МИНИСТЕРСТВО ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ИРКУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ

УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи

ПЕТРОВА МАРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВОВ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
19.00.07. - педагогическая психология
диссертация на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, профессор Кичатинов Л.П.

Иркутск, 1998

ОГЛАВЛЕНИЕ

' ВВЕДЕНИЕ 4-15

ГЛАВА1. МОТИВАЦИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬ­НОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК ПСИХОЛОГО- . ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1Л. Особенности мотивационной сферы студентов педагогического ву­за 16 - 33

1. Модель мотивации учебно-профессиональной деятельности будущих учи­телей начальных классов 34-44
2. Констатирующий эксперимент 44-54
3. Факторы и условия развития мотивов учебно-профессиональной деятель-

ф ности 55 - 69.

Выводы по главе 1 69-70

ГЛАВА 2. ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВОВ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ

ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧАЮЩЕМ ЭКСПЕРИМЕНТЕ

1. Цель, задачи, этапы, модель обучающего эксперимента 71-100
2. Решение системы учебно-профессиональных задач как условие формиро­вания мотивов учебно-профессиональной деятельности 101 - 130
3. Оценка эффективности обучающего эксперимента 131 - 144
4. Выводы 145 - 146

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 147-150

ЛИТЕРАТУРА 151 -162

$ ПРИЛОЖЕНИЯ 163-166

ВВЕДЕНИЕ

Проблема мотивационного обеспечения учения является актуальной на всех ступенях обучения, в том числе и профессионального. По мнению многих исследователей ( 5), (19), (21), (23), (25), (31), (33), (35) и др., основной харак­теристикой мотивов, определяющих и стимулирующих деятельность, является то, что источники их возникновения могут находиться за пределами самой деятельности ( внешние стимулы-мотивы) или же - внутри той деятельности, которой человек занимается. Чаще всего в процессе обучения сохраняется приоритет внешней мотивации. Впервые проблема соотношения внешней и внутренней мотивации возникает в начальной школе в связи с тем, что моти­вы, которые определяют и стимулируют учебную деятельность в рамках сло­жившейся (традиционной) системы обучения, как правило, - это мотивы, ле­жащие за пределами учебной деятельности (социальные мотивы ), в то время как смыслу учебной деятельности соответствует внутренняя познавательная мотивация. Такая тенденция в развитии мотивационной сферы негативно ска­зывается как на ходе , так и на результатах учения. ■

В ходе профессиональной подготовки в педагогическом вузе сохраняет­ся указанное соотношение между внутренней и внешней мотивацией в рамках информационной модели подготовки учителя. Ведущей деятельностью сту­дентов в ходе вузовского обучения является учебно-профессиональная дея­тельность. Она предполагает овладение профессиональной деятельностью, её воспроизведение, формирование необходимых профессиональных и личност­ных качеств. Эффективность учебно-профессиональной деятельности зависит от мотивационного обеспечения этой деятельности, от того, насколько оно со­ответствует смыслу деятельности. Мотивация при этом является основой "са­моразвития и профессионализации" (А. К. Маркова) будущего учителя. Она определяет его личностно-профессиональную мотивацию.

Вопросам развития мотивации в процессе обучения посвящены многочис­ленные психолого-педагогические исследования (Л. И. Божович, Т. В. Куд­рявцев, А. Н. Леонтьев, В. Я. Ляудис, А. К. Маркова, М. В. Матюхина, А. И.

Мещерякова, В. Ф. Моргун, В. С. Мерлин, Н. И. Непомнящая, С. Л. Рубин­штейн, П. М. Якобсон и др.). Особое место среди них занимают работы, по­священные проблеме мотивов учебной деятельности учащихся школы, взаи­мосвязи характера мотивации с типом учения (А. К. Дусавицкий, А. Ф. Кар­пова, Н. Н. Костюков, В. Ф. Моргун, В. В. Репкин и др.). В последнее время возрастает интерес к проблеме мотивации учебной деятельности студентов ву­зов (И. А. Зимняя, В. Я. Ляудис, Ю. М. Орлов, Н. Д. Творогова, В. И. Шкуркин и др. Мотивы рассматриваются как компонент профессиональной направ­ленности будущего учителя (Ю. В. Варданян, В. А. Сластенин и др.); как ком­понент структуры личности учителя (А. К. Маркова и др.); в структуре педа­гогической деятельности (Н. В. Кузьмина и др.); в аспекте взаимосвязи про­фессиональных и познавательных мотивов учителя ( А. А. Вербицкий, Ю. Н. Кулюткин и др.).

