МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования

**«КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**(ФГБОУ ВО «КубГУ»)**

**Кафедра технологии и предпринимательства**

**КУРСОВАЯ РАБОТА**

**ПРИМЕНЕНИЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

##### Работу выполнила\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Раджибалиева И.Г.

(подпись, дата)

Факультет педагогики, психологии и коммуникативистики курс 3

Направление 44.03.05 Педагогическое образование

 профиль Технологическое образование. Экономика

Научный руководитель

доц., канд. пед. наук \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_А.Г. Хентонен

(подпись, дата)

Нормоконтролер

доц., канд. пед. наук\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ А.Г. Хентонен

 (подпись, дата)

Краснодар 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Введение………………………………………………………………………..….3

1 Теоретические аспекты применения дифференцированного подхода к формированию профессиональной мотивации в условиях среднего профессионального образования ………………………………………..……8

1.1 Представление о формировании мотивации в контексте профессиональной деятельности у студентовв условиях среднего профессионального образования………………………………..………..8

1.2 Дифференцированный подход в профессиональном образовании…....16

1.3 Особенности применения дифференцированного подхода к формированию профессиональной мотивации у студентов в условиях среднего профессионального образования...........……………………....23

2 Методика применения дифференцированного подхода к формированию профессиональной мотивации у студентов в условиях среднего профессионального образования……………………………………………35

2.1 Применение дифференцированного подхода к формированию профессиональной мотивации студентов в среднем профессиональном образовании (на примере дисциплин профессионального модуля)….35

2.2 Диагностика профессиональной мотивации у студентов среднего профессионального образования……………………………………….40

Заключение……………………………………………………………………….46

Список использованных источников……………………………………..…….49

ВВЕДЕНИЕ

*Актуальность исследования*. Проблема учебно-профессиональной подготовки будущих специалистов остается актуальной и сегодня несмотря на то, что решению этого вопроса посвящено значительное количество исследований. На современном этапе возросший интерес к среднему профессиональному образованию среди молодежи имеет прагматическую основу и не может в полной мере способствовать формированию учебно-профессиональной мотивации и профессиональной направленности будущих специалистов.

В учебном процессе студент должен выступать не как пассивный объект педагогического управления и простой накопитель знаний, а как субъект познавательной деятельности, который своей активностью в значительной степени определяет результативность учебной деятельности. Изучение психолого-педагогических аспектов активности студентов представляет одно из особо важных направлений в решении задач повышения эффективности учебных процессов и качества подготовки специалистов в условиях среднего профессионального образования (В.Г. Асеев, В.Г. Леонтьев, В.И. Ковалев, Л.Б. Проскурякова, А.К. Маркова и др.).

Сформированность профессиональной мотивации способствует положительному отношению студентов к выбранной специальности, постепенному и безболезненному включению их в самостоятельную учебную деятельность. Заинтересованность в своем труде - это важное условие для развития профессиональных способностей. Поэтому профессиональную мотивацию можно рассматривать и как нравственное свойство личности студента, наличие которого способствует развитию профессионально-ценностной ориентации. Низкая удовлетворенность профессией резко снижает эффективность профессиональной деятельности, в большинстве случаев становится причиной текучести кадров, что приводит к отрицательным экономическим последствиям.

В связи с этим становится особо актуальной проблема формирования положительной профессиональной мотивации у студентов среднего профессионального образования. Правильное понимание условий и механизмов превращения в личные мотивы студента среднего профессионального образования в общесоциальные требования, присвоение ими принятых в обществе критериев и эталонов гражданской и профессиональной зрелости дает возможность обеспечить сознательное управление перестройкой системы ценностей, целей и мотивов студентов в соответствии с их настоящим близко предстоящим статусом.

Проведено значительное число исследований различных дидактических подходов повышения эффективности учебно-профессиональной мотивации в процессе обучения в условия среднего профессионального обучения является дифференцированный подход. Повышение внимания к проблемам дифференцированного подхода в профессиональном образовании является естественной и объективной потребностью современного образовательного процесса. Реализация тенденций гуманизации, демократизации, многоуровневости и непрерывности профессионального образования призвана обеспечить в практике обучения право каждого обучающегося на дифференцированный подход.

Вопросы дифференцированного подхода к студентам среднего профессионального образования исследовались в работах Ю.К.Бабанского, П.П.Блонского, А.А.Бударного, Н.Ф. Гейжан, В.С.Гершунского, K.M. Гуревича, О.П.Елисеева, А.А.Кирсанова, В.А. Крутецкого, Е.С. Рабунского, Т.Ю. Стульпинаса; проблемы дифференциации и сочетания организационных форм деятельности обучающихся - в работах Г.С.Абрамовой, Н.Г.Ананьевой, Л.В. Занкова, Б.И. Кабановой-Миллер, И.Э. Унт, И.М. Чередова, И.А.Чурикова и др. Некоторые исследователи обосновывают необходимость дифференциации и индивидуализации обучения на всех его этапах: при изложении материала, в процессе самостоятельной работы (А.А. Бударный), при выполнении домашней работы, закреплении и применении знаний (Н.Н. Андреева, Л. Лойд, Е.С. Рабунский и др.).

Педагогическая необходимость усиления действенного внимания к реализации дифференцированного подхода в процессе формирования профессиональной мотивации студентов в условиях среднего профессионального обучения обусловлена многими факторами:

- противоречием между реальной потребностью в дифференцированном подходе в формировании профессиональной мотивации студентов среднего профессионального обучения, создающих основу для комплексного решения проблем с учетом их индивидуальности, и сравнительно низким уровнем развития этой мотивации;

- необходимостью установления взаимосвязей в различных отраслях знаний и отсутствием должного комплексного учебно-методического сопровождения активизации профессиональной мотивации студентов;

- противоречием между естественными процессами интеграции и дифференциации в реальной жизни человека и отсутствием адекватной концепции профессионально образования студентов, технологий его реализации в формировании у них профессиональной мотивации;

- противоречием между традиционными формами формирования профессиональной мотивации и индивидуальным характером активизации ее.

Выявленное противоречие позволило обозначить *проблему исследования*, каким образом применить дифференцированный подход в формировании профессиональной мотивации у студентов в условиях среднего профессионального образования.

*Цель исследования* – теоретически обосновать и разработать методическое обеспечение применения дифференцированного подхода к формированию профессиональной мотивации у студентов в условиях среднего профессионального образования.

*Объект исследования* – процесс формирования профессиональной мотивации у студентов в условиях среднего профессионального образования..

*Предмет* *исследования* – применение дифференцированного подхода к формированию профессиональной мотивации у студентов в условиях среднего профессионального образования.

*Гипотеза исследования* – формированию профессиональной мотивации у студентов в условиях среднего профессионального образования будет эффективным, если:

* соблюдены принципы систематичности, постепенности и активности при оптимизации учебно-профессиональной деятельности;
* применяется проблемное изложение учебного материала, отбор и структурирование учебного материала, специальных заданий и упражнений, направленных на самостоятельное усвоение студентами профессиональных компетенций;
* создана специальная программа коррекционного тренинга, направленного на развитие мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов в условиях среднего профессионального образования.

В соответствии с целью, объектом исследования выдвинуты следующие *задачи исследования*:

1.На основе анализа педагогической и методической литературы выявить современные проблемы и особенности формирования профессиональной мотивации у студентов в условия среднего профессионального образования;

2.Выявить сущность дифференцированного подхода в профессиональном образовании;

3. Определить особенность применения дифференцированного подхода к формированию профессиональной мотивации у студентов в условиях среднего профессионального образования;

4.Провести диагностику студентов и выявить уровень их профессиональной мотивации.

*Методы исследования*: теоретико-методологический анализ и синтез философской, психологической, педагогической и методической литературы, нормативно-правовой и учебно-программной документации для средних профессиональных учебных заведений, концептуальный анализ диссертационных работ по теме исследования; изучение и обобщение опыта по использованию дифференцированного подхода к процессу обучения в учебных заведениях разного типа.

*База исследования:* студенты 1 курса Краснодарского архитиктурно-строительного техника (КАСТ), обучающиеся по специальности 08.02.01 Строительство и эксплуатация зданий и сооружений (техник).

