

УДК 37.015.3:005.32

ОЦЕНКА ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА ИНДИВИДУАЛЬНУЮ МОТИВАЦИЮ К ОБУЧЕНИЮ

Кормышев В. М., Набойченко Е. С., Инюшкина О. Г., Потанин Н. И.,
Сосницкий В. Н.

ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина» (УрФУ), Екатеринбург, Россия (620002, Екатеринбург, ул. Мира, 2), e-mail: o.s27@bk.ru

Проведен обзор и проверено влияние различных факторов на успеваемость студентов и их заинтересованность в обучении. Учитывались такие факторы, как связь между предпочитаемой формой восприятия информации и типом личности, степень экстраверсии-интроверсии, специфика личного отношения к учебной деятельности в различные периоды развития человека, применение активных методов обучения. Обзор влияния экстраверсии-интроверсии и нейротизма на ход и организацию образовательного процесса показал необходимость дальнейшего исследования в данном направлении. За отсутствием в литературе сведений о характере распределения психо-типических характеристик среди студентов, авторами была проделана работа по их получению. Дальнейший анализ показал отсутствие значимой связи между уровнями экстраверсии-интроверсии опрошенных студентов и их академической успеваемостью. Можно сделать вывод, что отсутствие напряженности в организации учебного процесса нивелирует исследуемую взаимосвязь. Очевидно, что данный результат требует более глубокого изучения.

Ключевые слова: мотивация к обучению, академическая успеваемость, экстраверсия-интроверсия.

ANALYSING FACTORS INFLUENCING THE INDIVIDUAL MOTIVATION TO STUDY

Kormyshev V. M., Naboichenko E. S., Inyushkina O. G., Sosnitskiy V. N., Potanin N. I.

Ural Federal University

Such factors as a predominate representative system, a type of personality, a level of extraversion-introversion, specifics of the personal attitude to education in the different age periods, use of active study methods and other have been estimated in the light of study motivation in order to incentive students to learn. On the base of the overview of the correlation between extraversion-introversion and the educational process we arrived to the conclusion of necessitates of the own research in the field. Since there was no any statistic information about the distribution of the psychological characteristics between students, we self obtained them by inquiry. 109 students from different academic groups of traditional and distant form of learning were interviewed. The result analysis showed the absence of the significant influence of extraversion-introversion on the assessments of academic progress. We suppose the correlation depends on the organization of the educational process. The less stresses during the process the less the correlation. We have also realized that men have more anxiety level then women. Anyway the research is to be continued.

Key words: study motivation, assessments of academic progress, extraversion-introversion.

Введение

Современный подход к организации учебного процесса характеризуется повышенным вниманием к индивидуальной мотивации студентов к изучению образовательных дисциплин. Например, при организации учебного процесса предусмотрен факультативный выбор дисциплин, что способствует более полной адаптации учебного процесса к целевым устремлениям обучаемого. Отмечено, что при выборе дисциплин студенты дистанционной формы обучения руководствуются интересами своей производственной деятельности, а студенты очной формы обучения – текущими потребностями рынка труда. Не требует

доказательства и тезис о том, что современный период характеризуется быстрым устареванием информации, особенно в области информационных технологий. Поэтому одним из важнейших факторов является выработка у студентов навыков к самостоятельному овладению новыми знаниями, приобретению новых навыков и умений. Важность проблемы оптимизации учебного процесса выразилась в формировании объёмного пласта публикаций и литературы психолого-педагогической направленности [1,2,4,7].

Глобальной целью настоящей работы является повышение индивидуальной мотивации студентов к усвоению знаний путем поиска и анализа факторов, влияющих на академическую успеваемость.

Исследованиями установлено существование предпочитаемых форм восприятия информации. Различают три репрезентативные системы, доминирующие у разных типов личности [6]:

- аудиал воспринимает информацию на слух и для него важны интонация и громкость преподносимого материала;
- визуалу важны изображения; и в речи, и в тексте необходимы слова-ключи, помогающие быстро восстанавливать картину предмета;
- у кинестетиков главенствующее место занимают ощущения, удобства, комфорт.