Вопросы формирования мотивации изучаются применительно к услови- • ям школьного обучения и возрастным особенностям учащихся школы ( Л. П.

Кичатинов, М. В. Матюхина, А. К. Маркова, Л. С. Славина и др.); в контексте формирования познавательного интереса школьников ( Г. И. Щукина, Л. М. Фридман и др.); в плане формирования учебной деятельности школьников (В. В. Давыдов, А. К. Маркова, А. Б. Орлов, Е. А. Шумилина и др.).

Внимание к этой проблеме и многоаспектность её рассмотрения связаны с тем, что принцип дифференциации обучения требует учета различий в по- требностно-мотивационной сфере студентов, определения возможностей её развития и реализации в учебно-профессиональной деятельности, а в даль­нейшем - и в профессиональной деятельности.

Вместе с тем, следует отметить сохраняющуюся тенденцию преобладания внешней мотивации учения студентов и тот факт, что многие из них "не стре­мятся к педагогической деятельности в связи с невозможностью реализации ® собственных интересов, что приводит к разрушению и без того слабой про­

фессиональной ориентации будущих учителей и способствует развитию нега­тивного отношения к школе и преподаванию вообще» (А.Е. Мерзен, Е.А. Ша- лашева).

В связи с развитием образования, его целей и содержания, а также из­менениями в практике высшего педагогического образования возникает но­вый аспект в подходах к становлению и развитию мотивации учебно­профессиональной деятельности. Он связан с представлением о структуре учебно-профессиональной деятельности как совокупности содержательного, мотивационного и операционного компонентов и их взаимосвязи, которая проявляется в том, что соответствующий уровень развития каждого из компо­нентов является необходимой предпосылкой и результатом развития осталь­ных. Содержательная сторона учебно-профессиональной деятельности опре­деляется содержанием профессиональной подготовки, которая в настоящее время является предметом различных исследований. Содержание образования будущего учителя рассматривается в качестве системообразующего компо­нента процесса профессиональной подготовки. На концептуальном уровне вы­явлены основные подходы к его конструированию в соответствии с пересмот­ром целей подготовки в высшей педагогической школе, их переориентацией с подготовки специалиста на развитие личности будущего учителя в целом, на развитие его способностей системного характера: -"способности и умения жить творческой жизнью в своей профессиональной области, умения прогно- зоровать, искать собственный оригинальный стиль обучения и воспитания де­тей" (47,28 ).

Пересмотр целей педагогического образования связан с новым понима­нием педагога-профессионала, который способен создавать активную образо­вательную среду, а также с пониманием обучения как "средства профессио­нального развития будущего учителя..., что предполагает овладение структу­рой педагогической деятельности путем её исследования, программирования, реализации, на основе которой будет проходить профессионально-ценностное самоопределение будущих учителей" (В. В. Анисимов). Актуальным является требование профессионализации образования, которое "предполагает включе-

ние личности в профессиональную деятельность" (А. И. Каптерев) и выража­ется "в возрастании удельного веса общенаучных и психолого-педагогических знаний, соответствующего потребности формирования педагога..., способного к непрерывному внутрипрофессиональному развитию" (С. Г. Вершловский).

В соответствии с этими целями изменяются представления о содержа­тельной стороне подготовки: - с одной стороны, выдвигается требование (принцип) многовариантности подготовки, что особенно важно для подготов­ки учителя начальных классов в связи с появлением множества образователь­ных практик, разнообразием типов организации начальной ступени образова­ния (обучение с 6-ти или 7 - летнего возраста, продолжительность обучения в 3 или 4 года, школы-комплексы "детский сад - школа", школа с изучением иностранного языка и др.) и появлением множества образовательных концеп­ций (вальдорфская модель школы, школа диалога культур В.С.Библера - С.Ю.Курганова); концепций развивающего обучения (Л.В.Занкова и Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова- В.В.Репкина), гуманно-личностного обучения (Ш.А.Амонашвили ), идеи традиционной педагогики. Многовариантность подготовки находится во взаимосвязи с принципом глобализации образова­ния, который может реализовываться в многоаспектном подходе к построе­нию содержания различных курсов.

