

УДК 371.12

**МОТИВАЦИОННАЯ ВОВЛЕЧЕННОСТЬ СТУДЕНТА
В ОСВОЕНИЕ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ
КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ ОРИЕНТИР
КОНТРОЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Н.А. Федорова, О.О. Копкарева

Тверской государственной университет

Представлены материалы экспериментальной работы, проводившейся в Тверском государственном университете по изучению особенностей построения контрольно-диагностической деятельности преподавателя высшей школы. Показано, что одним из результатов дидактически выверенной контрольно-диагностической деятельности должно выступить повышение уровня мотивационной вовлеченности студента в освоение учебных программ.

***Ключевые слова:** мотивационная вовлеченность студента в учебный процесс, контрольно-диагностическая деятельность преподавателя вуза, теории мотивации.*

Контрольно-диагностическая деятельность преподавателя высшей школы – один из основных видов работ, осуществляемых им в процессе решения различных учебных задач. Эффективность этой деятельности зависит от ряда факторов, среди которых чрезвычайно значимым является фактор позитивного и мотивированно-включенного отношения студента к выполнению контрольно-диагностических заданий, предлагаемых ему преподавателем. Именно поэтому все контрольно-диагностические задания, которые предлагаются студенту для выполнения, должны составляться с учетом уровня мотивированности студента на изучение конкретного учебного материала. Подготовить и составить такие материалы становится возможным лишь только тогда, когда составитель ориентируется на понимание студента как самоактуализирующегося человека. В противном случае включенность студента в учебный процесс, то есть его мотивированность, не может быть объяснена с психологических и педагогических позиций, а потому будет рассматриваться исключительно как функция, обусловленная не интересом к предмету и желанием стать специалистом, а внешними для студента обстоятельствами и факторами. Такое понимание причин мотивированности студента не дает возможности рассматривать его в качестве субъекта учебной деятельности, способного к самостоятельному определению своего индивидуального пути, ведущего к освоению учебного материала. Именно поэтому базовым видением обучающегося студента с необходимостью должно стать видение его как существа самоактуализирующегося и субъекта своей учебной деятельности. Такое видение диктуется гуманистическим подходом, который наряду с деятельностным использован в ходе экспериментального изучения специфики контрольно-диагностической деятельности преподавателя вуза.

Современные теории управления учебным процессом выстраиваются на фундаменте различных видений человека обучающегося. Ряд из этих теорий фундируются на представлении об обучающемся как о

самоактуализирующемся субъекте. Такая трактовка человека-обучающегося обычно связывается с трудами А. Маслоу, Ф. Герцберга, Б. Моснера и Б. Снайдерман. Теоретические и прикладные разработки этих ученых описывают и объясняют природу самоактуализирующегося субъекта, динамику его внутреннего, в том числе и мотивационного, бытия, охарактеризовывают смысловую направленность его жизнедеятельности. Опора на эти разработки в контексте подготовки контрольно-диагностических материалов дает возможность уйти от формализма в проверочной деятельности, превратив эту деятельность в надежный инструментарий повышения качества учебного процесса и повышения уровня мотивационной включенности студента в процесс освоения профессионально значимого учебного материала.

Чтобы задача ухода от формализма в контрольно-диагностической деятельности была решена, а сама эта деятельность стала стимулирующей мотивацию студента и качество учебного процесса, необходим алгоритм использования проверенного временем теоретического понимания человека как существа самоактуализирующегося в контексте разработки контрольно-диагностических заданий. В ходе реализации экспериментальной работы, проведенной в Тверском государственном университете, такой алгоритм был разработан, теоретически обоснован и апробирован. Теоретическое обоснование разработанного алгоритма представлено в настоящей статье. Теоретическому обоснованию разработанного в ходе экспериментальной работы алгоритма предпосылается краткое описание трактовки человека как существа самоактуализирующегося, содержащейся в трудах А. Маслоу [3].

