

УДК 7.071.3(075.8)

В.С. Хорешман

МОТИВАЦИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

Рассмотрены теоретические вопросы компетентностного подхода, в частности, таким структурообразующим компонентам понятия «компетенция», как готовность к деятельности и мотивация, а также влияние мотивации на формирование предметных компетенций студентов на примере иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза как предметной. Произведён анализ научно-педагогической литературы по данной теме, проанализированы различные подходы к рассмотрению мотивации как личностного новообразования.

Автором представлен собственный взгляд на структуру понятия «компетенция» и понятия «учебно-познавательная компетенция», сделаны выводы о роли различных видов мотивации в процессе формирования предметных компетенций.

Компетентностный подход; компетенция; иноязычная коммуникативная компетенция; мотивация; предметная компетенция.

V.S. Khoreshman

MOTIVATION AS A FACTOR OF STUDENTS' SUBJECT COMPETENCES DEVELOPMENT

The article deals with theoretical questions of the competence approach, precisely with such basic structural components of competence as readiness to an activity and motivation. The influence of motivation on the process of forming and development of students' subject competency is observed (a foreign language communicative competence of non-linguistic students given as an example). The review of scientific pedagogical literature is given and various approaches to the motivation as a new personality formation is given.

The author gives her own vision of the structure of competence, and the conclusions on the role of motivation in the process of forming and development of students' subject competencies are made.

Competence approach; competence; readiness to an activity; foreign language communicative competence; motivation subject competence.

В настоящее время в высшем образовании компетентностный подход активно внедряется в практику работы: разрабатываются стандарты на основе выделения компетенций различного уровня базовых, ключевых, специальных), определяются стратегии обучения в условиях компетентностного подхода, который позволяет опереться на модель специалиста, в которой можно четко выявить, какие функции будет выполнять будущий специалист, и, соответственно, какие задачи он должен будет уметь решать.

Однако до сих пор продолжают дискуссии о различных теоретических и практических аспектах компетентностного подхода, не существует однозначного общепринятого определения терминов «компетентность» и «компетенция», списка ключевых компетенций и т.д. Наиболее часто компетентностный подход подвергается критике в связи с неочевидностью для его оппонентов принципиальных отличий понятия «компетентность» от других, более традиционных понятий, которые описывают цели образования.

В зарубежной педагогической, психологической и методической литературе термин «competence» может означать и «отдельную способность, и сертифицированное умение, и совокупность знаний, умений и навыков, и эффективное выполнение действия, и готовность к выполнению действия» [1]. Таким образом, отде-

ляя понятие «готовность к осуществлению действия» от понятия «эффективное осуществление действия», автор определяет профессионально значимую **компетенцию** как «способность и готовность к мобилизации декларативных и операциональных знаний, умений и качеств, необходимых для решения конкретной задачи, осуществлению действий, обеспечивающих ориентировку в профессиональной деятельности, а также готовность овладению этой деятельностью».

В работе С.Е. Шишова компетенция понимается как *способность и готовность* к деятельности на основании знаний, умений, навыков, опыта, ценностных ориентаций и склонностей, приобретённых в результате обучения [2].

Основными отличительными компонентами понятий «компетентность» и «компетенция» являются *личностно-оценочная направленность* (отношение субъекта к данной деятельности, её результатам, а также знаниям, умениям и навыкам, полученным в области этой деятельности), способность осуществлять эту деятельность, обусловленная суммой полученных знаний, умений, навыков, опыта (при этом компетентность тем выше, чем более разнообразны возможные ситуации, в которых субъект способен осуществить данную деятельность эффективно), и *готовность* субъекта к деятельности.

В психологии готовность к деятельности рассматривается как понятие, связывающее личность и деятельность. Исследователи рассматривают это понятие как психофизический феномен, в связи с другими психологическими понятиями (такими как «установка», «личностный смысл», «мотивация», «внутренняя позиция личности по отношению к объектам окружающей среды» и др.) [3], при этом не существует её единого общепринятого определения. Термин «готовность» указывает на «настроенность» человека на деятельность, его активность и выбранную поведенческую стратегию.