С этой точки зрения лекционный материал не должен излагаться монотонно. Материал должен иллюстрироваться ключевыми схемами, диаграммами, графиками и т.п. При этом лекционная аудитория должна быть удобной и комфортной. В таком случае отпадает необходимость разводить группу по различным аудиториям, приспосабливаться к их индивидуальным характеристикам.

Обнаружение связи между соционическим типом личности и предпочтительным способом восприятия информации привело к появлению предложения о переходе к способу обучения, в основе которого лежит не педагогика, а соционика, предполагающая индивидуальный подход к подготовке учебного материала для студентов. При наличии очевидных положительных сторон такого подхода, следует отметить, что он не стимулирует развитие способностей к самостоятельному приобретению новых знаний и умений. В реальной жизни новая информация не появляется в виде, адаптированном к восприятию различными психотипами людей. Совершенно очевидно, что выпускнику для успешного выполнения своих трудовых обязанностей постоянно потребуется воспринимать новую информацию вне зависимости от собственных предпочтений, а уметь выделять новизну, полезность и способы её применения для решения стоящих перед ним задач.

В свете рассматриваемой тематики большой интерес представляют закономерности, отмеченные в статье Хуберта К. Рамперсада [8]. Там приводится, что:

- «после того, как вы что-то прочитали, вы запомните 10 %»;
- «после того, как вы что-то услышали, вы запомните 20 %»;
- «после того, как вы что-то увидели, вы запомните 30 %»;
- «после того, как вы что-то увидели и услышали, вы запомните 50 %»;
- «после того, как вы что-то сделали сами, вы запомните 90 %».

Это означает то, что самостоятельные и лабораторные работы студенты должны выполнять лично, и необходимо всячески воспрепятствовать попыткам сдачи «заимствованного у друзей» материала, а также и то, что лекционный материал должен сопровождаться графическими и мультимедийными иллюстрациями. В этом случае можно будет надеяться, что будут выполнены задачи, поставленные перед учебным процессом.

Уильям Лукас [9] обращает внимание на необходимость всячески избегать пассивности обучаемых, возникающей при традиционном чтении лекций у доски. Однако остаётся вопрос, в какой форме потребуется объяснять студентам суть изучаемой дисциплины. Вероятно, для повышения активности изучения следовало бы рассмотреть вопрос о промежуточных тестированиях, о сдаче коллоквиумов для допуска к лабораторным работам или организации лекционно-практических занятий, в ходе которых студенты после получения определённой порции теоретического материала выполняют практические работы, закрепляющие вновь полученные знания. При такой постановке учебного процесса в ходе практического освоения теоретического материала у студентов возникает множество вопросов, ответы на которые с интересом воспринимает вся аудитория.

Выявлено наличие ряда периодов развития человека, каждому из которых присущи специфические особенности личного отношения к учебной деятельности [4], причём «... специалисты в области возрастной психологии и физиологии отмечают, что способность человека к сознательной регуляции своего поведения в 17–19 лет развита не в полной мере». Далее, там же рекомендуется обратить внимание на то, чтобы эта тенденция благодаря характеру организации образовательного процесса не вошла в устойчивую привычку. Представляет интерес обратить внимание на то, что по отношению к обучаемости у детей наблюдается значимое различие между интровертами и экстравертами [5,7], (рис.1).

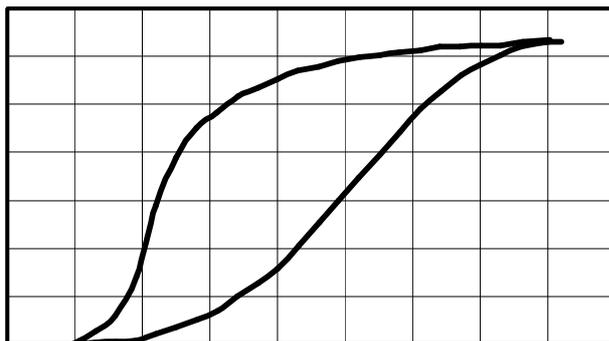


Рис. 1. Кривые обучаемости детей-экстравертов (верхняя) и детей-интровертов (нижняя) [7]