*Структура исследования*: курсовая работа включает в себя введение, две главы, заключение, список использованных источников (26).

1 Теоретические аспекты применения дифференцированного подхода к формированию профессиональной мотивации у студентов в условиях среднего профессионального образования

1.1 Представление о формировании мотивации в контексте профессиональной деятельности у студентовв условиях среднего профессионального образования

Мотивация всегда рассматривается в контексте деятельности, так как она определяет действия человека, его направленность и активность. В этой связи профессиональная деятельность как основная и конкретная форма трудовой активности человека представляет собой полимотивированный процесс по освоению определенной профессии. В структуру трудовой мотивации у студентов, которая отвечает за побуждение их заниматься трудом, входит профессиональная мотивация, которая обуславливает целенаправленную активность по освоению конкретной профессии будущим специалистом, студентом (профессиональных знаний, умений, навыков, ценностей и т.д.) в системе среднего профессионального образования.

Непосредственные исследования в отечественной психологии профессиональной мотивации студентов в системе среднего профессионального образования (А.А. Вербицкий, О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк, Н.В. Кузмина, Ф.К. Савина, и др.) направлены на выявление иерархии профессиональных мотивов, взаимовлияние отдельных мотивационных компонентов, анализ психолого-педагогических условий их формирования. Имеются исследования И.В. Архиповой, Н.А. Бакшаевой, В.Д. Брагиной, О.В. Гавриловой и др. по изучению динамики мотивации личности на разных этапах профессиональной подготовки. Изучению профессиональной мотивации в аспекте интересов посвящены работы Е.П. Белозерцева, Ф.К. Савиной, Г.И. Щукиной. В исследованиях Л.А. Головей, Е.А. Климова и др. профессиональная мотивация включена в структуру профессиональной направленности студента [26].

В современной отечественной психологии процесс формирования и развития профессиональной мотивации у людей в период освоения ими профессии в системе среднего профессионального образования рассматривается как система осознанных иерархически взаимосвязанных внутренних побуждений к учебной, учебно-профессиональной деятельности в ВУЗе и других сферах деятельности вне ВУЗа [26].

В психологической теории деятельности структурные моменты деятельности получают свою специфическую качественную определенность при соотнесении их с мотивами, целями и условиями осуществления действия. Конкретные виды деятельности выделяются по критерию побуждающих их мотивационных объектов. Под мотивационным объектом в теории деятельности понимается материальный или идеальный, чувственно воспринимаемый или данный только в мысленном плане, предмет потребности, а также цели субъекта, его намерения и желания. В общем случае, как отмечает Б.Ф. Ломов, «деятельность исходит из тех или иных мотивов и направлена на достижение конкретной цели. Вектор «мотив-цель» выступает в роли своеобразного «стержня», организующего всю систему психических процессов и состояний, которые в эту деятельность включаются». В условиях профессиональной деятельности вектор «мотив- цель» конкретизируется следующим образом: в основе мотивов профессиональной деятельности лежат «потребности в профессиональном труде» и «ценностные ориентации профессиональной деятельности». Потребность в профессиональном труде определяется как психическое состояние, создающее предпосылку к профессиональному труду, а ценностные ориентации, выработанные и принятые обществом основания для оценки назначения труда, его сторон – как системы духовных ценностей.

На наш взгляд, наиболее целесообразно при изучении профессиональной мотивации студентов опираться на определение мотивации, которое рассматривает ее как динамичное образование, как процесс, механизм; как совокупную систему процессов, отвечающих за побуждение и деятельность, как целенаправленную активность личности по освоению профессии [10, c.45].

Таким образом, профессиональная мотивация студентов в системе среднего профессионального образования есть совокупность факторов, определяющих устойчивый интерес личности студента к своей будущей профессиональной деятельности, формирование стратегии своего профессионального развития и достижение целей в рамках данной стратегии.

Поведение человека проявляется в различных аспектах его бытия. Любая деятельность подразумевает целенаправленную активность личности по освоению навыков, реализации способностей и умений, решению поставленных задач, а также достижению ближайших и перспективных целей. Игровая, учебная и профессиональная деятельность является «полем» для проявления всей совокупности психических явлений, отвечающих за направленность и интенсивность поведения, то есть мотивацию.

Профессиональная деятельность, как основная и конкретная форма трудовой активности человека, играет существенную роль в его жизнедеятельности, социальном развитии, самореализации и самоутверждении.

Особенностью прохождения человеком своего профессионального пути является не только развитие его как личности и становление его как субъекта труда, но также периодическое изменение характера самой деятельности (ее вида, содержания, условий, организации и т.д.), что обуславливает нестационарность процесса взаимосвязи, взаимодействия, взаимозависимости человека и деятельности, его специфичность для каждой профессии или их совокупности [3, c.67].

Профессиональная мотивация будущих специалистов есть совокупность факторов, определяющих целенаправленную активность поведения в сфере выбранной профессии, устойчивый интерес личности к своей будущей профессиональной деятельности, формирование стратегии своего профессионального развития и достижение целей в рамках данной стратегии.

Профессиональная мотивация человека, как будущего субъекта труда, определяется ее содержанием, которое заключается в способности вызывать активность личности направленную на освоение выбранной профессии. Содержание того, что способно мотивировать человека, буквально безгранично, так как все, что произведено и производится обществом, как в материальной, так и духовной сферах, являются активаторами направленности личности. Содержание профессиональной мотивации включает в себя и достижение в будущем определенного мастерства в профессии, и социального положения, и материального благополучия, и осознание своей значимости и т.д. Описывать данный содержательный аспект мотивации человека – значит воспроизводить в мотивационных терминах все разнообразие его бытия, тех задач и ролей, которые он добровольно или по необходимости берет на себя в некоторой социальной системе, то есть изображать частное, что, как известно, само по себе не ведет к выделению существенного.

Мотивационный механизм в труде отличается особым качеством удовольствия и особым социальным характером процесса удовлетворения. Ю.К. Стрелков отмечает, что успех в профессиональной деятельности приносит чувство удовлетворения, уважения и авторитет. К труду побуждает страх наказания и утраты рабочего места, утраты уважения окружающих. Но это осознанные побудители. Они наполняют смыслом рабочие действия, заставляют преодолевать те трудности, скуку, усталость, бессмысленность, утраты, с которыми сталкивается человек в трудовой активности. Удовольствие человек получает от самого процесса исполнения, в ходе исполнения, действия [25, c.341].

Если имеющуюся в некоторый момент мотивацию в профессиональной деятельности обозначить как точку отсчета, то в плане дальнейшего ее освещения наиболее естественными и важными представляются два вопроса, связанные с ее прошлым и будущим: во-первых, чем она обусловлена, в силу каких событий и как сложилась и, во-вторых, к чему способна привести, каковы ее последствия?

Любой процесс, в том числе и развитие профессиональной мотивации, может быть описан как последовательность идущих друг за другом событий. Даже если в такой последовательности наблюдаются повторения, позволяющие формулировать закономерности, подобное описание является констатирующим, не способным вскрыть сущность процесса и не содержит в себе его понимание. Но если не ограничиваться простым описанием процесса и задаться целью некоторого его объяснения, неизбежно возникает вопрос об осуществляющих его механизмах, вследствие действия которых одни наблюдаемые события превращаются в другие.

Мотивационное развитие не составляет исключение и тоже предполагает осуществляющие его механизмы, которые оперируют тем или иным предметным содержанием, преобразовывают его, но от него, будучи явлением другого порядка, не зависят.

Содержание профессиональной мотивации может быть рассмотрено через цепь последовательных событий: от постановки и осознания цели до плана действия по достижению данной цели. Компонентный состав структуры психической регуляции профессиональной деятельности представляет собой совокупность функциональных звеньев, динамически и последовательно связанных между собой. В данном случае, общим основанием регуляции деятельности является ее цель, которая анализируется в плане специфики ее осознания (понимания) конкретным субъектом и значения цели как побудительной, направляющей силы. Цель является когнитивной репрезентацией мотивационного объекта личности. Цель деятельности содержит конкретные признаки успешности действий, ее идеальный план достижения, который является критерием успеха. Он выполняет функцию эталона для оценки полученного результата. Для достижения ожидаемого результата у субъекта должно появиться намерение

– осознанное стремление действовать в направлении реализации принятой им цели. Решение задач управления возможно только при условии мысленного отражения заданного трудового процесса, то есть при осознании образа динамики деятельности. Его особенности в профессиональной деятельности и необходимые для ее выполнения операции субъективно отражаются человеком в виде плана действия, который связан как с образом динамики деятельности, так и с осознанием необходимости в целенаправленной активности по осуществлению данного плана.