А. Маслоу предложил оригинальную трактовку видов мотивов собственно человеческого поведения. Он исходил из того, что направление любой деятельности человека задается его потребностной сферой. Согласно типологии А. Маслоу, все потребности человека можно разделить на пять классов. Все потребности составляют единое целое, которое можно условно представить в виде пирамиды, в основании которой находятся присущие всем без исключения физиологические потребности. Они являют собой нижнюю ступень – основание пирамиды. К физиологическим потребностям А. Маслоу отнес все те элементарные потребности, без удовлетворения которых принципиально невозможно поддержание жизни организма: пища, вода, воздух, сон, физиологические отправления, температурный режим и др. А. Маслоу обращает внимание на то, что физиологические потребности одинаковы для всех без исключения. Нарушение в системе обеспечения физиологических потребностей означает усиление деструктивных начал жизни, неминуемо приводящее к фатальным последствиям.

Второй, более высокий уровень потребности, надстраивающейся над физиологическими потребностями, – уровень потребности в безопасности. «После удовлетворения физиологических потребностей, – пишет А. Маслоу, – их место в мотивационной жизни индивидуума занимают потребности другого уровня, которые в самом общем виде можно объединить в категорию безопасности (потребность в безопасности; в стабильности, в зависимости; в защите; в свободе от страха, тревоги и хаоса; потребность в структуре, порядке, законе, ограничениях; другие потребности) [3]. Потребность в безопасности проявляет себя «в тяге к постоянству, к упорядочению повседневной жизни» [3]. Наличие у людей потребности в безопасности подтверждается, в частности, тем, что «большинство людей склонно отдавать

предпочтение знакомым и привычным вещам» [3].

Третий, более высокий уровень потребностей – потребности в принадлежности и любви. А. Маслоу отмечает, что после удовлетворения потребностей физиологического уровня и потребностей в безопасности человек начинает остро «ощущать нехватку друзей, отсутствие любимого, жены или детей. Он жаждет теплых, дружеских отношений, ему нужна социальная группа, которая обеспечила бы его такими отношениями... Именно эта цель становится самой значимой и самой важной для человека, он может уже не помнить о том, что когда-то, когда он терпел нужду и был постоянно голоден, само понятие "любовь" не вызывало у него ничего, кроме презрительной усмешки. Теперь же он терзаем чувством одиночества, болезненно переживает свою отверженность, ищет свои корни, родственную душу, друга» [3, с. 86–87].

Четвертой по счету ступенькой пирамиды является потребность в признании. «Каждый человек (за редкими исключениями, связанными с патологией) постоянно нуждается в признании, в устойчивой и, как правило, высокой оценке собственных достоинств, каждому из нас необходимы и уважение окружающих нас людей, и возможность уважать самого себя [3, с. 88]. А. Маслоу особо подчеркивает, что только удовлетворение потребности в признании порождает у индивида чувство уверенности в себе, ощущение значимости своей персоны, представление о том, что он полезен и себе, и другим людям в этом мире. Если же эта потребность в признании не удовлетворена, отмечает А. Маслоу, человек не может не чувствовать беспомощность, уныние, а порой и униженность.

И, наконец, самый высокий уровень потребностей – это потребности в самоактуализации. Маслоу заявляет, что как только человек удовлетворил те потребности, о которых говорилось выше, он начинает испытывать неудовлетворенность, проистекающую из того, что он не занимается тем, чем он должен заниматься, к чему он предрасположен. «Музыкант, – пишет А. Маслоу, – должен заниматься музыкой, художник – писать картины, а поэт – сочинять стихи, если, конечно, они хотят жить в мире с собой. Человек *обязан* быть тем, кем он *может* быть. Человек чувствует, что он должен соответствовать собственной природе» [3, с. 90]. По мысли А. Маслоу, «человек начинает ощущать потребность в самоактуализации только после того, как удовлетворит потребности нижележащих уровней [3, с. 90].

