

УДК 378.1(470)

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Зубарев В.Ф., Бондарев Г.А.

ФГБОУ ВО «Курский государственный медицинский университет» Минздрава России, Курск, e-mail: meg200683@mail.ru

Термин «мотивация» в наше время стал одним из самых употребляемых в разных сферах жизни слов, и чем чаще он употребляется, тем больше обесценивается его изначальный смысл. В педагогике этот термин является фактором, определяющим эффективность учебного процесса. Анонимное анкетирование студентов младших курсов медицинского университета показало, что уровень их учебной мотивации к выполняемой познавательной деятельности является катастрофически низким и не может удовлетворить требования, предъявляемые сегодня к системе высшего профессионального обучения. Одним из оптимальных вариантов выхода из сложившейся ситуации может стать своевременная и регулярная диагностика уровня учебной мотивации студентов в сочетании с мониторингом их текущей успеваемости, позволяющие определить систему корректирующих и предупреждающих действий.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, уровень учебной мотивации, диагностика, коррекция.

PRACTICAL ASPECTS OF DIAGNOSTICS OF JUNIOR MEDICAL STUDENTS' EDUCATIONAL MOTIVATION LEVEL

Zubarev V.F., Bondarev G.A.

Kursk state medical university, Kursk, e-mail: meg200683@mail.ru

The term “motivation” has nowadays become one of the most common words in different spheres of life, and the more it is used the more depreciated its initial sense becomes. In Pedagogics this term is a factor determining the effectiveness of the educational process. Anonymous questioning of junior students of the medical university has demonstrated that the level of their educational motivation to cognitive activity is drastically low and cannot satisfy the requirements to the modern system of professional education. One of the optimal variants of the way out of the situation can be the timely and regular diagnostics of students' educational motivation in combination with their academic progress monitoring, which permits to define a system of correcting and preventive actions.

Keywords: higher professional education, educational motivation level, diagnostics, correction.

Процесс совершенствования подготовки будущих специалистов-врачей в условиях современной системы высшего профессионального образования (ВПО) достаточно сложен и обусловлен многими факторами, одним из которых является степень развитости *мотивационной сферы* студента. Терминологическая и смысловая цепочка «*мотив – мотивация – мотивационная сфера*» к настоящему времени достаточно чётко определена в периодической печати, монографической и учебной педагогической литературе [1, 4, 5, 7, 9]. При этом *учебная мотивация* определяется как «... частный вид мотивации, включённый в учебную деятельность» [4].

В настоящее время ни у кого не возникает сомнений в том, что учебная мотивация является изначальным и важнейшим элементом образовательного процесса, его отправным пунктом и основой эффективности обучения в целом. Научная разработка этой проблемы идёт по двум направлениям – *психологическое изучение* учебной мотивации, т. е. теоретическая разработка всех касающихся её аспектов, и её *практическое формирование* [5,

8]. Формирование учебной мотивации представляет собой отдельную проблему, которую мы обсуждали в одной из предыдущих публикаций [6] и в этой работе касаться не будем.

С теоретической точки зрения учебная мотивация по Б.И. Додонову [3] включает 4 структурных компонента:

- 1) удовольствие от самой деятельности;
- 2) значимость для личности непосредственного её результата;
- 3) «мотивирующая» сила вознаграждения за деятельность;
- 4) принуждающее давление на личность.

Цель исследования – сравнительный анализ соответствия доминирующих мотивационных структурных компонентов реально прилагаемым к учёбе усилиям, декларируемым самими студентами в анонимных анкетах.

Материал и методы исследования

Представленный в настоящей работе материал является фрагментом комплексного сквозного анонимного анкетирования всех обучающихся в медицинском университете контингентов, начиная с абитуриентов и заканчивая слушателями факультета последипломного образования. В данной работе обобщены результаты анкетирования 504 студентов младших курсов четырёх основных (лечебный, педиатрический, фармацевтический, стоматологический) факультетов Курского государственного медицинского университета (КГМУ). Мы были вынуждены отказаться от известных методик изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной и Т. Элерса. На наш взгляд, обстоятельно разработанный Т.И. Ильиной опросный лист, при несомненных его достоинствах, обладает одним существенным недостатком – он персонифицирован и по этой причине автоматически исключает вероятность откровенных ответов респондентов на ряд деликатных вопросов, касающихся причин выбора профессии, учебного заведения, цели получения диплома и т. п. Опросник Т. Элерса касается узких аспектов диагностики личности на мотивацию к успеху и избеганию неудач [11].