В структуре профессиональной мотивации выделяют содержательные характеристики:

1. доминирование одного из видов мотивационных объектов как преобладание его в структуре личности;

2. осознанность как отражение в сознании предмета мотивации и способов ее достижения;

3. действенность как выражение мотивационных объектов в реальном профессиональном поведении;

4. опосредованность как преломление побуждений определенными социальными нормами и эталонами;

5. самостоятельность возникновения как проявление побуждения без стимула извне;

6. обобщенность как распространенность мотива на ряд видов деятельности;

7. избирательность как направленность на определенную сторону профессиональной деятельности.

Ряд авторов утверждает, что наряду с содержательными характеристиками профессиональная мотивация обладает и определенными динамическими параметрами. К ним относят:

1. устойчивость, как длительность сохранения во времени и в разных ситуациях;

2. интенсивность, как выраженность побуждений;

3. переключаемость, как легкость перехода от одного побуждения к другому;

4. эмоциональная положительная или отрицательная модальность.

Содержательные характеристики профессиональной мотивации подготавливают целенаправленность профессионального поведения, хотя не обеспечивают его.

Как известно, любая деятельность является полимотивированной, то есть побуждается не одним мотивационным объектов, а иногда даже несколькими. Полимотивированности профессиональной деятельности предопределяется тем, что действия человека определяются отношением к предметному миру, к людям, к обществу, к самому себе. Так трудовая деятельность общественно мотивирована, но она побуждается и многими другими внешними и внутренними факторами.

Под внешней мотивацией принимается поведение, обусловленное физиологическими потребностями и стимуляцией среды. Под внутренней мотивацией — поведение, обусловленное факторами, непосредственно не связанными с влиянием среды и физиологическими потребностями организма. Внутренняя мотивация представляет собой такие формы активности, которые осуществляются ради самой деятельности, которые производят впечатления отсутствия цели – мотивирует процесс, а не результат деятельности. Внешне мотивированным считается все, что направлено на достижение некоторого конечного результата или цели. Как правило, каждая деятельность всегда побуждается комплексом, сочетанием внешних и внутренних мотивов и мотиваций. При чем, возможно, в одних ситуациях преимущественно действует внешняя мотивация, а в других — внутренняя.

Психологический анализ деятельности предполагает понимание ее как сложного, многомерного и многоуровневого, динамически развивающегося явления. Среди психологов существует разные концептуальные подходы, выделяющие в качестве базового, основного один из аспектов деятельности:

1. Операциональный – деятельность как последовательность взаимосвязанных действий; основной элемент — действие.

2. Мотивационный – деятельность как процесс, направляемый и организуемый системой мотивационных объектов; основной элемент — мотивы, потребности, цели, желания, намерения и др.

3. Регуляционный – деятельность как процесс взаимодействия с окружающим миром, адекватность которого регулируется психическими процессами; основной элемент — психические особенности, реакции.

Мотивационно-целевой компонент деятельности определяет не только ее направление, но и величину усилий, прилагаемых субъектом к ее выполнению, а значит, в определенной мере, обусловливает уровень достижений. В соответствии с этим он выступает в роли системообразующего фактора, организующего проявления всех психических процессов и психологических свойств и состоянии субъекта деятельности, конструирующего конкретную деятельность и детерминирующего ее динамические качественно- количественные характеристики. Образ цели можно рассматривать как ведущий регулятор всей системы действий, составляющих содержание профессиональной деятельности.

Теоретический анализ и исследование проблемы профессиональной мотивации студентов позволяют нам сделать выводы о динамике и содержании мотивационного процесса в сфере будущей трудовой деятельности:

1. Профессиональная мотивация есть совокупность факторов, определяющих целенаправленную активность по освоению выбранной профессии, устойчивый интерес к своей будущей профессиональной деятельности;

2. Содержание профессиональной мотивации включает в себя определенные социальные, психологические характеристики, значимые для личности и определяющие дальнейшую ее активность в деятельности;

3. Профессиональная мотивация имеет пространственно-временную протяженность, которая заключается в последовательно возникающих процессах, обуславливающих ее динамику (развитие и изменение).

1.2 Дифференцированный подход в профессиональном образовании

Дифференцированный подход в образовании - один из способов решения педагогических задач с учётом социально-психологических особенностей групп воспитания, которые существуют в сообществе детей как его структурные или неформальные объединения или выделяются педагогом по сходным индивидуальным, личностным качествам обучающихся. Дифференцированный подход занимает промежуточное положение между фронтальной работой со всем коллективом и индивидуальной работой с каждым обучающимся. Дифференцированный подход облегчает воспитательную деятельность педагога, т.к. позволяет определять содержание и формы воспитания не для каждого студента (что сложно в условиях большой наполняемости групп), а для определённой категории обучающихся [11, c.67].

Социальная значимость проблемы дифференцированного подхода усиливается в период гуманизации образования. Процесс обучения, воспитания и развития обучающихся, строится с позиции деятельностного подхода, следствием которого является дифференцированный подход. Это связано с тем, что дифференцированный подход позволяет осуществлять реализацию задач общеобразовательного процесса в современных профессиональных учебных учреждений, создание условий для развития личности обучающихся, обеспечение адаптации к новым социально - экономическим условиям, так как предполагает более полный учет индивидуальных особенностей через вариативную организацию учебного процесса.

Реализации дифференцированного подхода способствует организация игр, соревнований, временных творческих коллективов, создание специальных педагогических ситуаций, помогающих раскрыть достоинства обучающихся. Необходимое условие дифференцированного подхода - изучение межличностных отношений. Дифференцированный подход даёт возможность воздействовать на отношения между личностью и группой, группой и коллективом, детьми и взрослыми и т.д. Эффективность дифференцированного подхода находится в прямой зависимости от творческой атмосферы сотрудничества в воспитательной организации и демократического управления ею.

Дифференцированный подход включает весьма широкий круг педагогических действий.

Изучение психолого-педагогической литературы позволило принять в качестве рабочего определение, которое рассматривает дифференцированный подход как систему мер (совокупность приемов и форм педагогического воздействия) по изучению, учету и развитию типологических индивидуальных особенностей различных групп студентов, работающих по единой учебной программе. Сущность дифференцированного подхода заключается:

a) в обеспечении достижений обязательных результатов обучения каждым обучающимся в соответствии с его реальными учебными возможностями;

b) в обеспечении развития познавательного, ценностного, творческого, коммуникативного и художественного потенциала личности;

c) обеспечении обучения в соответствии с реальными учебными возможностями обучающихся и ориентацией на «зону ближайшего развития» [17, c.92].

2. Изучение индивидуальных особенностей личности с целью выявления критериев дифференциации.

Для изучения индивидуальных особенностей обучающихся и в качестве критериев дифференциации применяются реальные учебные возможности, определяемые несколькими особенностями обучающихся, характеризующие студента как целостную личность. Каждое из выбранных свойств студента, в значительной степени определяет успешность обучения. Доминирующим должен быть уровень обученности, поскольку от него в значительной степени зависит обучаемость и степень сформированности познавательного интереса. Такой подход к изучению типичных индивидуальных различий студентов наиболее соответствует современным психолого-педагогическим взглядам и задачам образовательного учреждения.

Изучение типологических особенностей студентов включает выявление показателей их определения, на основании которых строятся диагностические материалы.

Эффективным способом диагностики обученности являются диагностические проверочные работы, обучаемости - тест умственного развития, который чаще всего используется психологами на практике. Для определения уровня познавательного интереса к предмету эффективным способом диагностики является анкетирование.