Рассматривая готовность к деятельности как основной отличительный структурный компонент компетентности, мы основываемся на определении, данном А.А. Деркач, и В.Т. Мышкиной, как отражающем суть этого понятия наиболее близко к педагогической точке зрения. Авторы выделяют долговременную и ситуативную готовность, определяя её как комплекс личностных свойств, формирующихся в процессе всесторонней подготовки с учётом требований, предъявляемых особенностями деятельности, профессии, и являющихся результатом всестороннего развития личности. Долговременная устойчивая готовность является показательной личностной характеристикой, целенаправленно выражающей уровень и качество развития личности. В её структуре авторы выделяют следующие элементы: положительное отношение к деятельности, профессии; адекватные требованиям деятельности черты характера, способности, мотивация; необходимые знания, умения, навыки; устойчивые, профессионально важные особенности восприятия, внимания, эмоциональных и волевых процессов.

Рассматривая структуру ситуативной готовности, авторы конкретизируют эти позиции, выделяя: а) познавательные компоненты (понимание профессиональных задач, оценка их значимости, представления о вероятных изменениях трудовой обстановки); б) эмоциональные компоненты (Чувство профессиональной чести и ответственности, уверенность в успехе, воодушевление); в) мотивационные компоненты (потребность успешно решать задачи, интерес к процессу их решения, стремление добиваться успеха и показать себя с лучшей стороны); г) волевые компоненты (мобилизация сил, преодоление сомнений и т.д.) [4].

А.А. Деркач определяет готовность к деятельности как систему таких мотивов, отношений, знаний, умений и навыков, которые, активизируясь, обеспечивают профессионалу возможность эффективно выполнять свои функции. Такое определение делает понятие «готовность к деятельности» практически синонимич-

ным понятию «компетенция». Однако мы считаем, что, несмотря на основополагающую роль готовности к деятельности в структуре компетенции, последнее понятие шире.

Тот же автор утверждает, что общая психологическая готовность имеет универсальную структуру, включающую мотивационный, интеллектуальный, волевой, эмоциональный и психомоторный компоненты. При этом психологическая готовность будет высокой не в случае наличия всех компонентов или составляющих данной структуры, а только при их определённом уровне развития.

Одним из главных условий усвоения знаний, приобретения навыков и умений, и, в конечном счёте, формирования и развития компетенций является положительная личностная мотивация. **Мотивация** является одним из ключевых психологических понятий, объясняющих истоки активности личности. Она выражается в побуждении человека к действию, в направленной мобилизации его творческой энергии, и потому является необходимым фактором формирования любой компетенции. Без положительной мотивации к деятельности не возможно формирование компетентного специалиста.

Как уже упоминалось выше, в связи с тем, что учение является специфическим видом деятельности, можно выделить различные группы мотивов, побуждающих человека к нему. Это могут быть как непосредственно мотивы к учебной деятельности, которые являются внутренними по отношению к этой деятельности (интерес к содержанию предмета, к характеру умственной деятельности, соответствие изучаемой дисциплины склонностям субъекта), так и опосредованные мотивы, внешние по отношению к самой учебной деятельности (например, мотивы, связанные с результатом этой деятельности, в случае высшего образования – с будущей профессиональной деятельностью) [7].

Учебная деятельность студентов является познавательной деятельностью, а познавательная деятельность – это своеобразный сплав информационных процессов и мотивации, это направленная избирательная активность поисково-последовательных процессов, лежащих в основе приобретения и переработки информации [8].

Несколько необычное определение мотивации даёт В.П. Беспалько. Он определяет мотивацию как генетическое стремление человека к самореализации в соответствии с его врожденными способностями к определенным видам деятельности и настойчивость в овладении ею на творческом уровне [9]. Выдвигая концепцию некоей генетической обусловленности мотивации к определённым видам деятельности, автор ссылается на работы Маслоу (Maslow, А.Н., 1970). Данная концепция делает попытку объяснить такое свойство мотивации как избирательность, акцентируя внимание на врождённых предпосылках возникновения мотивации к той или иной деятельности. Однако такой однозначно-физиологический подход к проблеме мотивации представляется нам слишком категоричным. Очевидно автор под термином «мотивация» понимает лишь самые высокие формы внутренней мотивации. Бесспорно определённая врождённая избирательная predisposition индивида к некоторым видам деятельности, в психологии называемая способностью, существенно влияет на мотивацию, и во многом предопределяет её направленность.

