексы личности студентов строительных специальностей Братского государственного университета.*

**Ключевые слова:** развитие профессиональной мотивации у будущих инженеров (на примере строительных специальностей).

Своевременное и правильное выявление профессиональных интересов является важным прогностическим фактором удовлетворенности специалистами выбранной профессией в будущем. Причиной неадекватного выбора профессии могут быть как внешние (социальные) факторы, влияющие на невозможность осуществления профессионального выбора по интересам, так и внутренние (психологические) факторы, вызванные недостаточностью осознания своих профессиональных наклонностей или неадекватным представлением о содержании будущей профессиональной деятельности. Отношение к профессии, а также мотивы ее выбора являются очень важными (а при некоторых условиях и определяющими) факторами, обуслав-

ливающими успешность профессионального обучения студентов.

В психолого-педагогических исследованиях показано, что от силы и структуры мотивации в значительной мере зависят как учебная активность обучающихся, так и их успеваемость. При достаточно высоком уровне развития учебной мотивации она может восполнять недостаток специальных способностей или недостаточного запаса у них требуемых знаний, умений и навыков. Выявление учеными решающего значения мотивации для учебной деятельности способствовало формулированию принципа мотивационного обеспечения учебного процесса. Многие специалисты в области педагогики и психологии считают, что существует необходимость целенаправ-

ленного формирования у студентов мотивации учебно-профессиональной деятельности. Удовлетворенность выбранной профессией зависит от ее объективного признания и от субъективного понимания будущими специалистами общественной важности профессии. Значит, оба эти фактора способствуют профессиональной стабилизации.

Мотивация является одним из ведущих факторов успешного обучения, особенностью которого является то, что на разных этапах учебного процесса, через которые проходит студент, он подвержен динамическим изменениям так же, как и сама учебно-профессиональная деятельность.

Традиционные педагогические подходы к моделированию образовательного процесса ориентируют преимущественно на стимуляцию побуждающих мотивов, на мотивацию достижения: получить высокие баллы, успешно сдать сессию и т. д. Поэтому выявление психолого-педагогических характеристик, способствующих формированию познавательной мотивации, перерастающей в профессиональную мотивацию, представляет собой одно из прогрессивных направлений развития педагогики высшей технической школы. Е.И. Корзинова, исследуя относительную профессиональную пригодность, когда отсутствие необходимых личностных качеств и способностей может компенсироваться мотивацией, опытом человека, показала, что: «важна психологическая установка, подготовленность к профессиональной деятельности, мобилизация всех психологических и психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий. Все это предполагает наличие определенных качеств личности, общих и специальных способностей, черт характера, вооруженность человека знаниями, умениями и навыками, согласие на принятие решения о выполнении данной профессиональной деятельности» [2]. Сочетание познавательного интереса к предмету и профессиональной мотивации оказывает

наибольшее влияние на эффективность обучения.

Мотивы учения имеют различную этиологию и иерархию, поскольку включаются в состав разнообразных деятельностей. Кроме общеизвестных факторов Т.В. Габай добавляет: «Вместе с тем, в учении как познавательной деятельности обнаруживается некий дополнительный мотив. Он связан с возможностью получения результата, который является основным продуктом «делового действия», которое, хотя и выполняется по внешней программе, нередко может обеспечить создание той или иной полезной для учащегося вещи. В этом, несомненно, кроется причина более высокой результативности трудового обучения. Тот же фактор действует, очевидно, во всякой «деловой игре». И в таких ситуациях главной движущей силой остается, по видимому, познавательный мотив. При этом, однако, имеет место некое «удвоение», когда на реальную ситуацию (усвоение) накладывается воображаемая ситуация (будущая трудовая деятельность). Это позволяет сказать, что «деловая» деятельность также выполняется, хотя и в умственном плане, при этом учащийся как ее субъект «потребляет» то умение и знание, которое – в реальном плане – им пока только лишь усваивается. Подобное «потребление» умения и дает мотивирующий эффект» [1].