Ведущим условием осуществления дифференцированного подхода к учащимся на уроках кроме изучения типологических особенностей являются также выделение временных типологических групп. На основании анализа психолого - педагогической литературы были выделены следующие группы обучающихся:

I. группа с высоким уровнем обученности, которая включает две подгруппы:

a. с устойчивым интересом к данному предмету;

b. с устойчивым интересом к другим предметам.

II. группа со средним уровнем обученности, которая также включает две подгруппы:

a. с устойчивым интересом к данному предмету;

b. с устойчивым интересом к другим предметам.

III. группа с низким уровнем обученности и неустойчивым интересом к данному и другим предметам.

В практике обучения наиболее распространены различные способы дифференциации самостоятельной работы обучающихся.

Одним из условий организации дифференцированной самостоятельной работы является применение дифференцированных заданий, которые различаются по сложности, по познавательным интересам, по характеру помощи со стороны учителя.

Использование дифференцированных заданий в различных звеньях обучения позволяет решать следующие задачи:

1) обеспечить возможность их углубления, систематизации и обобщения знаний и умений;

2) стимулировать развитие познавательной самостоятельности студентов;

3) содействовать выравниванию знаний и умений обучающихся. Дифференцированные задания по курсу изучаемого предмета целесообразно использовать при изучении нового материала, при проверке знаний обучающихся, при закреплении знаний, при подготовке домашнего задания [23, c.44].

Самостоятельная учебная работа в колледже и дома - это два взаимосвязанных этапа, которые дополняют друг друга. При составлении домашних заданий так же необходимо осуществлять дифференцированный подход, планировать задания различной степени трудности и различного объема с учетом реальных возможностей и интересов обучающихся.

Для облегчения работы учителя и обучающихся, рекомендуется составить сборник дифференцированных заданий, в котором вопросы и задания должны быть сгруппированы по отдельным разделам, в каждом из которых представлены задания базового и продвинутого уровня. В базовый уровень входят задания для обучающихся со средним и низким уровнем обученности, в продвинутый, соответственно, - задания для сильных учеников. В базовом уровне задания для групп учеников с разным уровнем обученности рекомендую показывать различным шрифтом: для слабых - курсивом, для средних - обычным. Задания для обучающихся с разным уровнем устойчивости познавательного интереса показывать различными значками.

4. Технология организации образовательного процесса на основе дифференцированного подхода к учащимся при обучении и проверки знаний

Важным условием правильной организации образовательного процесса считается выбор рациональной системы методов и приёмов обучения и оценки качества знаний, её оптимизация с учётом возраста обучающихся, уровня их подготовки, развития общеучебных умений, специфике решаемых образовательных и воспитательных задач. В зависимости от указанных факторов реализовывается сбалансированное сочетание традиционных и новых методов обучения с привлечением инновационных технологий, оптимизируется применение проблемных ситуаций и заданий, объяснительно-иллюстративных, эвристических, репродуктивных методов, частично - поисковых, исследовательских, применяется работа в парах и группах, используются технические средства.

Для осуществления контроля и коррекции знаний и умений обучающихся разрабатываются и апробируются системы разноуровневого контроля и оценки знаний, в которую входят: тренировочные задания и тесты, задачи и диктанты по предмету, индивидуальные карточки - задания, домашние проверочные работы, самостоятельные работы контролирующего и обучающего характера, тесты, проверочные работы.

Критерием успешной работы служит качество подготовки обучающихся, выполнение поставленных образовательных и воспитательных задач, а не формальное использование какого-то метода, приёма, формы или средства обучения. Так как все обучающихся неодинаково развиваются, в группе появляются отличники, хорошисты и отстающие. Поэтому целесообразным является организация уровневой дифференциации на некоторых этапах урока. В основном это прослеживается при закреплении и контроле знаний, умений и навыков (ЗУН). С этой целью можно мысленно объединить обучающихся в несколько временных типологических групп, и строить учебный процесс в соответствии с реальными учебными возможностями каждой группы. Эффективность дифференцированного подхода проявляется в продвижении обучающихся из более слабой группы в более сильную. В связи с этим в процессе обучения стоят две главные задачи. Одна - выделение в классе временных типологических групп; другая - разработка и применение приёмов обучения и контроля ЗУН, отвечающих особенностям каждой группы. При решении первой задачи можно исходить из обученности студентов. Она устанавливается с помощью письменных проверочных работ, охватывающих все элементы содержания образования и требующих применения знаний на разных уровнях самостоятельности. Также по классному журналу происходит ознакомление с успеваемостью обучающихся по другим учебным предметам, изучение мнения учителей о классе в целом и об отдельных его представителях, беседы с родителями некоторых обучающихся с целью выяснения индивидуальных особенностей студента [19, c.78].

Кроме этого можно различать обучающихся в зависимости от наличия или отсутствия у них познавательного интереса к изучаемой дисциплине.

Обучающиеся, у которых отсутствует познавательный интерес к учебной дисциплине или часто пропускающие с небольшим багажом знаний относятся к типологической группе - отстающие. Для таких обучающихся рекомендовано проводить индивидуально-групповые занятия, вовлекая их во внеклассные мероприятия и открытые уроки, давая тем самым почувствовать себя уверенней.

Вторая задача, т.е. разработка и применение приёмов дифференцированного обучения, решается наиболее успешно при использовании индивидуальной и коллективной форм организации учебной деятельности. Один из способов дифференциации проверки ЗУН - сложность заданий. О сложности заданий можно судить по ряду показателей. Например, творческие или проблемные задания объективно сложнее для обучающихся, чем репродуктивные. Также имеет значение число звеньев в ходе рассуждения от условия до ответа: чем это число больше, тем задание объективно сложнее. Для обучающихся отстающей группы задания должны быть достаточно просты по выполнению и их содержание необходимо готовить с учётом обязательного минимума (стандарта) содержания образования по предмету.

Имеет значение также широта переноса знаний и умений; наиболее сложными, с этой точки зрения, считаются задания, выполняя которые обучающиеся пользуются не только знаниями по одному предмету, но и учебным материалом из других дисциплин (т.е. межпредметные связи).

Показатели сложности заданий:

1. Проблемность задания (творческие или проблемные задания сложнее, чем репродуктивные);

2. Расстояние от условия и вопроса до ответа (по числу звеньев в цепи рассуждения - чем оно больше, тем задание сложнее);

3. По числу причин или следствий, которые надо установить (чем больше причин или следствий надо найти, тем задание сложнее);

4. По количеству используемых источников (чем больше источников, тем задание сложнее).

Представляется возможным применять другой способ - дифференциацию помощи со стороны учителя при выполнении одного и того же задания. Этот способ дифференциации означает, что слабые студенты получают более подробную инструкцию по сравнению с более сильными. Обучающиеся сильной группы выполняют задание без всякой помощи со стороны учителя. Они сами отбирают источники знаний и определяют логику выполнения задания. Средняя группа пользуется типовым планом характеристики. Для слабой группы заготавливаются карточки с вопросами в соответствии с логикой эвристической беседы, жёстко направляющей всё рассуждение от первого этапа до последнего.

Следующий способ дифференциации - учёт интересов студентов.

1.3 Особенности применения дифференцированного подхода к формированию профессиональной мотивации у студентов в условиях среднего профессионального образования

На настоящий момент существует ряд отечественных и зарубежных исследований, посвященных проблеме развития и формирования мотивации. Однако вопрос о возможностях и путях развития или формирования мотивационных процессов до сих пор является спорным.

Неоднозначное употребление термина «развитие» мотивации достижения приводит к различным подходам в описании этого процесса. Большой интерес представляет работа X. Хекхаузена в 1971 году, описывающая возрастные показатели развития мотивации достижения.

Одним из первых исследований, посвященных проблеме развития мотивации достижения, является проведение курсов мотивационного тренинга для укрепления мотива достижения у мелких и средних коммерсантов Д. МакКлелландом в 1965 году. Данная программа позднее вошла в состав средств, используемых UNIDO (организация по промышленному развитию при ООН). Мотивы рассматривались как аффективно окрашенная «сеть ассоциаций», подчиненных иерархическому отношению доминирования. Чтобы сделать доминирующим слабо выраженный мотив, в сети нужно увеличить число его аффективных ассоциативных связей и усилить доминантность мотива, связав элементы ситуации с предвосхищаемыми аффектами в воображении. В курсе тренинга, по мнению Д. МакКлелланда, должны преследоваться следующие цели:

1) расширение, укрепление и совершенствование сети ассоциаций;

2) более четкое выделение ее частей и, прежде всего, умение назвать их;

3) связь этой сети с элементами повседневной жизни;

4) выработка и упорядочивание связей новой сети ассоциаций с высшими ассоциативными системами, репрезентирующими собственное «Я», реальность и культурные ценности. В соответствии с этими целями можно выделить следующие этапы мотивационного тренинга, а следовательно, развития мотивации достижения:

1. Изучение и отработка синдрома достижения.