А.Н. Леонтьев, рассматривая проблему мотивов, также исходит из того, что источником активности личности являются потребности, но сами по себе они не обуславливают действия. Побудителем к действию служат мотивы. Причем мотивация, с одной стороны, является основной предпосылкой учебной деятельности, при этом сама мотивация формируется и развивается в процессе учебной деятельности.

Способности человека, не входя в мотивационные механизмы, вместе с тем теснейшим образом связаны с ними, так как определяют мотивационную сферу и испытывают на себе её влияние, как в содержательном, так и в динамическом отношении. Качественный состав и уровень формирующихся функциональных, эмоциональных, коммуникативных способностей, обуславливают обычно и формирование соответствующих потребностей, интересов к данным видам деятельности.

Процесс формирования, развития личности также характеризуется взаимным влиянием мотивации на деятельность и деятельности на мотивацию. Благодаря развитию мотивации, сознательному усвоению воспитательных требований, влечений, норм поведения – происходит изменение, расширение сфер деятельности. Развитие мотивации, появление новых мотивационных образований выходит за пределы сферы деятельности, опережает её. Способности в этом случае выступают как важная составляющая мотивационной сферы.

Мотивация в этом механизме выступает как активный момент процесса развития, перестройки личности. Вместе с тем в процессе формирования личности действует и другой процесс – изменение мотивации под влиянием постепенного или быстрого изменения сферы и условий деятельности. В этом состоит формирование, воспитание и перевоспитание человека через труд. При этом активным моментом является деятельность, которая вначале входит далеко за пределы имеющихся потребностей, интересов и т.д., формирует новые потребности, интересы и тем самым изменяет мотивацию.

Мотивация выполняет разнообразные функции познавательной деятельности студента: побуждает к непрерывной интенсивной деятельности, придавая ей определённый темп (побудительная функция), конкретизирует степень волевых усилий, придаёт избирательную направленность познавательным действиям (регуляторная функция), обуславливает результативность (развивающая функция), выступает в качестве внутреннего механизма управления, саморегуляции всей учебной деятельности студента (управленческая функция).

В процессе изучения мотивации студентов мы опирались на общепринятое представление о мотивах как некоторых субъектно-переживаемых побуждениях к деятельности. Как правило, к какой-либо деятельности личность побуждается не одним, а сразу несколькими мотивами, поэтому каждый отдельный мотив должен рассматриваться как компонент сложной системы – мотивационной сферы личности, под которой в психологии понимается совокупность всех её мотивов. В результате различных внешних воздействий на личность, а также в результате внутренних процессов её развития происходит дифференциация и интеграция мотивов, усиление одних и ослабление других. В то же время некоторые мотивы остаются относительно устойчивыми, доминирующими, образуя «стержень» всей сферы. По определению А.Н. Леонтьева, это смыслообразующие мотивы личности, в которых прежде всего проявляется её направленность.

В связи с этим необходимо отметить, что в педагогике и психологии отсутствует единое мнение относительно осознанности мотивов. Также по степени дальности действия во времени выделяют «короткие» и «дальние» мотивы. По содержанию различают мотивы «внутренние» и «внешние» как по отношению к деятельности, так и по отношению к самому субъекту. В связи с этим понятия «внутренней» и «внешней» мотивации трактуются по-разному.

Довольно распространённой является интерпретация, согласно которой внутренними считаются мотивы, порождаемые изнутри субъекта, а внешними – те, которые задаются извне, в частности, из социального окружения субъекта. Русский философ С.Л. Франк говорит о направленности личности либо на себя, либо на окружающую действительность. Х. Хекхаузен считает внешней мотивацию,

при которой поведение обусловлено мотивами, непосредственно не выводящимися из нужд организма и воздействий среды, а внутренней – ту, которая связана с личностными диспозициями: потребностями, установками, интересами, влечениями и желаниями. При этом под внешней мотивацией понимается мотивация, организованная «извне», воздействие на процесс мотивации одного субъекта со стороны другого с целью либо инициировать мотивационный процесс, либо вмешаться в уже начатый, например, стимулировать его. Эти воздействия, как указывает И.О. Каменева, могут носить характер просьбы, требования, совета, внушения, намёка, информирования, инструктирования, запрета.

Подобное разделение мотивации на внутреннюю и внешнюю по отношению к субъекту подвергается критике со стороны некоторых авторов. В.Э. Мильман пишет, что любой мотив порождается внутри субъекта, а признание его внутренним может означать только то, что он находится внутри предмета данной деятельности, совпадая при этом с её целью.

В отличие от приведённых выше авторов, С.Л. Рубинштейн считает внутренней (по отношению к познавательной деятельности) мотивацию, непосредственно связанную с познанием. Такая мотивация базируется на интересе, побудительной силе, и её мотив непосредственно входит в содержание решаемой мыслительной задачи, в условия и способы её решения, в её результат. И, напротив, мотивация является внешней, если в основе её лежит мотив достижения, стремление к авторитету, демонстрации собственных возможностей, одобрению, поощрению. Этот подход к классификации мотивации нашёл отражение в работах других учёных. В частности, Б.Г. Фролов, анализируя мотивацию научного творческого труда, считает, что внутренняя мотивация ориентирует ученого на развивающийся предмет исследования, а внешняя – на достижение высоких результатов, получение премии, успех, славу и др. Мы присоединяемся к мнению И.О. Каменевой, которая в обобщённом виде характеризует внутреннюю мотивацию как имеющую непосредственную связь с целями деятельности, а внешнюю – как не связанную с целью деятельности напрямую, но оказывающую на неё определённое влияние.

По отношению к изучению иностранного языка внутренними видами мотивации являются мотивация к общению на иностранном языке и мотивация к учёбу, в то время как мотивация к профессиональной деятельности влияет на этот процесс опосредованно, стимулируя внутреннюю мотивацию. Такие мотивы, как получение диплома, возможности более выгодного трудоустройства, отсрочка от армии, мнение окружающих являются ещё более опосредованными, то есть внешними по отношению к данной деятельности – изучению иностранного языка, хотя вполне могут быть «внутренними» по отношению к субъекту деятельности. Мы полагаем, что наличие устойчивой внутренней мотивации к учебной деятельности является необходимым и главным условием формирования и развития компетенции в этой деятельности.

Учебно-познавательная деятельность студента всегда направлена на тот или иной объект, поэтому в случае, когда предметом изучения является какая-либо деятельность (как в случае изучения иностранного языка, изобразительного искусства, физической культуры, инженерной графики, ОБЖ и ряда других предметов практической направленности), мотивация к самой этой деятельности также может считаться внутренней. В данном случае цель обоих видов деятельности (учебной и собственно предметной) совпадают.

В мотивах отражается система потребностей человека. В случае несоответствия цели мотиву деятельность теряет личностный смысл. Однако, как показало исследование, по отношению к обучающимся в вузе более типичной является ситуация, когда мотив деятельности и цель соответствуют друг другу и учебная дея-

тельность имеет личностный смысл. В этом случае на первый план выдвигается задача такой организации процесса обучения, при которой личностный смысл был на каждом её этапе. Последствия потери личностного смысла в учебной деятельности наиболее сильно действуют в отношении студентов младших курсов. Им в течение двух–трёх лет приходится изучать дисциплины и зачастую принимать на веру утверждения в их необходимости для изучения специальных дисциплин и дальнейшей профессиональной деятельности. Опора только на доверие не всегда способствует активизации интереса и внимания. Необходимо постоянное подкрепление примерами, фактами, задачами, подчёркивающими значимость дисциплины для овладения профессиональной деятельностью. Всё вышесказанное имеет прямое отношение к обучению иностранным языкам в техническом вузе. Поскольку дисциплина «иностраный язык» не является профилирующей в техническом вузе, не все студенты имеют одинаково высокую мотивацию к её изучению. Поэтому для усиления мотивации полезно включение элементов специализации уже на младших курсах.

Главное отличие заключается в необходимости для успешного освоения иностранного языка особого вида мотивации – мотивации к иноязычному общению. Этот вид мотивации может присутствовать у студента независимо от двух других, рассмотренных ранее, а может быть опосредован ими и, следовательно, находиться в прямой или взаимной зависимости от одного из них, или от обоих. Иными словами, изучение иностранного языка может быть желательным для студента неязыкового вуза по целому ряду причин:

1. Студент хочет говорить на иностранном языке (вне сферы профессионального общения) (мотивация к иноязычному общению).
2. Студенту нравится процесс изучения иностранного языка (разновидность мотивации к учебно-познавательной деятельности).
3. Студенту нравится изучать различные другие дисциплины, а знание иностранного языка является инструментом, способным помочь в поиске необходимой информации или общении с учёными из других стран (мотивация к учебно-познавательной деятельности и к иноязычному общению).
4. Студенту необходимо изучать различные другие дисциплины для его будущей профессиональной деятельности, а знание иностранного языка необходимо для поиска научно- или профессионально-значимой информации или общении со специалистами из других стран (сочетание мотивации к учебно-познавательной и профессиональной деятельности и к иноязычному общению).
5. Знание иностранного языка необходимо в его будущей профессиональной деятельности или для успешного трудоустройства (мотивация к профессиональной деятельности).
6. Знание иностранного языка необходимо для дальнейшего трудоустройства, не связанного с основной специальностью (мотивация к иноязычному общению, опосредованная различными видами внешней мотивации).

В неязыковом вузе происходит развитие ИКК в качестве предметных компетенций в рамках дисциплин «иностраный язык» и «иностраный язык для специальных целей» на образовательном уровне бакалавриата, а также в процессе дальнейшего обучения на уровне магистратуры. Можно предположить, что для успешной учебной деятельности на разных образовательных уровнях и в рамках каждого из этих двух предметов требуются разные виды мотивации и их сочетание. Так, студенты с первым и шестым типом мотивации, возможно, будут успешны в изучении разговорного иностранного языка, тогда как студенты с третьим и четвёртым типом мотивации нередко считают этот предмет «лишним», слишком слож-

ным и отнимающим время от изучения более важных, по их мнению, дисциплин. В отношении предмета «иностраный язык для специальных целей» ситуация может быть прямо противоположной.

Преподавателю полезно знать и учитывать в своей работе различные типы мотивации студентов, чтобы правильно подобрать наиболее эффективные методы развития у них иноязычной коммуникативной компетенции, не ограничивая цель своей деятельности только лишь развитием у студентов знаний, умений и навыков.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Поршнева У.Р.* Междисциплинарные основы базовой лингвистической подготовки специалиста – переводчика: Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. – Казань, 2004. – С. 21.
2. *Шишов С.Е., Кальней В.А.* Мониторинг качества образования в школе. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 354 с.
3. *Миролюбова Г.С.* Готовность субъекта к инструментальному использованию нормы как психологический фактор культурной компетентности: Дис. ... канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2006.
4. *Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А.* Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск, Изд-во БГУ, 1976.
5. *Деркач А.А.* Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн. 1-5. Акмеологические основы управленческой деятельности. Кн. 2. – М.: РАИС, 2006. – 596 с.
6. *Кулоткин Ю.Н.* Психология обучения взрослых. – М., 1985. – 126 с.
7. Вопросы практической психодиагностики и консультирования в вузе. – Л.: ЛГУ, 1984. – 151 с.
8. *Наумченко И.Л.* Самостоятельный труд студентов. – Саратов, СГУ, 1984. – 146 с.
9. *Беспалько В.П.* Образование и обучение с участием компьютеров. – М., 2001.

Статью рекомендовала к опубликованию д.психол.н., профессор Е.А. Макарова.

Хорешман Вера Сергеевна

Технологический институт федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Южный федеральный университет» в г. Таганроге.

E-mail: lburenko@yandex.ru.

347928, г. Таганрог, пер. Некрасовский 44.

Тел.: 88634371496.

Преподаватель.

Khoreshman Vera Sergeevna

Taganrog Institute of Technology – Federal State-Owned Autonomy Educational Establishment of Higher Vocational Education “Southern Federal University”.

E-mail: lburenko@yandex.ru.

44, Nekrasovskiy, Taganrog, 347928, Russia.

Phone: +7 8634 371496.

Teacher.