Мотив для включения в учебную деятельность рождается из отношения к поставленной задаче, к целям и обстоятельствам – условиям, при которых процесс обучения протекает и как осознанное побуждение к овладению теми или иными знаниями формируется по мере возрастания влияния обстоятельств, в которых он находится. Чтобы стать источником действия, мотив должен быть окончательно сформирован. Часто полагаются, что внутренняя мотивация учения является наиболее естественной, направленной на лучшие результаты учебного процесса. Но, как показывают многолетние исследования в рассматриваемой области, в самом познавательном мотиве

имплицитно содержится, образуя его рациональную основу, «профессиональный» мотив. Выполняя учебную деятельность, студент понимает, что ее результаты могут пригодиться для того, чтобы впоследствии получить какие-то необходимые ему жизненные блага.

Если учение выступает в качестве основного функционального компонента учебной деятельности и не полагается студентом как подготовительный компонент профессиональной деятельности, то оно может стать для него независимой деятельностью, опирающейся только на «внутренние» мотивы.

Нельзя абсолютизировать познавательный мотив, как лишь внутренний по отношению к учению, и противопоставлять его деловому мотиву, включенному в профессиональную деятельность. Л.С. Рубинштейн оба вида мотивов включал в число основных мотивов учения: «Основными мотивами сознательного учения, связанного с осознанием его задач, являются естественные стремления подготовиться к будущей деятельности и, – поскольку учение – это собственно опосредованное, совершающееся через овладение накопленных человеческих знаний, познание мира, – интерес к знанию ... сплошь и рядом непосредственный и опосредованный. Интересы к учению оказываются до такой степени взаимосвязанными, что очевидной становится невозможность чисто внешним образом их противопоставить» [4].

Таким образом, «деловой» мотив также является внутренним по отношению к учению, в отличие от действительно внешних мотивов, например, самоутверждение, получение каких-либо благ, к которым учение прямого отношения не имеет. В связи с этим, возникает необходимость формирования определенного отношения к мотивам, побудившим студентов выбрать те или иные специальности и не считать эти мотивы как некоторое абсолютное начало.

Мотив может обладать количественными и качественными характеристиками:

1. Количественные характеристики (по принципу «сильный – слабый»).

2. Качественные характеристики (внутренние и внешние мотивы). Отношение мотива к содержанию деятельности. Если для индивида деятельность значима сама по себе (например, удовлетворяется познавательная потребность в процессе учения), то это внутренняя мотивация. Если же основной побудитель к деятельности является элементом социального престижа, зарплаты и т. д., то речь идет о внешних мотивах.

Как правило, продуктивную творческую активность личности в учебном процессе исследователи связывают именно с познавательной мотивацией, а не с мотивацией успеха. Разделить мотивы на внутренние и внешние является очень сложной задачей. Сами внешние мотивы могут быть положительными (мотивы успеха, достижения) и отрицательными (мотивы избегания, защиты).

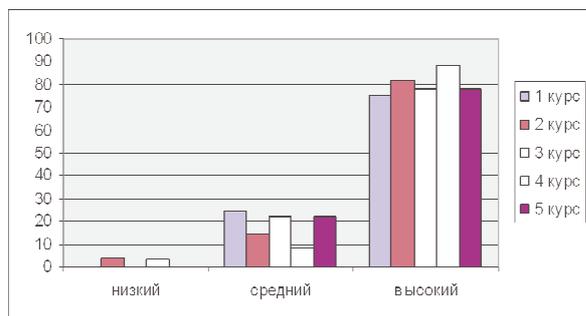
В своей работе мы исследовали мотивационную сферу будущих специалистов инженерно-строительного факультета ГОУ ВПО «Братский государственный университет». Целью нашего исследования является изучение условий повышения положительной профессиональной мотивации у будущих инженеров-строителей.

В данном исследовании принимали участие студенты 1, 2, 3, 4, 5 курсов специальностей «Промышленное и гражданское строительство», «Городское и строительное хозяйство», «Экспертиза и управление строительством», «Производство строительных материалов, изделий и конструкций». Всего в эксперименте приняли участие 333 человека (1 курс – 78 чел.; 2 курс – 50 чел.; 3 курс – 72 чел.; 4 курс – 61 чел.; 5 курс – 72 чел.). Для решения поставленных задач нами использовалась методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой).

Из полученных средних значений по каждому мотиву были построены гistogramмы распределения значимости мо-

тивов и уровня мотивации. Уровни установлены из диапазонов значимости (значимость от 0,5 до 2 соответствует низкому уровню, от 2 до 3,5 – среднему, и от 3,5 до 5 – высокому).