2. Самоанализ.

3. Постановка целей.

4. Социальная поддержка [21, c.51].

Следует акцентировать внимание на выводах, сделанных Д. МакКлелландом в результате апробирования программы по развитию мотивации достижения. «Чтобы изменение мотива достижения сохранялось в поведении длительное время, необходимы внешние возможности реализации этого мотива; в случае деятельности, лишенной самостоятельности, такие возможности слишком ничтожны». К подобным выводам приходит и X. Хекхаузен: «Соответственно максимальное изменение мотива достижения достигается при наличии двух условий:

1) максимального диссонанса между первоначальной мотивацией и целями, преследуемыми программой курса;

2) длительного опробования новых поведенческих возможностей, возникших после окончания курсов развития мотивации достижения. Воздействие на изменение мотива будет эффективным в том случае, когда оно не прекращается и приобретает устойчивость, если длительное время сочетается с соответствующим изменением поведения» [17].

Следующий этап в исследованиях в области развитии мотивации достижения связан с появлением программ, основанных на теоретико атрибутивных разработках, а именно - на промежуточных когнитивных процессах атрибуции успеха, неудачи и самооценки. В этом направлении интересна работа Р. де Чармса в 1968 году. Он принял за стержневой феномен переживание мотива достижения, чувство причастности и, исходя из этого, наметил и осуществил программу изменения мотивов достижения в рамках учебных занятий; особый акцент делался на интенциональность действий и личную ответственность за их результат. Переживание причастности как планируемой цели изменения мотива достижения Р. де Чармс описывал следующим образом:

1. Ставить себе реалистичные, но высокие цели.

2. Знать свои сильные и слабые стороны.

3. Верить в эффективность собственной деятельности.

4. Определить конкретные формы поведения, позволяющие достигнуть своих намеченных целей.

5. Получать обратную связь о достижении цели.

6. Принимать на себя ответственность за свои действия и их последствия и нести ответственность за действия других [19, c.121].

Последовательная реализация этих целей предполагает развитие и укрепление мотивации достижения индивида. Необходимо отметить, что если исследования по развитию и изменению мотивации достижения Д. МакКлелланда в основном были ориентированы на развитие когнитивных представлений, то программы, предлагаемые Р. де Чармсом, большое внимание уделяют и аффективному или эмоциональному компоненту развития мотивации достижения, и атрибутивному компоненту - переживанию собственной причастности.

Достаточной оригинальностью и эффективностью отличаются программы развития мотивации достижения М. Форверга в 1977 году, направленные на обучение типу атрибуции, ведущему к улучшению самооценки . Мотив достижения рассматривается как система самооценки, при этом корригирующему влиянию подвергались три детерминанты системы мотивов: процессы формирования уровня притязаний, каузальная атрибуция и самооценка. Эти детерминанты соответствуют рассмотренным выше показателям развития индивидуальных различий X. Хекхаузена: личностные стандарты; тип атрибуции успеха и неудачи; привлекательность успеха и неудачи. Программа включала в себя следующие этапы:

1. Испытуемым объясняли их обусловленные ориентацией на неудачу переживания и поступки (в том числе использовались диагностические методики).

2. При этом противопоставлялась позиция индивидов, ориентированных на успех, причем особо выделялись различия в каузальной атрибуции.

3. Испытуемые выучивали сценарии действий, ориентированных на успех индивидов, и закрепляли их в ролевых играх [22, c.52-53].

К подобным программам можно отнести тренинги С. Круга и М. Хэнела в 1976 году. Они пытались воздействовать на все три детерминанты: через разучивание желательных образцов поведения, похвалу и знаки уважения, обучение на примере ведущего программы, а также с помощью самонаблюдения, протоколирования и вербализации (во внутренней речи) всех релевантных мотиву достижений поведенческих и когнитивных элементов.

Следует отметить и программы по обучению типу атрибуции, ведущему к преодолению выученной беспомощности К. Дуека 1973 года, где модифицировано поведение обучающихся с ярко выраженной выученной беспомощностью с помощью одной из двух программ. Испытуемые, занимавшиеся по первой программе, время от времени терпели неудачи; их заставляли почувствовать ответственность за свой провал, приписывая последний недостаточным усилиям. Вторая программа следовала стратегии положительного подкрепления: дети всегда добивались успеха. При такой стратегии впоследствии не наблюдалось никакого улучшения деятельности достижения и ее результатов. В то время как первой группе испытуемые демонстрировали улучшение своих достижений в ситуации неудачи и в большей степени, чем раньше, объясняли ее недостаточными усилиями.

Отечественный опыт развития мотивации достижения основан на позициях, характерных для российской психологии личностно - деятельностного подхода. В современной отечественной психологии подчеркивается активная субъектная позиция как значимый фактор развития и трансформации мотивации. «Способ, программа и конкретные жизненные цели, которые оцениваются индивидом как оптимально удовлетворяющие потребности и в отношении которых принимаются намерение к достижению, - это и есть система мотивов личности».

Говоря о развитии мотивации достижения, многие исследователи имеют в виду, прежде всего формирование активной жизненной стратегии, выработку модели поведения, ориентированной на достижение успеха и целей деятельности. К.А. Абульханова - Славская выделяет следующие признаки активной жизненной стратегии личности:

- выбор способа жизни;

- умение разрешать противоречие «хочу - имею»;

- творческий поиск и создание условий для самореализации.

К.А. Абульханова - Славская исследует активность личности как субъекта деятельности. «Личность посредством своей активности находит предметы, условия и ситуации удовлетворения потребностей, регулирует отдельные действия и поступки, и определённым образом категоризирует, моделирует, преобразует действительность. Активность в широком смысле слова - это присущий личности способ организации жизни, регуляции и саморегуляции на основе интеграции потребностей, способностей, отношений личности и жизни, с одной стороны, и требований к личности общества и обстоятельств - с другой» [3, c.11].

Исходя из данных позиций, необходимо рассмотреть исследование Л.М. Митиной, направленное на развитие характеристик конкурентоспособной личности с помощью специально разработанной психологической технологии. Технология предполагает преобразование мотивационной, интеллектуальной, аффективной и поведенческой структур личности, в результате чего внешняя детерминация жизнедеятельности меняется на внутреннюю. В качестве основного психологического условия развития личности Л.М. Митина рассматривает повышение уровня самосознания. При этом она отмечает, что психологическим фундаментом личности будущего или состоявшегося конкурентоспособного профессионала в любой области человеческой деятельности выступают такие базовые характеристики, как личностная направленность, компетентность и гибкость. Автор выделяет четыре стадии преобразования личности и поведения: подготовка; осознание; переоценка; действие. Модель объединяет основные процессы развития личности: мотивационные (I стадия), когнитивные (II стадия), аффективные (III стадия), поведенческие (IV стадия) [5, c.88].

Е.В. Козиевская рассматривает феномен мотивации достижения во взаимосвязи с профессиональной деятельностью индивида в 1998 году. В качестве основного критерия при изучении и развитии профессиональной мотивации достижения выступает понятие профессионального мотива достижения, который понимается как образ того качества профессиональной деятельности, которое стало потребностно - значимым для профессионала. В качестве критериев развития мотивации автор использует показатели, позволяющие отличить мотивы деятельности достижения от других, выделяемые X. Хекхаузеном. В исследовании был выделен основной фактор, оказывающий влияние на развитие мотивации достижения - профессиональная самооценка. В результате интеграции всех вышеописанных феноменов Е.В. Козиевская разрабатывает функциональную структуру процесса развития мотивации достижения под влиянием профессиональной самооценки в виде следующих этапов:

1. Проблематизация прежней системы мотивации достижения под влиянием отрицательного отношения к соответствию реального и идеального образов «Я - профессионал».