С другой стороны, определяется принцип фундаментализации знаний будущих специалистов как необходимое условие обеспечения многовариант­ности. Его сущность заключается в системном видении педагогической ре­альности и системном владении предметным содержанием. Эти качества вы­ражаются в умении дифференцировать исходные и производные теоретиче­ские знания, устанавливать связь между знанием и способом действия. На этой основе происходит овладение педагогическими технологиями как общи­ми моделями профессиональной деятельности, целостным образом педагоги­ческой деятельности как основой для построения индивидуальных моделей этой деятельности. Системное видение педагогической реальности требует "обобщенности знаний на предметном уровне и на личностном уровне как

личностного показателя образованности" (Б.Б.Коссов), обобщенности профес­сиональных действий и алгоритмизации их приобретения для преодоления функциональной безграмотности, освоения структуры профессиональной деятельности, компонентом которой является соответствующая мотивация.

Таким образом, содержательная сторона учебно-профессиональной дея­тельности определяется овладением как обобщенными фундаментальными психолого-педагогическими знаниями и способами деятельности, так и овла­дением умением построения индивидуальных моделей профессиональной дея­тельности.

Овладение профессиональной деятельностью будущими учителями на­чальных классов происходит различными путями , в том числе -в ходе изуче­ния ряда дисциплин: теория и психология обучения, основы педагогического мастерства, методика преподавания русского языка, ИЗО, трудового обучения, математики, естествознания и др. Содержание курса теории и психологии обучения по отношению к содержанию других дисциплин является общим, оно представляет возможность выявить теоретические основания общих спо­собов профессиональных обучающих действий и смоделировать их. Оно по­могает также осознать то общее, что несет каждая методика с позиции разви­тия учащихся, выработать критерии совместимости отдельных методических разработок, предотвратить создание конфликтной педагогической ситуации, которая может возникнуть при использовании пособий, построенных на осно­ве различных научных позиций.

В связи с этим представляется важным мотивационное обеспечение изу­чения этого курса. Постановка такой задачи ведет к возникновению ряда про­блем. Первая заключается в том, что строение мотивационной сферы студен­тов, которая побуждала бы к овладению как общими, так и индивидуальными моделями профессиональной деятельности не исследовано, т.е. к настоящему времени не разработано мотивационное обеспечение новых целей и нового содержания подготовки специалистов, как ,впрочем, и само содержание. Не разработан такой аспект как соотношение обобщенности содержания, подле-

жащего усвоению (предметного содержания учебно-профессиональной дея­тельности) и обобщенности мотивационного обеспечения, т.е. обеспечение содержательной, процессуальной и мотивационной сторон подготовки учителя.

В этом направлении ведется работа учеными-разработчиками идей разви­вающего обучения в рамках системы Д.Б.Эльконина - В.В.Давыдова - В.В.Репкина, которыми изучено соотношение содержания, представленного системой теоретических понятий и обобщенных способов действий и мотивов, побуждающих к усвоению теоретических оснований общих способов действий ( В. В. Давыдов, А. К. Дусавицкий, Е. В. Заика, В. В. Репкин, Г. В. Репкина). К настоящему времени исследования ограничены начальной ступенью образо­вания.

В профессиональной подготовке учителя обозначился ряд противоре­чий:

* между социальной потребностью в учителе, способном к построению собст­венной модели профессиональной деятельности, обладающим педагогической креативностью и уровнем мотивационной и операционной готовности к само­стоятельному осуществлению профессиональной деятельности;
* между пониманием значимости обобщенности содержания высшего образо­вания и неразработанностью моделей мотивационного обеспечения усвоения общих принципов и общих способов профессиональной деятельности; неизу­ченностью соотношения мотивов, побуждающих к усвоению теоретических знаний с другими содержательными компонентами мотивации учебно­профессиональной деятельности будущих учителей, неисследовательностью путей и условий формирований мотивов учебно-профессиональной деятель­ности;
* между пониманием роли внутренних мотивов учебно-профессиональной деятельности и уровнем их развития, в частности, мотивов, побуждающих студентов к усвоению способов воспроизводства теоретических знаний в ходе учебно-профессиональной деятельности.

Эти противоречия обусловили актуальность нашего исследования, а предположение о том, что построение подготовки будущих учителей началь­ных классов с позиции требования обобщенности предполагает стимулирова­ние возникновения новых специфических компонентов и уровней в структуре внутренних мотивов учебно-профессиональной деятельности определило тему нашего исследования: "Формирование мотивов учебно-профессиональной деятельности в процессе подготовки учителей начальных классов".

Объектом исследования является учебно-профессиональная деятель­ность студентов педагогического вуза в процессе изучения содержания курса теории и психологии обучения.

Предметом являются процесс и условия формирования мотивов учебно­профессиональной деятельности на материале изучения курса теории и психо­логии обучения.

Цель исследования заключается в выявлении психологических и дидак- *Ш* тических условий формирования мотивов учебно-профессиональной деятель­

ности будущих учителей начальных классов.

Гипотеза исследования: Профессиональная подготовка учителя на­чальных классов предполагает более раннее его включение в профессиональ­ную деятельность. Это процесс будет возможным в условиях учебно­профессиональной деятельности студентов и развития соответствующей моти­вации. Развитие мотивов учебно-профессиональной деятельности будет наи­более успешным, если:

* процесс усвоения теоретических знаний в курсе теории и психологии обучения будет предполагать решение студентами учебно-профессиональных педагогических задач;
* теоретическая и практическая подготовка в разных формах организации обучения будет объединяться логикой решения учебно-профессиональных пе-

*Ф* дагогических задач.

Проблема, цель, предмет, гипотеза исследования определили его зада­**чи.**

1. Изучить особенности и факторы развития мотивов учебно­профессиональной деятельности будущих учителей начальных классов.
2. Определить модель структуры мотивов учебно-профессиональной дея­тельности будущих учителей начальных классов.
3. Разработать лабораторный практикум в курсе теории и психологии обу­чения, содержание и методику организации педагогической практики как систему учебно-профессиональных задач, решение которых направлено на овладение студентами общими способами профессиональной деятельности.
4. Найти оптимальные пути установления взаимосвязи между этими фор­мами организации учебного процесса.
5. Определить и проверить в процессе опытно-экспериментальной работы психологические и дидактические условия формирования мотивов учебно­профессиональной деятельности.
6. Конкретизировать механизмы формирования мотивации применительно к условиям решения учебно-профессиональных задач.

Теоретико-методологической основой исследования явились:

- личностно-деятельностный подход в развитии высшего образования (А.А.Вербицкий, З.И.Васильева, И.А.Зимняя, И.А.Колесникова, Г.Д.Кириллова, В.Н.Максимова, А.М.Матюшкин, В.А.Сластенин и др.)

- теория учебной деятельности (В.В.Давыдов, В.Я.Ляудис, А.К.Маркова, Н.Ф.Талызина, Д.Б.Эльконин и др.);

* теория профессиональной педагогической деятельности ( Н.В. Кузьми­на , Н.А.Половникова,В.А.Сластенин, А.И.Щербаков и др.);

- теория мотивации деятельности (Л.И.Божович, В.В. Давыдов, А.К.Дусавицкий, А.Н.Леонтьев, А.К.Маркова, М.В.Матюхина, В.Э.Мильман, А.Б.Орлов, Г.И.Щукина, Л.М.Фридман,П.М.Якобсон и др.);

* теория учебных задач (Г.А.Балл, Е.И.Машбиц, Л.И.Фридман и др.);

Исследование проводилось в три этапа:

На первом этапе (1992-1993 г.г.) осуществлялось изучение специальной литературы по проблеме исследования, определение теоретических и методо-

логических основ исследования, изучение особенностей проявления мотива­ции в реальной педагогической практике, анализ и обобщение опыта по ис­следуемой проблеме, формулирование целей,задач, гипотезы исследования, разработка программы исследования.

На втором этапе (1993 - 1995 г.г.) проводилось исследование мотивации учебно-профессиональной деятельности будущих учителей начальных клас­сов; построение модели структуры мотивов учебно-профессиональной дея­тельности; определение путей формирования мотивов в организации препо­давания курса теории и психологии обучения; разрабатывалась и апробиро­валась методика формирующего эксперимента на основе решения студентами системы учебно-профессиональных задач.

На третьем этапе (1995-1996 г.г.) проведен итоговый срез с целью анали­за и интерпретации результатов формирующего эксперимента в плане форми­рования мотивации учебно-профессиональной деятельности; осуществлялась проверка достоверности выводов, полученных на диагностическом этапе ис­следования, гипотезы исследования, проводилось оформление результатов ис­следования.

**Методы исследования:**

* теоретический анализ психологической, педагогической литературы, программ и учебных пособий по дидактике;
* эмпирические методы: наблюдение, проективные и полупроективные методы исследования мотивации (тестирование с целью определения общего уровня мотивации, метод незаконченных предложений и др.);
* компонентный анализ сложившейся структуры мотивов;
* анализ продуктов деятельности студентов ( разработанных ими моделей и проектов процесса обучения на основе фрагмента просмотренного урока);
* обучающий эксперимент.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Структурна я модель мотивации учебно-профессиональной деятель­ности студентов педагогического вуза, в которой в качестве доминирующего выступает профессионально-теоретический мотив. Он понимается как стрем­ление студентов к овладению общими принципами и общими способами про­ектирования процесса обучения и к их самостоятельному построению. Этот мотив взаимосвязан с такими мотивами личности как социальные мотивы пе­дагогической направленности, гуманистические профессионально­педагогические мотивы и положительный мотив достижения, оказывает влия­ние на их развитие.
2. Процесс формирования мотивов учебно-профессиональной деятельно­сти тесно связан с процессом решения учебно-профессиональной задачи и включает в себя следующие этапы: - этап актуализации мотивов (мотивацион­но-ориентировочный этап в решении учебно-профессиональной задачи); - этап подкрепления и усиления мотивации ( собственно решение задачи, которое предполагает активную исследовательскую работу студентов по ликвидации области своего профессионального незнания); - рефлексивно-оценочный этап

*0 в* развитии мотивации ( рефлексивно-оценочный этап в решении задачи).

1. Эффективность формирования мотивации учебно-профессиональной деятельности обеспечивается при соблюдении следующих условий : а) на­правленности содержания курса теории и психологии обучения на изучение теоретических оснований процесса обучения в единстве его внешней и внут­ренней сторон и построение его как системы учебно-профессиональных ди­дактических задач; б) использовании метода решения учебно­профессиональных задач в организации преподавания курса; в) устанавлении связи с реальным процессом обучения в школе через специальную организа­цию педагогической практики, содержанием которой является решение предметно-профессиональных задач, возникающих в процессе обучения; г) осуществлении делового предметного общения между студентом и преподава­телем.

$ 4. Учебно-профессиональная дидактическая задача ( УПДЗ) - это такая

задача, предметом которой является область профессионального незнания студентов в сфере способов построения процесса обучения. Ликвидация об­

ласти профессионального незнания происходит на основе выделения студен­тами теоретических оснований обобщенных профессиональных действий. УПДЗ строится на содержании предметно-профессиональной задачи, возни­кающей в реальной педагогической ситуации.

**Научная новизна и теоретическая значимость** исследования заключа­ется в том, что в его результаты позволили развить и уточнить понятия "мотив и мотивация учебно-профессиональной деятельности", "учебно­профессиональная задача"; "профессионально-теоретический мотив", а также разработать модель строения мотивов учебно-профессиональной деятельности будущих учителей начальных классов и на этой основе выделить уровни раз­вития мотивации. Кроме того, выявлены и обоснованы психолого­педагогические условия, способствующие более успешному формированию внутренней мотивации учебно-профессиональной деятельности в преподава­нии курса теории и психологии обучения; показана целесообразность форми­рования внутренней мотивации учебно-профессиональной деятельности на основе построения практического курса теории и психологии обучения как системы учебно-профессиональных задач и использования метода решения учебно-профессиональных задач в условиях обучения в педагогическом вузе.

**Практическая значимость** результатов исследования заключается в следующем:

* осуществлена адаптация метода решения учебных задач, разработанно­го Д.Б.Элькониным, В.В.Давыдовым, В.В.Репкиным, к условиям вузовского обучения; указанный метод трансформирован в метод решения учебно­профессиональных задач; апробированы способы взаимодействия преподава­теля и студента при его использовании;
* разработана методика психолого- педагогической диагностики развития мотивации учебно-профессиональной деятельности;
* разрабатаны содержание и методика проведения лабораторного практи­кума и педагогической практики по курсу теории и психологии обучения (для специальности - учитель начальных классов).