Наши исследования показали, что в структуре мотивов студентов всех курсов инженерно-строительного факультета ведущее место занимают профессиональные (таблица 1), связанные с совершенствованием и самоопределением и по сути являющиеся смыслообразующими мотивами.

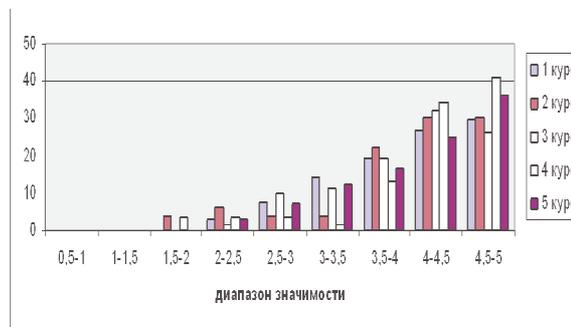


**Рис. 1. Гистограмма распределения уровня профессиональной мотивации у студентов 1-5 курсов.**

Гистограмма распределения уровня профессиональной мотивации у студентов 1-5 курсов (рис. 1) показывает, что у студентов всех курсов преобладает высокий уровень профессиональной мотивации (76 % студентов 1 курса, 78 % – 3 курса, 78 % – 5 курса, 82 % – 2 курса, 89 % – 4 курса). Гистограмма распределения диапазона значимости профессиональных мотивов (рис. 2) позволяет сделать вывод, что у студентов 4 и 5 курсов уровень профессиональной мотивации выражен сильнее (большинство студентов имеют

наивысшую значимость данных мотивов), чем у студентов младших курсов.

Эти мотивы для студентов старших курсов являются реально действующими и побудительными, так как они связаны с близкими профессиональными целями.



**Рис. 2. Гистограмма распределения диапазона значимости профессиональных мотивов.**

Профессиональная мотивация выступает как внутренний движущий фактор развития профессионализма и личности, так как только на основе ее высокого уровня формирования возможно эффективное развитие профессиональной образованности и культуры личности. При этом под мотивами профессиональной деятельности понимается осознание предметов актуальных потребностей личности (получение высшего образования, саморазвития, самопознания, профессионального развития, повышение социального статуса и т. д.), удовлетворяемых посредством выполнения учебных задач и побуждающих ее к изучению будущей профессиональной деятельности.

Таблица 1

*Ранжирование мотивов*

Группы мотивов	Ранг				
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
коммуникативные мотивы	3	2	2,5	4	3
мотивы избегания неудач	7	7	7	7	7
мотивы личного престижа	5	5	5	6	6
профессиональные мотивы	1	1	1	1	1
мотивы творческой самореализации	6	6	6	5	5
учебно-познавательные мотивы	2	3	4	3	2
социальные мотивы	4	4	2,5	2	4

Нам представляется, что существует необходимость проведения анализа и классификации внутренних и внешних мотивов профессиональной мотивации будущих инженеров-строителей. О внутреннем типе мотивации следует говорить, в случае если деятельность для личности имеет значение сама по себе. Если же в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей, внешних по отношению к содержанию самой деятельности (мотивы социального престижа, зарплаты и т. д.), то в данном случае принято говорить о внешней мотивации. Сами внешние мотивы дифференцируются на внешние положительные и внешние отрицательные. Внешние положительные мотивы, несомненно, более эффективны и более желательны со всех точек зрения, чем внешние отрицательные мотивы.

Для анализа уровня профессиональной мотивации в контексте внутренних и внешних мотивов использована методика К. Замфир в модификации А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности» [5], но вследствие проведенного тестирования по методике для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) нами из теста были выбраны следующие мотивы:

**ВНУТРЕННИЕ (ВМ) – профессиональные мотивы:**

1. *Учусь, потому что мне нравится избранная профессия.*
2. *Чтобы обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности.*
3. *Хочу стать специалистом.*
4. *Чтобы дать ответы на актуальные вопросы, относящиеся к сфере будущей профессиональной деятельности.*
5. *Хочу в полной мере использовать имеющиеся у меня задатки, способности и склонности к выбранной профессии.*
6. *Стать высококвалифицированным специалистом.*

**ВНЕШНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ (ВПМ) – мотивы престижа:**

1. *Потому что хочу быть в числе лучших студентов.*

2. *Потому что хочу, чтобы наша учебная группа стала лучшей в институте.*

3. *Быть на хорошем счету у преподавателей.*

4. *Добиться одобрения родителей и окружающих.*

5. *Хочу получить диплом с хорошими оценками, чтобы иметь преимущество перед другими.*

**ВНЕШНИЕ ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ (ВОМ) – мотивы избегания неудач:**

1. *Чтобы не отставать от друзей.*

2. *Необходимо окончить институт, чтобы у знакомых не изменилось мнение обо мне, как способном, перспективном человеке.*

3. *Чтобы избежать осуждения и наказания за плохую учебу.*

4. *Не хочу отставать от сокурсников, не желаю оказаться среди отстающих.*

5. *Попав в институт, вынужден учиться, чтобы окончить его.*

Для выявления наличия внешних положительных и отрицательных мотивов наряду с внутренними в программе STATISTICA 6.0 методом кластерного анализа произведена группировка студентов каждого курса.

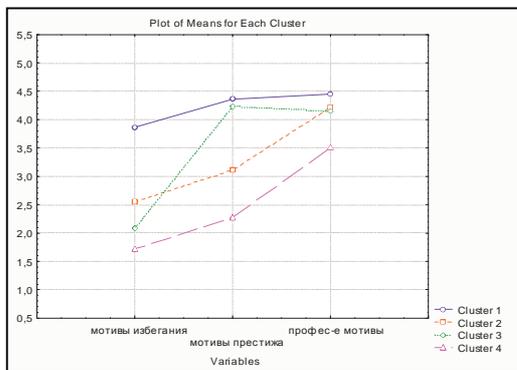
В результате поэтапного отбора на каждом из курсов образованы по 4 равночисленные группы (25 % в каждой группе) студентов со своими отличительными характеристиками (соотношением внутренних и внешних мотивов). На основании полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности. Мотивационный комплекс представляет собой тип соотношения между собой трех видов мотивации: ВМ, ВПМ и ВОМ. К наилучшим, оптимальным мотивационным комплексам следует относить следующие два типа сочетания: ВМ>ВПМ>ВОМ и ВМ=ВПМ>ВОМ. Наихудшим мотивационным комплексом является тип ВОМ>ВПМ>ВМ.

При интерпретации следует учитывать не только тип мотивационного комплекса, но и то, насколько сильно один тип мотивации превосходит другой по

степени выраженности. Чем оптимальнее мотивационный комплекс (баланс мотивов), тем более активность студентов мотивирована самим содержанием профессионального обучения, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов.

Анализ полученных результатов показал, что студенты 1 курса в большей мере удовлетворены избранной профессией. Выбирая между наилучшим, оптимальным и наихудшим типами соотношений, большинство студентов выбрали оптимальный комплекс, представленный сочетаниями:  $BM > BPM > BOM$  (50 % опрошенных) и  $BM = BPM > BOM$  (50% опрошенных) (рис. 3). Но необходимо отметить, что у части студентов (кластер 1, рис. 3) мотивы избегания (BOM) сравнительно равны BPM и BM. Это может свидетельствовать о безразличном отношении к процессу обучения в целом.

Для группы студентов (кластер 4, рис. 3) профессиональная мотивация (BM) имеет средний уровень значимости, но в соотношении с внешними мотивами она является преобладающей.