2. Планирование изменений в системе мотивации достижения, осуществляемой на основе идеального образа «Я - профессионал».

3. Реализация этих изменений.

4. Закрепление вновь возникшей системы мотивации достижения на основе положительного отношения к соответствию реального и идеального образов «Я - профессионал» [24, c.56-57].

Таким образом, в основе развития мотивации достижения лежит процесс моделирования успешного идеального образа «Я - профессионал», и формирование реалистичных представлений о себе, наиболее соответствующих идеальному образу.

Е.Е. Лушникова связывает мотивацию достижения с учебной деятельностью (также рассматривая ее как основную трудовую деятельность, соответствующую данному возрасту) в 1995 году. Она выделяет следующие функции мотивации достижения: познавательная функция (отражает стремление к приобретению необходимых знаний); эмоциональная функция (отражает влияние эмоций на учебную деятельность); интегративная (отражает систему самооценок и оценок достигнутого результата). Автор отмечает, что формирование мотивации достижения требует построения системы педагогических средств как множества взаимосвязанных элементов, образующих устойчивое единство. Системообразующим фактором такой системы являются цели.

Следовательно, и основным механизмом, обеспечивающим эффективность процесса развития мотивации достижения, будет механизм целеполагания. В дальнейшем на основе мотивов ставших чертами индивидуальности происходит развитие потребности в достижении и стремлении к самореализации, самосовершенствованию.

А.В. Сальков в своем исследовании в 2002 году в качестве основы процесса развития мотивации достижения рассматривает уровни ценностного выбора, а именно - возможности реализации осознанного выбора личностью в новой социальной ситуации. Он выделяет следующие типы возможных стратегий.

1. Активно - созидательный, базирующийся на высокой выраженности стремления к успеху и ориентации на привлекательность успеха. Наиболее эффективный тип поведения.

2. Активно - созерцательный, базирующийся на стремлении избегания неудач и ориентации на достижение успеха. В данном случае препятствием для эффективности деятельности будет неуверенность в выборе средств достижения, отсутствие регулярности и систематичности в принимаемых решениях.

3. Неопределенный (вариативный), базирующийся на стремлении к успеху и ориентации на ожидание неудачи. Препятствием для эффективности деятельности является несоответствие этих двух детерминант.

4. Пассивный, базирующийся на стремлении к избеганию неудач и ориентации на привлекательность неудачи. Данный тип наименее эффективный, характеризуется абсолютно пассивной жизненной позицией [21].

Исходя из анализа данных типов поведения, автор предлагает следующую модель успешно реализующегося индивида. Это человек:

1. Чей результат оценивается как успех:

- самой личностью (субъективное переживание результата как значимого положительного события);

- референтной группой (признание успеха людьми, чье мнение для субъекта значимо);

- объективными данными показателей успеха.

2. У которого высоко развиты рефлексивные умения:

- самостоятельно ставить цель и видеть способы ее достижения;

- видеть перспективы развития и построения «образа будущего» в момент принятия решения.

3. У которого ярко выражена активная жизненная позиция:

- ценностное самоопределение на трех уровнях (эмотивный, когнитивный, действенный);

- высокий уровень мотивации достижения.

При этом важным аспектом развития мотивации достижения в вузе является создание оптимальных психолого - педагогических условий, позволяющих ценностно самоопределиться в процессе обучения.

В рамках анализа исследований, посвященных развитию мотивации, следует упомянуть концепцию мотивационного тренинга Е.В. Сидоренко. По мнению автора, мотивационный тренинг должен сочетать в себе стихийность и спонтанность с систематичностью. Цель мотивационного тренинга - это овладение методами создания и усиления рабочей мотивации. Создание мотивации означает организацию такой среды, в которой у человека активизируются важные для работы его собственные мотивы. Усиление мотивации означает создание таких условий, в которых возрастает энергия активизированных мотивов. Структура тренинга состоит из трех этапов:

1. «Погружение в стихию». Участники должны испытать на себе действие мотивационных сил.

2. «Управление стихией». Участники тренинга учатся управлять мотивационными силами.

3. «Слияние со стихией». Выработка у участников умения позволять этим силам свободно проявляться и специально вызывать их, когда это необходимо.

Анализ вышеописанных моделей позволил выделить следующие подходы к развитию мотивации достижения в зарубежной психологии: эмоционально-когнитивный (Д. МакКлелланд); атрибутивно-поведенческий (М. Воверг, С. Круг, М. Хэнел); личностной причастности (Р. де Чармс); и тенденции в отечественной психологии: повышение уровня самосознания (Л.М. Митина); изменение профессиональной самооценки (Е.В. Козиевская); целеобразование (Е.Е. Лушникова); ценностно - смысловое направление (А.В. Сальков). Причем каждый из подходов делает акцент на преобладании мотива достижения успеха над мотивом избегания неудачи.

Таким образом, в качестве основных критериев развития мотивации достижения выступают выраженность мотивационных, когнитивных, эмоционально - оценочных, атрибутивных и поведенческих характеристик личности. Это обстоятельство легло в основу разработки нами программы и модели развития мотивации достижения М.В. Кондратьева в 2005. В соответствии с описанными критериями нами были выделены блоки, которые соответствуют уровням процесса развития мотивации достижения.

Первый уровень предполагает воздействие на когнитивные компоненты. Изменение представлений на уровне имеющейся информации и существующих знаний является самым первым и необходимым этапом развития мотивации достижения. Получение информации о достижении успеха, расширение кругозора, ознакомление с множеством вариантов успешного достижения цели является изначальным условием включения индивида в деятельность достижения.

Второй уровень развития мотивации достижения предполагает воздействие на эмоционально-оценочный блок. Эмоциональное переживание и аффективная окраска ситуаций достижения успеха и столкновения с неудачей обеспечивают установление сети более сильных ассоциаций, способствующих доминированию и большей привлекательности успеха по сравнению с неудачей, а соответственно и предпочтение мотива достижения успеха мотиву избегания неудач. Тем самым четко дифференцируются привлекательность успеха и неудачи.

Третий уровень предполагает трансформацию атрибутивной стороны деятельности достижения. Усвоенные ранее знания и информация о ситуациях достижения успеха, а также привлекательность успеха как такового приобретают личностную значимость и ценность и приводят к принятию ответственности за результаты и последствия деятельности.

Четвертый уровень предполагает осуществление воздействия на поведенческие реакции. В данном случае необходимо установить четкую взаимосвязь и взаимообусловленность между данными внутренними обстоятельствами и их внешними проявлениями в поведении индивида. Полученные изменения мотивации достижения в сторону укрепления мотива достижения успеха, сформированная активная жизненная позиция индивида, высокий уровень регуляции своих действий и модель поведения, ориентированная на достижение, закрепляются в условиях деятельности, для того чтобы стать доминирующей жизненной стратегией человека [9].

На протяжении реализации данной модели в каждом блоке происходит соотношение сформированных особенностей и мотивационных стратегий личности (стремление к достижению успеха и стремление к избеганию неудачи), при этом акцент делается на преобладание стратегии достижения.

Таким образом, процесс развития мотивации достижения рассматривается как специально организованная деятельность, носящая поэтапный систематический характер, предполагающая: оптимизацию мотивации достижения и взаимосвязанных с ней характеристик личности; формирование системы представлений о достижении успеха и об успешности; осознание личной ответственности за свои поступки и действия; повышение активности субъектов в ходе выполняемой деятельности и в отношении ситуаций достижения.

2 Методика применения дифференцированного подхода к формированию профессиональной мотивации у студентов в условиях среднего профессионального образования

2.1 Применение дифференцированного подхода к формированию профессиональной мотивации студентов в среднем профессиональном образовании (на примере дисциплин профессионального модуля)

Профессиональная мотивация предусматривает выполнение профессиональных заданий, способствующих формированию профессионального интереса. Педагогическая технология обучения основана на подходах, позволяющих применять методы проблемного обучения и кейс-стади, а также на возможности использовать групповые и индивидуальные формы организации учебного процесса. Электронным средством обучения является мультимедийный web-cайт, содержащий профессиональные практические задания и элементы кейс-стади.