Для осуществления поставленной цели нами разработаны простые анонимные опросные листы (анкеты), состоящие из трёх вопросов с вариантами выбора ответов.

Первый вопрос «Что мотивирует Вас к добросовестному выполнению работы на практических занятиях на этой кафедре?» основан на приведенных выше, сформулированных Б.И. Додоновым структурных компонентах учебной мотивации и предполагал соответственно 4 варианта ответа: а) удовольствие от самой работы; б) значимость непосредственного её результата; в) «мотивирующая» сила вознаграждения (похвала преподавателя, высокие оценки, стипендия); г) вынужденная необходимость выполнения учебной программы».

Второй пункт анкеты: «При подготовке к практическим занятиям Вы прилагали» содержал всего 3 варианта ответа: «а) максимум усилий; б) минимум усилий; в) нечто среднее». С учётом гарантированной анонимности анкеты этот пункт давал полное представление об усилиях, реально затрачиваемых студентами на учёбу.

Третий пункт «Вы считаете, что в будущем полученные здесь знания и практические навыки: а) обязательно пригодятся; б) возможно, когда-то понадобятся; в) вряд ли когда-то будут нужны; г) это – пустая трата времени» мы ввели в качестве контрольного психологического теста, позволяющего уточнить степень осознанности студентами своей учебной деятельности.

Анкетирование проводилось в академических группах студентов 1–2 курсов во время практических занятий на пяти теоретических кафедрах по дисциплинам: физика, биология, неорганическая и биоорганическая химия, гистология и эмбриология, нормальная физиология.

Результаты и их обсуждение

Анализ полученных результатов анкетирования проводился в двух аспектах:

1. Выяснить реальный уровень учебной мотивации и характер её доминирующего структурного компонента.

2. По возможности определить *практическую значимость* диагностики уровня учебной мотивации у студентов младших курсов медицинского университета.

В цифровом выражении результаты по первому пункту анкетирования выглядят следующим образом. Удовольствие от самой работы на практических занятиях (вариант «а») получили 93 чел. из 504 (18,5 %); непосредственный результат учебной деятельности (вариант «б») имел значение для 273 чел. (54,2 %); перспектива «вознаграждения» (вариант «в») стала мотивацией для 46 студентов (9,1 %) и, наконец, для 92 чел. (18,2 %) учебная работа была вынужденной необходимостью.

Если всё это перевести в адекватные научные термины, характеризующие направление мотивации, получается довольно благополучная картина – у почти 73 % обучающихся (варианты ответов «а» и «б») учебная деятельность определяется *внутренней (интринсивной)* мотивацией, т. е. является наиболее продуктивной формой деятельности, выполняемой из-за интереса к ней и ради её собственного содержания. У 27 % студентов (варианты ответов «в» и «г») поведение определяется *внешней (экстринсивной)* мотивацией, продуктивность которой весьма сомнительна, так как диктуется она многочисленными позиционными, часто конъюнктурными прагматическими мотивами [2].

Впечатление благополучия в учебной деятельности студентов сильно компрометируют результаты их ответов на второй пункт анкеты. Оказалось, что только 177

чел. из 504 (35,1 %) при подготовке к практическим занятиям прилагали «максимум усилий» (в переводе на нормальный язык – готовились как положено), 23 чел. (4,6 %) к занятиям практически не готовились (вариант «б»), а 304 студента (60,3 %!) к занятиям фактически готовились кое-как (вариант «в»).