Результаты исследования могут быть использованы в практике работы преподавателей педагогических вузов и средних специальных учебных заве­дений с целью формирования и развития мотивации учебно­профессиональной деятельности обучаемых.

Достоверность научных результатов исследования обеспечивается мето­дологической обоснованностью концептуальных позиций, их соответствием тенденциям развития социально-педагогической действительности; использо­ванием комплекса взаимодополняющих, адекватных предмету исследования, его задачам и логике методов исследования; применением методов матема­тической статистики при обработке экспериментальных данных ( методы ран­говой корреляции и вычисления критерия "хи-квадрат"); репрезентативностью экспериментальных данных; практическим опытом работы автора преподава­телем кафедры педагогики и психологии начального обучения Иркутского Го­сударственного педагогического университета с 1991 года.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в ходе опытно-экспериментальной работы автора в ИГПУ, что отражено в опуб­ликованных статьях и тезисах. Ход и результаты исследования неоднократко обсуждались на заседаниях кафедр теории и методики воспитания и педаго­гики и психологии начального обучения ИГПУ, на межвузовской конферен­ции "Образование в переходном обществе" (Иркутск, 1994 г.) ; на ежегодных конференциях ИГПУ по итогам научно-исследовательской работы ( 1994, 1995, 1996 г.г.); на научно-практической конференции "Современные подходы к обучению и воспитанию детей и молодежи"(Москва,1995 г.); на региональ­ной научно-практической конференции "Коррекция и реабилитация детей с проблемами в развитии" (Хабаровск, 1995г.); на первой Всероссийской науч­но-практической конференции "Психодидактика высшего и среднего образо­вания " ( Барнаул, 1996г.); на научно-практической конференции " Педагогиче­ские училища в системе непрерывного образования: опыт, проблемы, пер­спективы" ( Иркутск- Санкт-Петербург, 1996г.).

Разработана и внедрена в учебный процесс система учебно­профессиональных задач в курсе теории и психологии обучения на факультете начального образования ИГПУ.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ состояния проблемы развития мотивов учебно-профессиональной \* деятельности будущих учителей начальных классов показал, что при традици­

онной организации процесса обучения в вузе мотивы учебно­профессиональной деятельности характеризуются многокомпонентностью , разнородностью и разноуровневостью. В структуре мотивов большей части студентов доминируют внешние мотивы учебно-профессиональной деятель­ности как вынужденного поведения в сочетании с мотивами овладения про­фессией. Внутренние мотивы при этом занимают незначительное место. Это определяет аморфное, нерасчлененное отношение студентов к учебно­профессиональной деятельности или, в некоторых случаях, - отрицательное отношение.

Специфика мотивов студентов определяется спецификой ведущей учебно-профессиональной деятельности, цель которой состоит в становлении студентов в качестве субъектов УПД, в освоении ими профессиональной дея­тельности, в развитии соответствующих профессиональных и личностных ка­честв.

Таким образом, выявленная тенденция в развитии мотивов УПД нахо­дится в противоречии между целью УПД и мотивационным обеспечением её достижения.

В ходе проведенного нами исследования осуществлялся поиск и теоре­тическое обоснование психолого-педагогических условий, способствующих изменению содержательных и динамических характеристик УПД, превраще­нию неосознанных, малодейственных, рядоположенных мотивов УПД в зре­лую, устойчивую структуру мотивов, характеризующихся осознанностью, дей­ственностью, связью с перспективными целями профессиональной подготов­ки.

*т* Анализ сущности и структуры УПД позволил определить нормативную

модель строения мотивов УПД в качестве предполагаемой цели формирующе­го эксперимента. Эта модель включает в качестве доминирующего профес­

сионально-теоретический мотив, побуждающий студентов к овладению об­щими способами построения процесса обучения. Он сочетается с положитель­ным мотивом достижения, гуманистическими профессионально­педагогическими мотивами, мотивами личностного и профессионального са­моразвития и самосовершенствования, социальными мотивами педагогиче­ской направленности.

Анализ литературы позволил определить общие подходы к созданию условий формирования мотивов УПД как процесса , детерминированного, в первую очередь, теоретическим характером учебного содержания и исследо­вательским характером УПД.

Это дало возможность конкретизировать условия формирования моти­вов учебно-профессиональной деятельности, соответствующих нормативной модели, спроектировать модель эксперимента по их созданию.