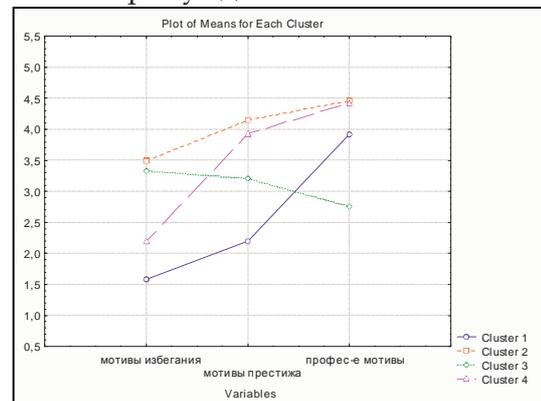


**Рис. 3. Группировка студентов 1 курса по соотношению внутренних и внешних мотивов.**

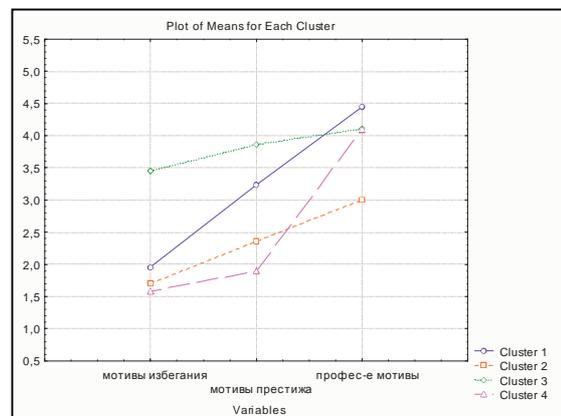
Большинство студентов 2 курса также выбрали оптимальный мотивационный комплекс:  $BM > BPM > BOM$  (75 % опрошенных) (рис. 4). Но здесь имеется и наихудший мотивационный комплекс, представленный следующим соотношением:  $BOM > BPM > BM$  (кластер 3, рис. 4). Для таких студентов ценностью является не

получение профессиональных знаний и умений, а конечный итог их обучения в вузе, т. е. получение диплома. Либо можно предположить, что как раз это количество студентов поступили в вуз не по своему желанию, а, к примеру, потому что на этом настояли родители.

Анализ результатов для полученных групп студентов 3 курса показал, что все студенты выбрали оптимальный комплекс:  $BM > BPM > BOM$  (100 % опрошенных) (рис. 5). Для группы студентов (кластер 3, рис. 5) мотивы избегания (BOM) имеют уровень значимости выше среднего и находятся практически наравне с (BPM и BM). Учение студентов с таким типом мотивации может характеризоваться учением из-за боязни неудач; учением по принуждению.



**Рис. 4. Группировка студентов 2 курса по соотношению внутренних и внешних мотивов.**



**Рис. 5. Группировка студентов 3 курса по соотношению внутренних и внешних мотивов.**

У большинства студентов 4 и 5 курсов (рис. 6, 7) оптимальный мотивационный комплекс. Но анализ также показал, что на данных курсах имеются группы студентов (кластер 1, рис. 6 и кластер 2, рис. 7) с высокой степенью ВОМ, которая в свою очередь практически равна ВПМ и выше ВМ. Это свидетельствует о том, что студенты с данными мотивационными комплексами вовлекаются в эту деятельность ради нее самой, а не для достижения каких-либо внешних наград.

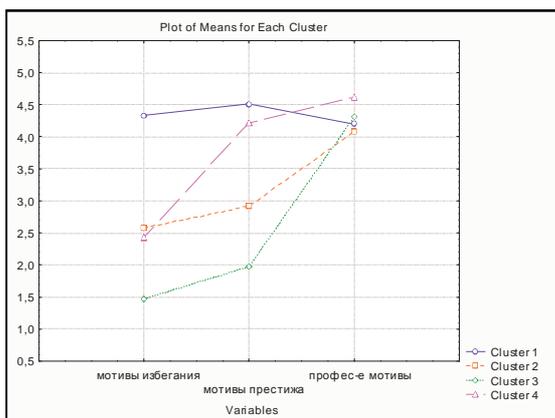


Рис. 6. Группировка студентов 4 курса по соотношению внутренних и внешних мотивов.

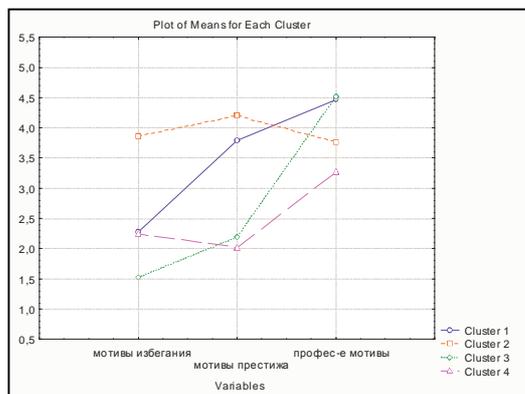


Рис. 7. Группировка студентов 5 курса по соотношению внутренних и внешних мотивов.