Однако следует отметить, что у детей мотивация и способности к обучению наиболее ярко выражены, но постепенно, по мере взросления, несколько убывают. В литературе неоднократно публиковались сведения о том, что дети-«маугли» даже под руководством ведущих психологов и педагогов не были способны наверстать упущенное или даже приблизиться по уровню развития к своим сверстникам. Исследования по данной тематике, проведённые в рамках «системогенетической концепции учебной деятельности студентов Н. В. Нижегородцевой», показали [5], что: «...шкала “интроверсия-экстраверсия” имеет статистическую связь ($p \leq 0,01$) с АУ (академической успеваемостью) по общей ($r = -0,214$), профильной ($r = -0,178$) и непрофильной успеваемости ($r = -0,197$)». Там же отмечается, что: «В группе студентов-экстравертов связи индивидуально-типологических особенностей с АУ ни по одному показателю не обнаружилось». При этом подтверждена сильная корреляционная связь академической успеваемости для: «...интровертов – отношение к себе и мышление (гибкость), экстравертов – мышление логическое, профессиональная направленность, коммуникабельность». В этом ключе можно предположить разные предпочтения экстравертов и интровертов к изучению различных предметов и успеваемости по ним, оказывается полезным при исследованиях проблем, связанных с обучением студентов. Д. Макклелланд [6, с.414] отмечает, что в Великобритании для определения тревожности, обеспокоенности человека задаются соответствующие вопросы из опросника Айзенка, в то время как в США используется шкала проявлений тревоги Тейлора (Taylor Scale of Manifest Anxiety, 1953). Автор отмечает, что у лиц с высокими показателями проявлений тревоги обнаруживаются признаки более сильной мотивации, в определённых условиях они быстрее, чем менее тревожные люди, осваивают определённый материал. « В целом тревожные люди лучше запоминают лёгкий материал и хуже – более сложный (Weitzner, 1965). ... Кроме того, ... Вайнер (Weiner, 1966) продемонстрировал, что меньшая успешность тревожных испытуемых при выполнении трудных заданий объясняется совершением большего количества ошибок» [6, с.415].

Х. Хекхаузен [10] приводит результаты исследований Саразона (I. G. Sarason, 1972, р. 389), из которых следует, что «при работе в условиях ‘ориентации на достижение’ испытуемые с низкой тревожностью показали свои наилучшие, а высокотревожные – свои наихудшие результаты. Лучшие всего высокотревожные испытуемые работали в ситуации ‘мотивирующей ориентации на задание’, а наибольшее их превосходство над слаботревожными проявилось при успокаивающей инструкции и ‘простой ориентации на задание’». Из приведённой цитаты следует, что преподаватели должны учитывать

возможные реакции студентов, имеющих значительно различающиеся уровни нейротизма, выбирать различные подходы к их стимуляции к обучению.

Даже краткий обзор влияния экстраверсии-интроверсии и нейротизма на ход и организацию образовательного процесса показывает необходимость дальнейшего их изучения и учёта. Например, становится понятным, что повышенная строгость приёма экзаменов может исказить реальные показатели знаний и навыков студентов.

В связи с тем, что в литературе не найдено сведений о характере распределения психо-типических характеристик среди студентов, была проделана соответствующая работа по их получению. Использовалась методика Айзенка (варианты А и В одновременно). Было опрошено сто девять человек из различных академических групп различных курсов очной и дистанционной форм обучения. В опрошенной группе было пятьдесят шесть студентов мужского пола и соответственно пятьдесят три – женского. Результаты показаны на рис.2–4.