Результаты формирующего эксперимента подтвердили, что изменение мотивов УПД в соответствии с поставленной целью достаточно эффективно происходит в следующих условиях:

* организация процесса усвоения теоретических понятий, раскрывающих сущность процесса обучения, в системе УПД теоретического исследователь­ского характера выполняет функцию стимулирования и подкрепления профес­сионально-теоретических мотивов, побуждающих к овладению общими спо­собами построения процесса обучения;
* использование метода решения учебно-профессиональных задач, предполагающего самостоятельную постановку студентами УПДЗ и выполне­ние действий контроля и содержательной оценки собственного опыта, стиму­лирует развитие мотивов достижения и мотивов профессионального самораз­вития и самосовершенствования.

Подход к формированию внутренних мотивов УПД через организацию решения учебно-профессиональных дидактических задач позволил определить в качестве показателей действенности мотивов отношение к решению УПДЗ и уровень её решения.

Эксперимент показал, что в качестве теоретического обеспечения этих условий правомерно использовать разработанное нами понятие “учебно­\* профессиональная дидактическая задача”, под которой понимается задача,

предполагающая осознание студентами недостаточности имеющихся у них знаний и способов учебно-профессиональных действий для решения конкрет­ной предметно-профессиональной задачи, выделение теоретических основа­ний и самостоятельное построение общих способов учебно-профессиональных действий, лежащих в основе решения определенного класса предметно­профессиональных задач.

В качестве методического обеспечения разработана система учебно - профессиональных задач в курсе теории и психологии обучения , этапы реше­ния УПДЗ; условия развития и формирования мотивации конкретизированы в зависимости от этапов решения УПДЗ, выделены уровни решения УПДЗ, раз­работана методика организации педагогической практики в зависимости от

* логики решения учебно-профессиональных задач.

Подтверждена прогностичность построенной нами нормативной моде­ли мотивации учебно-профессиональной деятельности, которая позволила выделить и проанализировать уровни развития мотивации.

Анализ показал, что доминирующим в структуре мотивации у большей части студентов является мотив, побуждающий к овладению общими спосо­бами обучающей деятельности, т.е. направленность на собственную будущую профессиональную деятельность, а не на овладение способами построения процесса обучения в целом, Несмотря на то, что наблюдается преобладание в структуре мотивации мотивов теоретической направленности, необходимо со­вершенствовать разработанную нами методику с целью создания более благо­приятных условий формирования мотивов, побуждающих к усвоению теоре­тических оснований построения процесса обучения в целом, в совокупности

* всех его компонентов.

В ходе эксперимента конкретизированы механизмы мотивационного опосредования, когнитивной регуляции, эмоционального опосредования пе-

реживанием дискомфорта от обнаружения области профессионального незна­ния, ‘ сдвига” мотивов на УПДЗ, побуждения успешностью применения об- • . щего способа к решению системы УПДЗ.

Обнаружены мотивационные эффекты, основными из которых являются возникновение профессионально-теоретических мотивов, активизирующих потребность студентов в реализации себя как субъекта учебно­профессиональной деятельности; изменения в целеполагании и целемодели­ровании, проявляющиеся в переориентации с усвоения знаний на ‘создание” нового знания, снятие барьера ‘профессиональной беспомощности” и на этой основе - повышение профессиональной самооценки.

Таким образом, изучение проблемы исследования и результаты форми­рующего эксперимента в основном подтвердили выдвинутую гипотезу о том, что организация профессиональной подготовки в системе УПД исследова­тельского характера, предполагающей решение студентами УПДЗ, направлен- • ных на усвоение студентами общих способов учебно-профессиональных дей­ствий, привела к изменению количественных и качественных показателей раз­вития мотивов УПД: росту осознанности и действенности мотивов, их устой­чивости, повышению общего уровня мотивации, изменению структуры моти­вов в сторону приближения к нормативной модели, изменению отношения к курсу теории и психологии обучения до положительного, осознанного, дейст­венного.

В ходе исследования возник ряд перспективных задач, в частности по­иск дополнительных условий, позволяющих обеспечить большую степень до­минирования профессионально-теоретических мотивов и положительных мо­тивов достижения в структуре мотивов УПД студентов педагогического вуза. Возникает необходимость исследования проблемы готовности преподавателя вуза к созданию мотивационного обеспечения УПД студентов.