Любопытные сведения получены из ответов на третий пункт анкеты. Из 304 студентов, готовящихся к занятиям «кое-как», 87 (28,6 %) убеждены, что получаемые на теоретических кафедрах знания и практические навыки в будущей профессии *обязательно пригодятся* (вариант «а»), а 130 (42,8 %) – что они, *возможно, когда-нибудь понадобятся*.

Как понять эту студенческую логику, а, говоря точнее, полное её отсутствие? Более того, при обработке анкетных данных мы выявили несколько совершенно парадоксальных результатов: 5 студентов, будучи убеждёнными, что получаемые на кафедрах физики, химии и нормальной физиологии практические навыки в будущем *обязательно пригодятся*, к занятиям фактически не готовились (прилагали «минимум усилий»), считая их вынужденной необходимостью; 3 студента, занимаясь на кафедрах физики и химии, откровенно признались, что делают это по принуждению, к занятиям не готовятся и считают их пустой тратой времени.

Подводя итог сказанному, приходится с сожалением констатировать, что практически 65 % студентов младших курсов, по их собственному признанию, недобросовестно относятся к учебной работе, понимая при этом, что получаемые ими знания и практические навыки рано или поздно обязательно понадобятся в будущей профессии врача. Полученные нами результаты практически полностью совпадают с данными литературы.

Так, по данным Н.А. Патова с соавт. [10], достаточно высокий уровень мотивации к приобретению знаний выявлен лишь у 38 % студентов (по нашим данным – у 35 %). Эффективным выходом из сложившейся по существу катастрофической ситуации авторы считают использование инновационных педагогических приёмов – «мозгового штурма», правил позитивной обратной связи, метода проектов и др. Но беда в том, что эти и подобные им интерактивные технологии в условиях медицинского вуза могут быть применены как вспомогательные лишь на старших курсах и в достаточно ограниченном объёме. Академический алгоритм практических занятий на теоретических кафедрах младших курсов отработан многими десятилетиями и, к счастью, практически не подвержен существенным изменениям. Кроме того, инновационные методы в практической деятельности отечественной системы ВПО, несмотря на оптимизм многочисленных публикаций, являются пока лишь отдельными эпизодами, в большинстве случаев – привычной данью вчерашней зарубежной моде и не способны радикально изменить сложившуюся ситуацию с учебной мотивацией. Где же выход?

Задаваясь этим вопросом, мы проанализировали существующие на сегодняшний день критерии эффективности обучения. Оказалось, что оценка всех составляющих компетентностной парадигмы современной системы высшего образования (знания, умения, владения) при всём многообразии инновационных технологий контроля эффективности обучения по сути дела сводится к единственному правомерному методологическому процессу, именуемому «мониторинг». Этот обобщающий термин подразумевает контроль исходного уровня усвоения (предварительный контроль), текущий, промежуточный, рубежный контроль и государственную итоговую аттестацию (ГИА). И в какие бы научные термины ни облекались технологии этого процесса (кредитно-рейтинговая, балльно-рейтинговая системы, NPS-технология, квалиметрический мониторинг, кластерный анализ, тарификатор «ГАФО», фонды оценочных средств, «облачные технологии» и др.), в итоге он сводится к проверенному и надёжному показателю, от которого не ушла даже Болонская система, – *отметке* (баллу), которая, строго говоря, не является синонимом *оценки*, хотя в повседневной практике мы их часто отождествляем.

Разработанная Минздравом РФ «Дорожная карта» предусматривает на ближайшие годы критериальные значения отметок не ниже четырёх баллов. Давайте серьёзно задумаемся, может ли в целом посредством занимающаяся (судя по низкому уровню учебной мотивации) студенческая среда успешно справиться с этой задачей? Не потребуются ли искусственная, «престижная» *подгонка* показателей успеваемости под критериальные её значения, способная вообще похоронить в ближайшем будущем отечественное образование?

Вероятность подобного сценария развития событий в системе отечественного ВПО, на наш взгляд, требует, во-первых, радикального пересмотра отношения преподавательского состава вузов к *практической значимости* уровня учебной мотивации студентов. Констатация удручающих фактов и декларативные постулаты типа «Самый сильный мотивирующий фактор – подготовка к самостоятельной профессиональной деятельности» [12] или «Содержание знаний само по себе служит источником стимуляции познавательных интересов» [13] являются не более чем самообманом и ситуацию не спасают.

Анализ результатов анонимного анкетирования студентов младших курсов медицинского университета показал, что в учебную программу так называемых «теоретических» кафедр, особенно таких, на первый взгляд, абстрагированных от практической медицины дисциплин, как физика, химия и, в меньшей мере, гистология и биология, должна в разной форме (лекции, практические занятия, кружковая работа) включаться конкретная, целенаправленная и убедительная информация о месте и значимости их учебного материала в будущей профессии врача.

Во-вторых, нам кажется целесообразным и даже необходимым постоянный мониторинг уровня учебной мотивации студентов на разных этапах их познавательной деятельности. Для этого все средства хороши, начиная от подобных нашим простых анкет, до сложных, но обязательно анонимных опросных листов, подобных методикам, разработанным Т.И. Ильиной, Т. Элерсом и др.

Кроме того, техническая сторона диагностики уровня учебной мотивации может быть легко решена разработчиками программного обеспечения учебного процесса. Конкретные показатели академической успеваемости и уровня учебной мотивации студентов являются взаимосвязанными объективными критериями эффективности вузовской преподавательской деятельности. Более того, они предусматривают соответствующие корректирующие действия в отношении низко мотивированных, плохо успевающих студентов в виде четвёртого, по Б.И. Додонову, мотивационного структурного компонента – принуждающего давления на личность, располагающего богатым арсеналом традиционных воспитательных средств, относящихся, главным образом, к категории экстринсивных мотивационных факторов.

Заключение

Как показывают результаты анонимного анкетирования студентов младших курсов медицинского университета, а также данные отечественной литературы, уровень учебной мотивации обучающихся остаётся крайне низким и не может удовлетворить требования, предъявляемые сегодня к системе высшего профессионального обучения. Примерно 65 % студентов в течение семестра к занятиям готовятся недостаточно или не готовятся совсем. Доминирующими структурными компонентами учебной мотивации у них являются «мотивирующая» сила вознаграждения за деятельность и принуждающее давление на личность. Своевременная и регулярная диагностика уровня учебной мотивации студентов в сочетании с мониторингом их текущей успеваемости объективно характеризует эффективность преподавательской деятельности в вузе и в значительной мере может предопределить характер корректирующих и предупреждающих действий, направленных на улучшение сложившейся в данный период времени реальной учебной ситуации.

Список литературы

1. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы воспитания личности: под ред. Д.И. Фельдштейна / Л.И. Божович. – М., 1995. – 212 с.

2. Бугрименко А.Г. Внутренняя и внешняя учебная мотивация у студентов педагогического вуза / А.Г. Бугрименко // Психологическая наука и образование. – 2006. – №4. – С. 51–60.
3. Додонов Б.И. Эмоции как ценность / Б.И. Додонов. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
5. Зубарев В.Ф. Современное представление о различных аспектах учебной мотивации студентов / В.Ф. Зубарев, Г.А. Бондарев // Современные наукоёмкие технологии. – 2016. – № 4. – Ч. 1. – С. 118–123.
6. Иванов С.В. Нужно ли заставлять студента учиться? (Новая форма мотивации познавательной деятельности студентов / С.В. Иванов, В.Ф. Зубарев, Г.А. Бондарев // Медицина и образование в Сибири: сетевое научное издание Новосибирского гос. мед. ун - та. – 2015. – № 6.
7. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
8. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
9. Немов Р.С. Психология: в 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений. – 5-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2013. – 687 с.
10. Патов Н.А. Особенности формирования учебной мотивации студентов / Н.А. Патов, С.И. Морозова // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 1. – С. 72–74.
11. Тестотека. <http://testoteka.narod.ru>.
12. Шарф И.В. Реализация самостоятельной работы студентов в компетентностной модели // Высшее образование в России. – 2011. – № 6. – С. 98–103.
13. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.