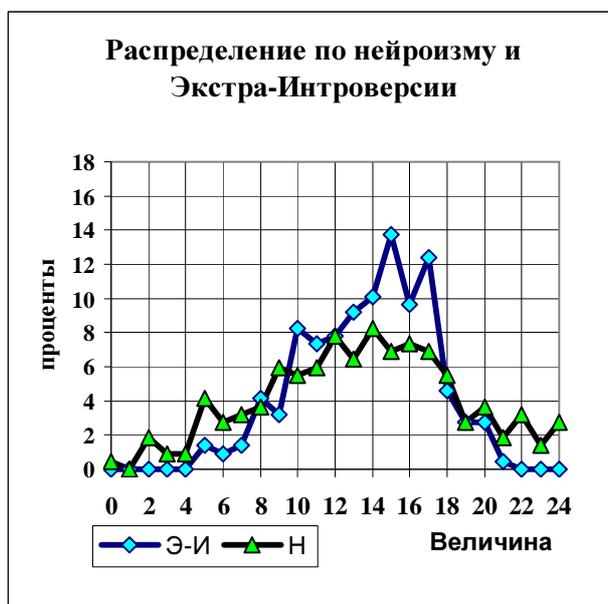


Рис. 2. Данные по распределению (в процентах) показателей уровней экстраверсии-интроверсии (Э-И) и нейротизма (Н) по шкале Айзенка (величины от 0 до 24) среди всех опрошенных



Рис. 3. Данные по распределению (в процентах) показателей уровней экстраверсии–интроверсии (Э-И) и нейротизма (Н) по шкале Айзенка (величины от 0 до 24) среди мужчин



Рис. 4. Данные по распределению (в процентах) показателей уровней экстраверсии–интроверсии (Э-И) и нейротизма (Н) по шкале Айзенка (величины от 0 до 24) среди женщин

Выводы

Сравнение представленных графиков показывает, что кривые распределения имеют явно выраженные экстремумы, в окрестностях которых локализовано основное количество студентов. Распределение студентов по шкале экстраверсии-интроверсии имеет явный максимум в переходной области (10-16), при этом наблюдается некоторая асимметричность распределения. С некоторым удивлением было отмечено, что у мужчин наблюдается более высокий уровень нейротизма (тревожности). Других заметных различий между студентами разных полов без дополнительной математической обработки обнаружено не было.

Для явного выделения влияния обсуждаемых признаков были использованы данные по студентам, характеристики которых находились на восходящих и нисходящих ветвях соответствующих распределений. Проведённый таксономический анализ показал отсутствие значимых связей между уровнями экстраверсии-интроверсии опрошенных студентов и их академической успеваемостью. Аналогичные результаты получены и при проверке признака нейротизма. Очевидно, что данный результат требует более глубокого изучения. Сравнивая результаты цитированных в работе авторов с полученными данными, можно предположить, что если уровень напряжённости учебного процесса не вызывает стрессовых реакций и достаточно организован, это приводит к нивелированию распределения по успеваемости студентов, имеющих существенно различающиеся психологические характеристики.

Список литературы

1. Бондарь Н. Г. Психологические условия развития обучаемости студентов высшей школы. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://science.ncstu.ru/articles/19.pdf/file_download
2. Буланова-Топоркова М. В., Духавнева А. В., Столяренко Л. Д. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие / Буланова-Топоркова М. В., Духавнева А. В., Столяренко Л. Д. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. 544 с.
3. Гаррад Тед. Эффективный тренинг с помощью НЛП / Тед Г. СПб.: ЗАО «Питер Бух», 2001. 249с.
4. Зимняя И. Педагогическая психология. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.syntone.ru/library/books/content/3318.html?current_book_page=12
5. Ледовская Т. В. Успешность учебной деятельности студентов с разными индивидуально-типологическими особенностями. Ярославский педагогический вестник № 2–2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vestnik.yspu.org/releases/2010_2bg/49.pdf
6. Макклелланд Д. Мотивация человека / Макклелланд Д. СПб.: Питер, 2007. 672с.
7. Основы психодиагностики: Учебное пособие для студентов педвузов / под общ. редакцией А. Г. Шмелева. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 544 с.
8. Рамперсад Х. К. Активист, мыслитель, теоретик, прагматик: стратегии обучения. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.trainings.ru/library/exclusive/?id=6780>
9. Уильям Лукас. Циклы и стили обучения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.elitarium.ru/2005/09/08/cikly_i_stili_obuchenija.html
10. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Хекхаузен Х. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. 860 с.

Рецензенты:

Долинер Леонид Исаевич, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой информационных технологий ГБОУ дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования», г. Екатеринбург.

Бухарова Галина Дмитриевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры информационных технологий ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург.