

Колчина Варвара Витальевна

аспирант

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

DOI 10.31483/r-99647

ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННАЯ ДЕТЕРМИНИРОВАННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ

***Аннотация:** в статье проводится анализ содержания понятия ценностно-мотивационной сферы студентов в процессе обучения в вузе в работах отечественных и зарубежных ученых-психологов. Раскрывается значение профессионализации для будущих дефектологов и студентов в целом. Рассматриваются различные подходы к пониманию феномена ценностно-мотивационной детерминированности профессионального становления, включая бихевиористский подход, теорию самодетерминации Деси и Райана и теорию атрибуции. Обозначаются основные причины снижения учебной мотивации студентов.*

***Ключевые слова:** мотивация, ценности, ценностно-мотивационная сфера, ценностно-мотивационная детерминированность, профессионализация.*

Ценностно-мотивационная сфера личности играет большую роль в профессиональном самоопределении, профессиональном становлении и профессионализации в целом. Развитая ценностно-мотивационная детерминация поведения студентов задает стабильное стремление к профессионализации, к формированию готовности выполнения своих профессиональных функций, принятию профессиональных норм и правил поведения, обеспечивает будущую профессиональную идентификацию, вливание всех новообразований в структуру личности и их неизменность.

В современной России повышается социальная значимость многих так называемых «помогающих» профессий, в число которых входит профессия дефектолога. В связи с возросшей востребованностью в таких специалистах актуальным является повышение качества додипломной профессиональной подготовки и формирование понимания необходимости постоянного саморазвития. Вместе с тем далеко не все получившие психологическое образование специалисты остаются в профессии.

Выбор профессии определяется влиянием социальных факторов, а также может быть детерминирован личностными ценностями и системой мотивации личности. Ценностно-мотивационная сфера личности, с одной стороны, определяет стратегию поведения в процессе профессионализации и, с другой стороны, сама претерпевает трансформацию по мере освоения профессии. Кроме того, сама специфика профессиональной деятельности оказывает влияние на развитие личности в контексте ключевых аспектов личностного функционирования [7].

Развитие и становление ценностно-мотивационной детерминированности профессионализации студента-дефектолога зависит от подкрепления в виде результата и успеха выполнения этой деятельности, а также подкрепления в виде овладения соответствующими способностями, повышением социального статуса в реальных контактных группах.

Как справедливо указывает В.А. Якунин, цели обучения и учения чаще всего не совпадают, так как принадлежат к внешнему и внутреннему слою ценностной структуры. «Отношение к учению как к средству достижения целей обучения образует второй уровень мотивационно-целевой основы обучения – учебную мотивацию. Учебная мотивация складывается из оценки студентами различных аспектов учебного процесса, его содержания, форм и способов организации с точки зрения их личных, индивидуальных потребностей и целей» [9].

Психологические исследования, проведенные на Западе, выявили две возможные причины снижения учебной мотивации студентов: внешние вознаграждения и отсутствие контекстного обучения. На типичных американских аудиторных занятиях используются системы вознаграждения для контроля поведения

студентов. Преподаватель, можно сказать, «подкупает» студентов, например, разрешая им уйти пораньше или получить «автомат» при постоянном выполнении домашних заданий [3]. В связи с этим внешняя мотивация начинает преобладать над внутренней.

Предполагается, что система оценок в учебных заведениях, являясь бихевиористской практикой (стимул – реакция), должна поощрять благоприятное поведение и направлена на повышение мотивации и успеваемости студентов. Грамоты, дипломы, публичное одобрение преподавателей, доски почёта – всё это стимулы извне, которые должны заинтересовать студентов. Однако ряд современных исследований доказал, что стиль преподавания «стимул – реакция» мотивирует не всех студентов [8]. В соответствии с бихевиористским подходом система постоянного подкрепления должна помочь студенту и преподавателю быть более продуктивными на занятиях. При этом, если некое поведение базируется на отрицательном подкреплении, оно может привести к деградации учебного процесса, следовательно, его нужно немедленно прекратить.

Благодаря этим и другим исследованиям А. Круглански, С. Алон и Т. Льюис в 1972 году предположили, что, студенты, имеющие как достаточные внешние вознаграждения, так и внутренние причины или интерес для выполнения какой-то учебной задачи, будут считать внутреннюю причину стремления к учебной деятельности менее важной и будут скорее приписывать свое поведение внешнему фактору [5]. Также было высказано предположение, что внешние вознаграждения могут подорвать качество и креативность работы студентов, если бы они, наоборот, участвовали в работе над учебной задачей исключительно из-за личного интереса или желания. Однако результаты показали, что более высокий уровень внутренней мотивации связан с лучшими оценками. То есть студент с более высоким уровнем внешней мотивации обычно получает более низкие оценки [6].

Вторым объяснением снижения учебной мотивации является отсутствие контекстного обучения, что ведет к тому, что студенты не понимают ценности обучения и его влияния на их жизнь. Преподаватели могут повысить мотивацию

студентов за счет контекстуализации материала для их жизни, объяснения его важности и практичности. А также неосознанно преподаватели могут снизить автономию учащихся, чрезмерно сосредоточившись на оценках или используя стиль общения, который демонстрирует властные отношения [7].

Говоря о ценностно-мотивационной детерминированности студентов с точки зрения теории самодетерминации Деси и Райана, хочется подчеркнуть, что одной из ключевых базовых потребностей для повышения учебной мотивации является автономность. Именно она предполагает, что обучение является осознанным выбором студента, который напрямую влияет на его мотивацию к выполнению заданий, на формирование усилий, на чувство принадлежности к студенческой группе [4].

В основе теории атрибуции по отношению к профессионализации студентов-дефектологов лежит понимание того, что учащиеся, которые мало преуспевают в университете и имеют низкую самооценку, объясняют свои неудачи отсутствием способностей. Следовательно, студент не учитывает связь между отсутствием успеха и некачественным выполнением задания. Повторяющиеся неудачи приводят к приобретенной беспомощности в противоположность ориентации на мастерство [3]. И, напротив, студенты, обучающиеся мастерству, рассматривают свои недостатки не как неудачи, а как ошибки, полученные скорее из-за их собственного бездействия и недостаточной учебы.

Данные исследования Э.Н. Фаустовой показывают, что приблизительно две трети студентов заинтересованно относятся к учебе, своему профессиональному становлению и развитию общей культуры. Около трети относятся к получению образования формально, считая, что наличие диплома о высшем образовании престижно и может поспособствовать получению определенной социальной роли, обусловленной дипломом вуза. Возглавляет иерархию сфер, на которые направлены интересы студентов, в первую очередь, их личная жизнь, затем идет сфера общения в целом, и только третье место студенты отводят их будущей карьере [2].

Опираясь на вышеописанные исследования, мы считаем, что развитая ценностно-мотивационная детерминированность профессионализации будущих дефектологов является ключевым фактором успеха студентов. В основе любых учебных занятий лежит сочетание теорий мотивации. Некоторые преподаватели могут считать исключительно верной теорию бихевиоризма и предлагать награды и похвалы для достижения желаемого результата, в то время как другие преподаватели могут рассматривать выбор студента как важный аспект мотивации, ссылаясь на компонент автономности в теории самодетерминации. Несмотря на это, все же маловероятно, что в основной массе педагоги применяют единую теорию мотивации при обучении студентов, скорее, наоборот, преподаватели, по мере необходимости, используют атрибуты различных теорий и подходов.

Мотивация личности как проявление общественных отношений, обуславливая поведение и деятельность, оказывает влияние и на ее профессиональное самоопределение, профессиональное становление, а затем – на удовлетворенность профессией. Выбор профессии – важный вопрос в жизни человека, и от того, насколько правильно он будет решен, зависит эффективность деятельности, любовь человека к своему труду, осознание его ценности, стремление повышать квалификацию и многое другое. Профессиональная подготовка – один из самых важных жизненных этапов каждого человека.

Проведя анализ таких понятий как ценности и мотивация личности, можно сделать вывод, что каждое из этих явлений представляет собой огромную значимость для человека, ведь ценности создают материальный и духовный мир, в котором живет человек, а мотивация дает объяснение его поведения. Также нельзя забывать о том, что ценностно-мотивационная детерминированность поведения каждого человека всегда индивидуальна и подвержена изменениям в ходе непосредственной жизнедеятельности индивида. А также она является одним из основных регуляторов поведения, будучи мощным мотивационным двигателем.

Наша педагогическая ответственность требует направить свое внимание к формированию подходящей ценностной ориентации студентов, что будет гарантировать рост педагогических кадров с положительной мотивацией к своей профессиональной подготовке – основоположников высокогуманного, целесообразного и перспективного стиля преподавания.

Список литературы

1. Казанцева Т.А. Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов-психологов / Т.А. Казанцева, Ю.Н. Олейник // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23, №6. – С. 51–59.

2. Фаустова Л.В. Социально-психологический анализ психического состояния удовлетворенности трудом / Л.В. Фаустова // Психические состояния. Экспериментальная и прикладная психология. Вып. 10. – Л., 1981. – С. 67–73.

3. Якунин В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / В.А. Якунин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А.; Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.

4. Deci E.L., Ryan R.M., Koestner R.R. The pervasive negative effects of rewards on intrinsic motivation: Response to //Review of Educational Research. 2001. № Т. 71 (№ 1). P. 43–51.

5. Kruglanski A.W., Alon S., Lewis T. Retrospective misattribution and task enjoyment //Journal of Experimental Social Psychology. – 1972. – Т. 8. – № 6. – P. 493–501.

6. Lepper M.R., Henderlong J. Turning «play» into «work» and «work» into «play»: 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation // Intrinsic and extrinsic motivation. – 2000. – P. 257–307.

7. Lowman J. Promoting motivation and learning //College teaching. – 1990. – Т. 38. – № 4. – P. 136–139.

8. McClenney K.M., Marti C.N. Exploring Relationships between Student Engagement and Student Outcomes in Community Colleges: Report on Validation Research. Working Paper // Community College Survey of Student Engagement. – 2006. – 136 p.

9. Weiner B. Attributional theories of human motivation // Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research, Sage, Newbury Park, CA, Sage. – 1992. – 480 p.