Исследование психофизических особенностей студентов выявило, что важнейшей основой мотивации молодого человека на успешное обучение и активизацию профессиональной мотивации является правильное воспитание в подростковом возрасте со стороны взрослых, понимание ими всех особенностей данного возраста. Необходимо вовремя признать право на определенную автономию повзрослевшего ребенка, удовлетворять его потребности в уважении и признании и вовремя рассмотреть негативную личностную направленность. Также важно выявить уровень мотивации молодого человека и приложить определенные усилия (со стороны старшего поколения) для его совершенствования. Все это в комплексе будет базой для применения дифференцированного подхода в формировании положительной мотивации на профессиональную деятельность у студентов в условиях среднего профессионального обучения.

При разработке учебной программы и проектировании электронного средства обучения на основе дифференцированного подхода нами были выдвинуты следующие гипотезы: профессиональная мотивация будет успешно развиваться, если:

1) учебная программа предусматривает выполнение профессиональных заданий, способствующих формированию профессионального интереса;

2) педагогическая технология, основанная на дифференцированном подходе, позволяет применять методы проблемного обучения и кейс-стади, а также дает возможность использовать групповые и индивидуальные формы организации учебного процесса;

3) средством обучения является мультимедийный web-cайт, содержащий профессиональные практические задания и элементы кейс-стади.

Процесс мотивирования студентов преподавателем. Студент - это не школьник, которому можно сказать «так надо», студенту необходимо объяснить каким образом знания ему пригодятся в будущем. И если преподаватель отвечает в духе «в жизни пригодится», то обучающийся теряет интерес. Студент приходит в профессиональное учебное заведение не только за знаниями, а и за тем (в большей степени), чтобы стать хорошим специалистом в своей области. Поэтому преподаватель обязан уметь доказать студентам, что его предмет действительно будет полезен в их будущей деятельности.

*Стимулирование на результат, а не на оценку.* Студента необходимо не только заинтересовать предметом, но и открыть для него возможности практического использования знаний. Для этого можно проводить интегрированные уроки (семинары), на которых прослеживается связь образовательного и специального предметов. Здесь широко используются познавательные мотивы, которые проявляются как ориентация на эрудицию.

*Связка студент - преподаватель*. Студенту очень важно, чтобы педагог был его наставником, чтобы к нему можно было обратиться за помощью во время учебного процесса, обсудить волнующие его вопросы (даже, если они отдаленно связаны с темой урока). Преподаватель должен использовать эффективную форму мотивации - укреплять уверенность в собственных силах студента. Чем больше доверяют учащимся, тем охотнее они сотрудничают с преподавателем в процессе обучения.

*Уважение к студентам*. Какой бы ни был студент, он в любом случае личность, которая хочет к себе соответствующего отношения. Д. Карнеги отмечал в своих работах: «…не скупитесь на комплименты, признавайте достоинства (даже не существующие), авансируйте положительные сдвиги. Тогда у вашего воспитанника будет больше возможностей стать таким, каким вы хотите его видеть. Дайте другому то, что вы хотите получить от него».

*Заинтересовать их*. Все студенты будут с удовольствием посещать занятия, если заинтересовать их своим предметом. Можно создать им такие ситуации на уроках, в которых они могли бы отстаивать свое мнение, принимать участие в обсуждениях, находить несколько вариантов возможного решения поставленной задачи, решать их путем комплексного применения известных им способов решения и т. п.

*Использовать метод кнута и пряника*. Эффективное средство для повышения мотивации учебной деятельности студентов и их самостоятельности - это введение рейтинговой системы оценки. Знания оценивать в баллах, которые набираются в течение всего периода обучения по тому, или иному предмету за разные виды успешно выполненных работ (как самостоятельных и практических, так и аудиторных). Т.е. в самом начале семестра обозначить расширенные возможности перед учащимися, чтобы студент осознавал и понимал, что его отсутствие на лекции или практическом занятии - это минус какой - то определенный балл, а подготовка доклада, выступление на конференции, подготовка презентации и т. д. - плюс столько - то баллов. В итоге обучающийся будет замотивирован конкретными бонусами и преференциями на экзамене и с большей ответственностью отнесется к учебному процессу.

*Мотивация личным примером*. Интерес обучающегося к изучаемому предмету обусловлен не только профессиональностью преподнесения учебного материала, но и личными качествами педагога. Преподаватель, который доброжелательно относится к окружающим, не опаздывает, серьезно и ответственно выполняет свою работу, вовремя проверяет контрольные, самостоятельные и практические работы студентов, ценится ими.

*Сдерживание своих обещаний*. Нельзя обманывать студентов. Если обещали увлекательную экскурсию или провести интересный тест, соревнование или посмотреть фильм, то не отступать от намеченных целей.

*Формирование положительного отношения к профессии*. Необходимо подбадривать и одобрять выбор профессии студентов, акцентировать внимание на важных профессиональных компетенциях и специфических вопросах. Самому педагогу нужно уважительно относиться к различным профессиям, по которым учатся студенты образовательного учреждения. Доброжелательный, спокойный тон, положительный, приветливый настрой, залог эффективного труда. Интонации должно быть достаточно, чтобы выделить важное, сделать акцент, заставить задуматься. Если возникают дискуссионные моменты среди представителей различных профессий, педагог - наставник должен уметь разъяснить и убедить каждого в нужности и важности своей специальности. Мы все с детства знаем, что «все профессии нужны, все профессии важны».

*Предоставление максимальной свободы выбора студентам*. В учебном учреждении бывают дни самоуправления, которые мотивируют обучающихся на самостоятельную деятельность. Предложите студентам разработать критерии и форму оценивания своих знаний, форму выполнения индивидуальной самостоятельной работы, тему доклада или вариант задания, рецензировать ответы своих одногруппников. Каждый человек желает быть сопричастным к какому-то процессу, осознавать, что его точку зрения принимают во внимание - это повышает мотивацию.

*Одобрять успехи студентов, демонстрировать их достижения* (например, за хорошее или отличное выполнение работы). Публичная похвала, особенно с описанием достоинств и отличительных особенностей прибавляет студенту уверенности в себе, повышает его внутреннюю мотивацию и желание снова достигать аналогичного результата.

Заинтересованность личным опытом студентов в профессиональной деятельности и их личным мнением по каким-либо вопросам. Интерес педагога к учащимся может быть взаимным. Совместное обсуждение различных вопросов, решение возникших проблем, организация дискуссий и споров, рассмотрение различных ситуационных задач - важные методы не только организации учебного процесса, но и налаживание качественного взаимодействия между педагогом и обучающимся.

Перед преподавателями профессиональных учебных учреждений в настоящий момент стоит задача создания таких условий, при которых студенты за короткие сроки смогли бы усвоить максимально возможное количество знаний вместе с приобретением навыков их творческого применения на практике.

Таким образом, основной задачей среднего профессионального учебного учреждения является стимулирование интересов к обучению таким образом, чтобы целью студентов стало не просто получение диплома, а диплома, который подкреплён прочными и стабильными знаниями, опирающимися на практику. Мотивация студентов - это один из наиболее эффективных способов улучшить процесс и результаты обучения, а мотивы являются движущей силой процесса обучения и усвоения материала.

2.2 Диагностика профессиональной мотивации у студентов среднего профессионального образования

Теоретическое изучение проблемы развития уровня мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов политехнического колледжа послужило основанием для проведения экспериментального исследования. В качестве испытуемых выступили студенты первого курса Краснодарского архитиктурно-строительного техника (КАСТ), обучающиеся по специальности 08.02.01 Строительство и эксплуатация зданий и сооружений (техник). Перед началом исследования мы провели беседу с преподавателями, которые охарактеризовали данную группу студентов: была отмечена хорошая посещаемость, средняя успеваемость и активность наших испытуемых. Но, к сожалению, кроме плюсов присутствуют и минусы: трудности связаны с дисциплиной на занятиях, которая иногда подводит, а также проблемы у некоторых студентов с недостаточной подготовленностью к занятиям, с оценками, недостаточной инициативностью в процессе получения знаний.