Свои теоретические представления о процессе и характере удовлетворения человеком базовых потребностей А. Маслоу конкретизировал в описаниях того, что происходит с людьми, удовлетворившими потребности на уровнях: конативно-аффективном, когнитивном, характерологическом и межличностном. Так, удовлетворение потребности в самоактуализации на когнитивном уровне приводит к появлению ряда когнитивных феноменов:

1. Более острое, глубокое, реалистичное восприятие и познание мира.
2. Развитие интуиции.
3. Мистические переживания, переживания откровения, прозрение.
4. Все большая центрированность на предметной реальности и реальных проблемах; всё меньшая проекция и центрированность на Я...
5. Хорошее мировоззрение (более правдивое, реалистичное и одновременно более целостное, всеобъемлющее; конструктивное восприятие себя и других людей).
6. Рост креативности; развитие художественных, поэтических, музыкальных, научных интересов; мудрость.
7. Снижение уровня

конвенциональности, роботизированности, запрограммированности в поведении; отказ от стереотипов, от стремления к рублификации; умение увидеть за ролью, которую исполняет человек, за его внешними характеристиками неповторимую индивидуальность, уникальность конкретного человека; преодоление склонности к дихотомии. 8. Изменение базового отношения к миру, базовых установок (демократичность, уважение и любовь к людям, уважение к детям, отказ от чувства мужского превосходства и т.п. 9. Меньшая привязанность к привычным, знакомым вещам; отсутствие страха перед неизвестным, новым, неожиданным. 10. Способность к непреднамеренному или латентному обучению. 11. Меньшая потребность в простоте; умение получать удовольствие от сложных вещей» [3, с. 126].

Теоретические разработки А. Маслоу, касающиеся мотивационного развития человека, позволяют объяснять то, почему удовлетворению высших мотивационных потребностей должно предшествовать удовлетворение мотивационных потребностей более низкого яруса. Изучение множества мотивирующих поведение человека потребностей, предпринятое современными исследователями антропологического толка, свидетельствуют о том, что в число наиболее важных потребностей человека, мотивационно задающих направление его жизнедеятельности, входят: потребность в достижениях, познании, уважении, заботливом окружении, самостоятельности и власти. Эти потребности, если их совместить с пирамидой потребностей А. Маслоу, имеют отношение к потребностям высокого уровня, надстраиваемым над физиологическими потребностями и потребностями в безопасности. Практически все эти потребности в той или иной мере и степени обнаруживают себя в контексте осуществления студентом учебной деятельности. И потребность в достижениях, и потребность в познании, и в заботливом окружении, и в самостоятельности, и даже во власти находят свое отражение в стилистике проявления студентами себя в качестве субъектов образовательной деятельности.

Ниже приводятся краткие характеристики указанных потребностей, свойственных студентам, осуществляющим образовательную деятельность. Краткое описание этих потребностей необходимо для последующей их психолого-педагогической диагностики. Именно такая диагностика и может позволить преподавателю более осмысленно и детально учитывать специфику мотивационной сферы студента в ходе учебного взаимодействия с ним.

Потребность в достижениях, часто называемая мотивом достижения успеха, – это предрасположенность к участию в действиях, жестко ориентированных на достижение цели. Потребность в достижениях внешне проявляет себя выраженным стремлением выполнять те или иные задания лучше, чем в предыдущие разы, выраженным желанием превзойти тот уровень выполнения действий, который был свойственен субъекту ранее. Стандарты превосходения и преодоления себя обычно задаются самим действующим лицом, хотя косвенно они, безусловно, и связаны с общезначимыми стандартами, присущими большинству субъектов, осуществляющих аналогичные виды деятельности. Потребность в достижениях у многих людей связана с потребностью избегания неудач и поражений. Мотив «боязни поражений», как показывают результаты множества психологических, социологических и педагогических исследований, также часто является движущей силой усердного отношения субъектов образования к учебной

деятельности. И потребность в достижениях, и потребность избегания неудач практически всегда положительно коррелируют с настойчивостью в выполнении тех или иных действий. Именно поэтому диагностирование настойчивого поведения в определенной мере отвечает и на вопрос о выраженности потребности в достижениях и потребности в избегании неудач.

Потребность во власти – это потребность влиять на других людей, участвующих в том же деле, что и ты. Это потребность быть на виду, занимать высокое положение в сообществе таких же, как ты, субъектов труда, в том числе и учебного. Потребность во власти в контексте учебного процесса проявляется в соревновательности, желании стать таким, кого ставят в пример другим, имеющим более низкие показатели успешности освоения учебных программ. В последнее время потребность во власти становится присуща всем членам образовательного сообщества, гендерные (между мужчинами и женщинами) различия в показателях стремления ко власти постепенно сходят на нет. Потребность во власти – мощный мотивационный стимул, заставляющий обучающегося неотступно двигаться к образовательному успеху и занятию в группе обучающихся ведущих позиций.