Итак, в результате проведенного нами исследования было выявлено значительное преобладание внутренней мотивации студентов над внешней мотивацией (ВМ более 75 %), а также преобладание внешней положительной мотивации над

внешней отрицательной мотивацией (рис. 3–7). Доминирующим мотивационным комплексом обучения выступает комплекс «ВМ>ВПМ>ВОМ».

Таким образом, можно сделать вывод, что у большинства студентов инженерно-строительного факультета ГОУ ВПО «БрГУ» преобладает, прежде всего, интерес непосредственно к процессу учения; они склонны выбирать более сложные задания, что позитивно должно отражаться на развитии их познавательных процессов.

Формирование устойчивого положительного отношения к профессии – один из актуальных вопросов педагогики и педагогической психологии. Здесь еще немало нерешенных задач. В современных условиях динамичного развития профессиональных знаний, в силу предъявляемых к выпускникам вузов требований о непрерывном профессиональном образовании и совершенствовании, дальнейшая разработка указанной проблемы приобретает все большую значимость. Ее конкретное решение во многом зависит от совместных усилий педагогов, психологов, работников деканата, профсоюзной, студенческой деятельности вуза – как на стадии профориентационной работы, так и в процессе профессионального обучения.

#### Литература

1. Габай Т.В. Педагогическая психология. М.: Академия, 2003. С. 210.
2. Корзинова Е.И. Развитие педагогических и специальных способностей студентов художественно-графического факультета (на материале начертательной геометрии и черчения): дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005. С. 138.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1978. (Мастера психологии). С.499-450.
5. Мотивация профессиональной деятельности [Электронный ресурс] (мето-

дика К. Замфир в модификации А. Реана): Интернет версия. URL:

[http://azps.ru/tests/tests2\\_zamfir.html](http://azps.ru/tests/tests2_zamfir.html).  
(дата обращения: 10.02. 2011).

УДК 378.147

## ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

О.Г. Ларионова, д-р пед. наук  
Н.В. Емельянова\*  
БрГУ, Братск

*Обоснована необходимость обновления подходов к построению учебного процесса в профессиональном образовании с учетом требований компетентностного подхода. Показаны возможности проектного обучения в становлении деятельностных компонентов компетенций будущего специалиста.*

**Ключевые слова:** компетенции, проект, проектное обучение, метод проектов.

Компетентностный подход, объявленный министерством образования и науки Российской Федерации как основной в образовательной сфере, является импульсом к изменению всех параметров устоявшейся знаниевой парадигмы. Уже существуют утвержденные федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) для подготовки бакалавров с 2011 года.

В компетентностном подходе заложена приоритетная ориентация на такие цели образования, как самоопределение, самоактуализация, социализация, развитие индивидуальности, что предопределяет направленность процесса обучения в высшей школе на овладение обучающимися умениями и навыками методологического характера, обеспечивающими самостоятельное приобретение и усвоение ими знаний – как общеобразовательных, так и специальных. Особенностью современности становится принцип непрерывности образования в течение всей жизни человека, когда он на всех этапах обучения вынужден самостоятельно определять траекторию движения в информационном поле, меняя мотивацию, формируя собственный банк знаний, умений и, в конечном итоге, компе-

тентностей для социально-профессиональной деятельности.

Необходимость освоения компетенций предполагает сильную, отчетливо выраженную практико-ориентированную составляющую процесса обучения. Поэтому в высшей школе на современном этапе все более широкое признание получает концепция, направленная на такое построение учебно-воспитательного процесса, при котором обучение решает задачу вовлечения студентов в активную, преимущественно самостоятельную учебно-познавательную деятельность, моделирующую процесс их дальнейшего самообразования.

В качестве приоритетных образовательных технологий и методов, адекватных компетентностному подходу, можно рассматривать проблемное обучение, технологии сотрудничества, применение информационных технологий, модульное обучение, проектное обучение.

М.А. Холодная словами Дж. Равена в предисловии к его книге пишет о том, что компетентностный подход влечет изменение методов обучения: «...методы обучения ... должны содействовать выявлению и формированию компетентностей учащихся в зависимости от их

\* - автор, с которым следует вести переписку.