Потребность в познании – это потребность обрести умение осмысливать и объяснять многосложные и многоплановые жизненные ситуации. Обычно потребность в познании связывается со склонностью к аналитическому мышлению, к навыкам аналитической обработки информации. Эта потребность проявляет себя в увлеченности чтением, заинтересованном решении задач, разборе сложных ситуаций, внимательном просмотре культурно-просветительских и специальных телевизионных программ и во многом другом. Познавательный поиск, по обыкновению, доставляет тем, кто им занят и имеет выраженные потребности в познании, удовлетворение. В свою очередь, наличие удовлетворения от познавательной деятельности – надежный показатель высокого уровня потребностей познания. И наоборот, скука, отсутствие интереса, равнодушие к тому или иному материалу, с которым сталкивается человек, говорят о низкой мотивированности субъекта к познавательной деятельности.

Потребности в чувстве собственного достоинства, заботливом окружении и самостоятельности – это потребности, свидетельствующие о том, что человек задается вопросами: кто он такой, кем он может стать, как к нему должны относиться люди, какова смысловая наполненность его бытия. То есть наличие этих потребностей характеризует человека как вступившего на путь удовлетворения самых высоких создающих реальность собственно человеческого бытия потребностей. В научных трудах обосновывается положение о том, что потребность в чувстве собственного достоинства (в уважении и самоуважении, по А. Маслоу) может быть удовлетворена исключительно в среде себе подобных. Одинокому человеку или оставшемуся в одиночестве по тем или иным обстоятельствам, удовлетворить это настоятельное чувство сложнее, чем человеку, окруженному другими доброжелательно относящимися к нему и по достоинству оценивающим его жизненные и профессиональные результаты.

Человек, уважающий самого себя, как правило, более самостоятелен, раскрепощен. Ему присуща способность к свободному волеизъявлению. Потребность в самостоятельности, присущая всем, настраивает человека на поиск индивидуального, отражающего реалии его бытия, жизненного пути.

Человек, не обретший своего пути, не может не чувствовать себя несостоявшимся, так как в этом случае он понимает, что он лишь копия других. Это ощущение создает глубинный психологический дискомфорт, заставляющий человека предпринимать усилия по ликвидации тяжелого чувства, умаляющего его повседневную жизнь.

Данные гуманитарных исследований показывают, что люди с удовлетворенным чувством собственного достоинства гораздо более притягательны для других людей и потому они чаще, чем люди, не удовлетворившие потребность в уважении и самоуважении, оказываются в кругу заботливо относящихся к ним. Так как у каждого есть потребность в заботливом со стороны других отношении к себе, то удовлетворение этой потребности зависит от того, в какие социальные контексты вписан данный субъект. Вхождение же в те или иные социальные контексты всегда связано, напрямую или косвенно, с тем, вбирает или нет в себя социальная общность конкретного индивида. Люди с низкой самооценкой, не достигшие видимых для других жизненных и профессиональных результатов, имеют меньше шансов включаться в различные социальные контексты. Их уделом является окружение таких же малореализованных субъектов, не дающее им высокого уровня удовлетворения потребности заботы окружающих. Эти люди подчас составляют социально опасные группы, ведущие асоциальный образ жизни.

Эти потребности вполне могут быть удовлетворены в рамках человекоцентрированного образовательного процесса. Но для этого учебные траектории каждого должны определяться не формально, а с учетом характерных конкретному субъекту образования мотивационных особенностей.

Процедура изучения мотивационных особенностей операционально должна выстраиваться с опорой на конкретную теорию мотивации. Проблема диагностики мотивационной сферы уже давно находится в фокусе внимания разных представителей гуманитарной науки – педагогов, психологов, социологов и др. [2; 5–7; 9]. Этой проблеме посвящено большое количество исследований, монографий и статей [1; 3, 4, 8]. Среди тех, кто занимался проблемой мотивации человека, следует отметить Дж. Аткинсона, Г. Холла, К. Мадсена, Х. Хекхаузена, Г. Оллпорта, К. Роджерса, К. Левина В.К. Вилюнаса, В.С. Мерлина, П.В. Симонова, Д.Н. Узнадзе. В настоящее время в науке нет одного принимаемого и одобряемого всеми понимания феномена мотивации. О мотивах, движущих силах поведения человека говорят в разных ключах, подчеркивая значимость одной из множества сторон этого многопланового явления. Мотив рассматривается и как потребность, и как намерение, и как устойчивое свойство личности, и как побуждение, есть и другие его трактовки.

Серьезно изучалась в науке и проблематика, касающаяся учебной мотивации. В контексте изучения этой проблематики были затронуты вопросы, связанные с сущностью учебных мотивов, источниками учебной мотивации, классификацией учебных мотивов, функциями учебной мотивации и др. В ходе рассмотрения сущности учебных мотивов было выявлено, что наиболее мобильное влияние на характер учебной мотивации оказывают те познавательные потребности, которые присущи на конкретный момент времени обучающемуся индивиду, жизненные и учебные цели, преследуемые им, интересы, склонности и стремления, имеющиеся у обучающегося, а также те идеалы и ценностные ориентиры, которые во многом задают вектор его жизнедеятельности. Было определено, что учебная мотивация – это

достаточно устойчивое психологическое состояние, неразрывно связанное с относительной устойчивостью познавательных потребностей, целей, ценностных ориентаций, идеалов, интересов и стремлений, организующих внутренний мир обучающегося.

Учебную мотивацию как достаточно устойчивое состояние можно подразделить на две составляющие: содержательную и динамическую. Первая (содержательная) связана с самим характером учебной деятельности и отражает то, насколько осозанным, самостоятельным является осуществляемый обучающимся учебный процесс. Вторая (динамическая) связана с психофизиологическими особенностями обучающегося. Она отражает то, насколько выражена сила учебного мотива, каковы возможности переключения с этого мотива на другой, какова его эмоциональная окраска.

Важный вывод, к которому пришли исследователи, заключается в констатации того, что учебная мотивация определяется рядом факторов: характером образовательной системы, организацией педагогического процесса, индивидуальными особенностями обучающегося (пол, возраст, уровень интеллектуального развития, способности, самооценка, уровень притязаний, специфика взаимодействия с другими обучающимися), личностными особенностями преподавателя, его отношением к преподавательскому труду и своеобразием самого учебного предмета.

В контексте изучения учебной мотивации ученые сочли целесообразным трактовать учебную деятельность как полимотивационную активность, направление которой задается тремя видами источников: внутренними, внешними и личными. Внутренние источники обычно понимаются как познавательные и социальные потребности, как стремление к одобряемым учебным действиям и достижениям. Внешние источники – это требования, предъявляемые к учебному процессу, регламенты его организации, нормы осуществления учебных заданий, ожидания субъектов образовательного процесса от реализации учебных и педагогических действий и т.д. Личные источники – это те интересы, ценностные установки, познавательные и поведенческие стереотипы, которые обуславливают стремление обучающегося к деятельности по самосовершенствованию, самоутверждению себя в качестве носителя знаний и умений.

Описывая внешние, внутренние и личные источники учебной мотивации, ученые обращают внимание на мотивы долга и ответственности, мотивы обеспечения себя знаниями для своего будущего, желание получить одобрение, устремление занять достойное место среди сообучающихся, стремление избежать неприятностей из-за низких показателей в учебе.

Ещё одна сторона, освещаемая исследователями, занятыми изучением проблемы мотивации, – это функции учебных мотивов. Среди них ученые выделяют следующие: функцию побуждающую, функцию направляющую и функцию регулирующую. Побуждающая функция учебного мотива – это, по существу, энергетическая функция, определяющая и задающая активность учащегося, его учебное поведение и деятельность. Под направляющей функцией учебного мотива понимается выбор определенных учебных целей, линии учебного поведения. Направляющая функция позволяет направлять энергию на решение конкретных учебных задач. Регулирующая функция учебных мотивов дает возможность в ходе достижения учебных целей учитывать ту иерархию представлений о значимости каждого учебного предмета, которая складывается в

сознании у каждого учащегося.

В научной литературе описаны два пути формирования учебной мотивации. Первый иногда называют путем «снизу вверх». Его сущность состоит в том, что создаются образовательные условия, способствующие выработке у учащихся нужной мотивации. Преподаватель так организует учебную деятельность, чтобы у обучающихся она вызывала положительные эмоции, эмоции удовлетворения и радости освоения того или иного учебного материала. Если такие эмоции достаточно долгое время сопровождают учебную деятельность учащихся, то у них постепенно формируется стойкий мотив к освоению учебного предмета. Эмоциональная включенность обучающегося в учебный процесс обеспечивает позитивный фон, на котором оттачиваются знания и умения, что приводит к уверенности в своих учебных силах у обучающихся. Появление этой уверенности, собственно, и позволяет преподавателю увеличивать степень трудности тех учебных задач, которые ставятся перед обучающимися.

Второй путь, именуемый путем «сверху вниз», заключается в озвучивании преподавателем тех мотивационных характеристик, которые должны быть присущи обучающемуся, включенному в образовательный процесс. Обучающийся, воспринимая озвученные преподавателем мотивационные характеристики, постепенно усваивает их, превращает их в свои собственные. Они становятся личными и реально действующими индивидуальными установками, определяющими ход освоения обучающимся учебных предметов. Например, когда студент слышит о том, как внутренний настрой помогает овладеть учебными знаниями, и видит, как такой настрой у его товарищей способствует продвижению их в ознакомлении с содержанием учебного предмета, то у него формируется соответствующее мотивационное отношение к процессу обучения. Конечно же, искусный преподаватель использует оба пути формирования мотивации у обучающегося. В зависимости от конкретной ситуации приоритет отдается то пути «снизу вверх», то пути «сверху вниз».

Для того чтобы позитивно решать вопросы формирования стойкой учебной мотивации у обучающихся, необходимо знать о динамике становления их мотивов учения. Из этого следует, что без наличия валидных и надежных инструментов выявления специфики формирования мотивов учения принципиально невозможно обойтись в контексте управляемого учебного процесса. К числу тех инструментов, которые позволяют высокодиагностично определять специфику формирования у обучающихся мотивов учения, следует отнести те, которые дают возможность получить ответ на вопросы: имеется ли у обучающегося интерес к учебному процессу, к чему в этом учебном процессе у него имеется наибольший интерес, представляет ли для него интерес тот или иной учебный предмет, что именно интересует обучающегося в учебном предмете. Для получения ответа на такие вопросы используют различного рода анкеты, опросники. Иногда достаточно бесед, сочинений на свободную тему. Наряду с этими способами диагностики допустимо и целесообразно использовать такие диагностические методики: методика свободных знаний, методика прерывания процесса решения задач, методика составления задач и вопросов и др.

Методику свободных заданий предлагают обучающимся в конце занятий, предлагая выполнить ряд заданий, сообщая при этом, что выполнение

этих заданий является полезным для них в целях более глубокого освоения предмета. Вместе с тем обучающихся предупреждают, что выполнение этих заданий желательно, но не обязательно. Если обучающийся приступает к решению заданий, то их мотивацию к изучению этого предмета можно считать позитивной или даже высокой.

Методика прерывания решения задач предоставляет педагогу информацию о том, возвратился ли самостоятельно обучающийся к нерешенной задаче. Факт возвращения к решению задачи свидетельствует о стремлении обучающегося завершить учебное действие, косвенно свидетельствует о его заинтересованности в усвоении учебного материала. Процессуально использование методики выглядит так: педагог ставит перед обучающимися достаточно сложную задачу; после обсуждения вариантов её решения педагог, поняв, что обучающиеся разобрались в условиях задачи, покидает пределы учебной аудитории; вернувшись через некоторое время (10–15 минут) в аудиторию, преподаватель фиксирует, кто решил задачу, кто продолжает её решать, кто был занят иным делом. По результатам наблюдения педагог может делать выводы о наличии или отсутствии у конкретного обучающегося стойких мотивов к обучению. Иногда практикуется и другой вариант использования методики прерывания процесса решения задач. Он предполагает, что преподаватель, предварительно рассчитав время занятия, предлагает обучающимся решить те или иные задачи и отводит для этого явно недостаточное количество времени. После окончания занятия педагог ничего не сообщает обучающимся о том, следует им или нет продолжать решение предложенной им задачи, а на очередном занятии он выясняет, кем было, а кем не было продолжено её решение. Это дает возможность получить достоверную информацию о том, кто из обучающихся имеет выраженный мотив к изучению предмета.

Дающей высокоинформативные сведения о мотивации обучающихся к учению является методика составления задач и вопросов. Использование этой методики, как правило, бывает отнесено к времени завершения освоения той или иной учебной темы. Педагог, обращаясь к обучающимся, фиксирует, что рассмотрение темы завершено, и просит обучающихся к следующему занятию подготовиться и высказаться о том, какие, по их мнению, вопросы остались недостаточно раскрытыми и освещенными. Анализ высказываний и предложений обучающихся дает возможность судить о том, насколько силен интерес тех или иных обучающихся к предмету, каков характер их мотивации к его изучению.

Кратко описанные выше методики не исчерпывают всего спектра средств, используемых для диагностики показателей мотивации обучающихся к освоению конкретного предмета, а являются наиболее часто используемыми. Это обстоятельство и обусловило необходимость их упоминания в настоящей работе.

Педагогическая разработка, представленная в настоящей статье, дает возможность преподавателю в контексте осуществления им контрольно-диагностической деятельности учитывать фактор мотивации к учению каждого студента. Эта разработка выстраивается на понимании студента как самоактуализирующейся личности; на отношении к студенту как к субъекту учебной деятельности; на теоретическом понимании мотивации как устойчивого состояния, имеющего две составляющие: содержательную и динамическую; на научном представлении о том, что на характер учебной мотивации оказывают влияние те познавательные потребности, которые

присущи в конкретный момент времени обучающемуся индивиду; жизненные и учебные цели, преследуемые им; интересы, склонности и стремления, имеющиеся у обучающегося, а также те идеалы и ценностные ориентиры, которые во многом задают вектор его жизнедеятельности; на трактовке учебной деятельности как полимотивированной активности, направление которой задается тремя видами источников – внутренними, внешними и личными; на понимании того, что функции учебных мотивов подразделяются на функцию побуждающую, функцию направляющую и функцию регулирующую; на знании магистральных путей формирования учебной мотивации; на знаниях об особенностях динамики становления мотивов учения; на применении валидных и надежных методов диагностики изменения учебной мотивации обучающихся.

Список литературы

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.–М., 2014. 512 с.
2. Литвинок А.А. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности. Теория и практика: учебник. М.: Юрайт, 2014. 398 с.
3. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 478 с.
4. Минков Е.Г. Мотивация. Структура и функционирование. М.: Феникс+, 2014. 416 с.
5. Пряжников Н.С. Мотивация трудовой деятельности. М.: Академия, 2012. 338 с.
6. Уайтли Ф. Мотивация. М., 2012. 160 с.
7. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М.: Педагогика, 2013. 800 с.
8. Шапиро С.А. Мотивация. М.: РОСБУХ, ГроссМедиа, 2014. 224 с.
9. Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности. М.: Смысл, 2014. 416 с.

A MOTIVATIONAL INVOLVEMENT OF A STUDENT IN PASSING THE EDUCATIONAL PROGRAMS AS A DIDACTIC ORIENTATION OF CONTROL AND DIAGNOSTIC ACTIVITIES OF A HIGH SCHOOL TEACHER

N.A. Fedorova, O.O. Koptkareva

Tver State University

Materials of experimental work conducted at Tver state university are presented in the article. The article also touches upon the peculiarities of formation of control and diagnostic activities of a high school teacher. The article shows that one of the results of didactically verified monitoring and diagnostic activities should be an increase in the level of motivational involvement of the student in the development of curricula.

Keywords: *A motivational involvement of a student in the educational process, control and diagnostic activities of a high school teacher, theories of motivation.*

Об авторах:

ФЕДОРОВА Наталья Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: fedorovanatalya1@mail.ru

КОПКАРЕВА Ольга Олеговна – кандидат биологических наук, доцент кафедры математического и естественнонаучного образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Koptkareva.OO@tversu.ru