Для изучения мотивов учебной деятельности была использована методика изучения мотивов учебной деятельности (модификация А.А. Реана, В.А. Якунина), включающая в себя 16 позиций, которые условно можно разделить на три группы: личностные, учебно-познавательные и профессиональные. Студентам предлагалось выбрать из представленных мотивов пять, наиболее значимых для них [6].

1. Стать высококвалифицированным специалистом. 2. Получить диплом. 3. Успешно продолжить обучение на последующих курсах. 4. Успешно учиться, сдавать экзамены на хорошо и отлично. 5. Постоянно получать стипендию. 6. Приобрести глубокие и прочные знания. 7. Быть постоянно готовым к очередным занятиям. 8. Не запускать предметы учебного цикла. 9. Не отставать от сокурсников. 10. Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности. 11. Выполнять педагогические требования. 12. Достичь уважения преподавателей. 13. Быть примером сокурсникам. 14. Добиться одобрения родителей и окружающих. 15. Избежать осуждения и наказания за плохую учебу. 16. Получить интеллектуальное удовлетворение.



Рисунок. 1 - Результаты методики изучения мотивов учебной деятельности (модификация А.А. Реана, В.А. Якунина)

Как видно из рисунка 1, около 70-80% испытуемых выбрали профессиональные мотивы как значимые. При этом получение диплома выбрали 80% студентов, то есть в первую очередь молодые люди поступают в колледж для получения диплома об образовании. Так же студенты считают, что обучение в колледже позволит им стать хорошими специалистами (77%) и обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности (33%).

Намного ниже студенты оценивают учебно-познавательные мотивы. Самым значимым среди них студенты считают успешность продолжения обучение на последующих курсах (57%), что говорит о понимании связи учебных дисциплин. Но для 43% студентов этот мотив является безразличным. Осознают важность приобретения глубоких и прочных знаний лишь 27% испытуемых. Только 17% студентов считают важной постоянную готовность к очередным занятиям. Это можно объяснить тем, что отсроченный контроль знаний в колледже создает у студентов иллюзию того, что все можно выучить незадолго от экзамена или зачета. Поэтому очень важно, особенно на ранних этапах обучения, вести систематический текущий контроль знаний.

Личностные мотивы учебной деятельности относятся к внешним мотивам. Для многих студентов важно постоянно получать стипендию (73%). Некоторым необходимо добиться одобрения родителей и окружающих (23%), достичь уважения преподавателей (20%) и не отставать от сокурсников (20%). Отрицательный мотив – избежать осуждения и наказания за плохую учебу никто не выбрал. Поэтому на младших курсах очень важна работа по формированию ответственного отношения к учебе.

Применение опросника терминальных ценностей И.Г. Сенина (ОТеЦ) [6] позволило диагностировать в качестве наиболее значимых для студентов политехнического колледжа сферы «обучение и образование», «профессиональная жизнь», «увлечения» (рисунок 2).



Рисунок 2 - Значимость сфер жизни по результатам диагностики по методике «ОТеЦ» И.Г. Сенина

Анализ результатов, полученных по методике «Опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина» показал, что ведущими терминальными ценностями у студентов политехнического колледжа в будущей профессии являются высокое материальное положение, активные социальные контакты, духовное удовлетворение (рисунок 3).



Рисунок. 3 - Средние значения по «Опроснику терминальных ценностей И.Г. Сенина»

Диагностика студентов политехнического колледжа по методике «Измерение мотивации достижения» (М.Ш. Магомед-Эминов) показала, что мотивация стремления к успеху выявлена только у 23% испытуемых, у 37% испытуемых преобладает мотивация избегания неудач, а у 40% испытуемых не выражено доминировании друг над другом мотивации достижения успехов или избегания неудач (рисунок 4).



Рисунок. 4 - Результаты диагностики по методике «Измерение мотивации достижения» (М.Ш. Магомед-Эминов)

Результаты психологической диагностики показали, что студенты политехнического колледжа отличаются недостаточным уровнем развития мотивации учебно-профессиональной деятельности, что выражается в недостаточном осознании испытуемыми ценностной значимости учебно-профессиональной деятельности для своего личностного, в том числе интеллектуального развития, а также для дальнейшей профессиональной деятельности.

К ключевым факторам формирования учебно-профессиональной мотивации у студентов политехнических колледжей следует отнести: личность педагога; методы и способы развития личности уверенного в своем будущем специалиста; систему педагогических оценок учебной деятельности; поведенческие и коммуникативные особенности личности; особенности организации и структурирования учебного процесса; интенсивность и содержательность межличностного, внутригруппового и межгруппового общения; особенности самообразования и саморазвития студентов; способность к приобретению и развитию профессиональных, личностных и коммуникативных компетенций, необходимых будущему специалисту.

На основе анализа результатов диагностики с целью развития уровня учебно-профессиональной мотивации студентов нами разработаны практические психолого-педагогические условия, которые заключаются в следующем:

* соблюдение принципов систематичности, постепенности и активности при оптимизации учебно-профессиональной деятельности;
* проблемное изложения учебного материала, отбор и структурирование учебного материала, специальных заданий и упражнений, направленных на самостоятельное усвоение студентами профессиональных компетенций;
* создание специальной программы коррекционного тренинга, направленного на развитие мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов техникума.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты проведенного исследования и анализ полученных данных позволяют сделать обобщения и выводы.

Анализ исторических аспектов формирования мотивации учебной деятельности в отечественных и зарубежных исследованиях позволил сделать вывод об обусловленности детерминации учебной деятельности не разрозненными факторами, а их совокупностью. Исходя из этого, мотив мы рассматриваем как сложное интегральное психологическое образование.

Знание механизмов развития мотивации не дает возможность педагогу формировать учебные мотивы у каждого обучающегося без учета его индивидуальных особенностей. Дифференцируя методы и подходы к формированию учебной мотивации можно рассчитывать на эффективное развитие мотивационной сферы у наибольшего числа обучающихся.

Гармоническим синтезом личностно - ориентированного и социально-ориентированного подходов может являться дифференцированный подход. На разных этапах дифференциация, создавая условия как для последующей самореализации личности, так и социальной ее адаптации, интегрирует в себе основные функции личностно-ориентированной и социально-ориентированной парадигм.

Дифференцированный подход должен включать отказ от ориентировки на среднего обучающегося, учет особенностей личности в учебно -воспитательном процессе, прогнозирование развития личности, моделирование программ развития личности в типологических группах.

Критерием сформированности мотивации учебной деятельности может являться динамика изменения оценок по определенному предмету. Этот же критерий используется и при дифференциации процесса обучения (делении обучающихся на группы и применение в каждой из них различных технологий построения учебного процесса). Таким образом, неизбежное деление обучающихся на группы по оценочному критерию осуществляется согласно динамике развития мотивационной сферы.

Дифференцированная организация учебного процесса предполагает внешнюю и внутреннюю дифференциацию, дифференциацию содержания образования, вариативность темпа изучения материала и степени дозировки помощи учителя, дифференцированное применение таких средств формирования мотивации как: оценка и оценивание, создание ближайшей перспективы развития (визуализация зоны ближайшего развития), создание ситуации успеха, использование наглядных материалов, компьютеризацию образовательного процесса. Таким образом организованный дифференцированный подход создает психологические условия для формирования мотивации обучения у студентов, оказывающей влияние на результаты их учебной деятельности.

Структура профессиональной мотивации в условиях дифференцированного обучения претерпевает качественные изменения по сравнению со структурой, формируемой традиционной программой. Данные изменения выражаются в проявлении в структуре мотивации всех ее компонентов и наличию прочных связей между ними.

Дифференциация интенсифицирует процесс формирования мотивации учебной деятельности, так как формирует устойчивую структуру мотивации с ведущим развитием познавательных и профессиональных мотивов.

Таким образом, наиболее оптимальная для успешности обучения мотивация формируется в учебном процессе, построенном на основе дифференцированного подхода.

Проведенное исследование не исчерпывает всего многообразия проблемы. Необходимость дальнейшего исследования особенностей формирования мотивации учебной деятельности обучающихся диктуется современными приоритетами образовательной политики. Фундаментального осмысления и экспериментального изучения требуют вопросы создания системы профессионального определения и формирования профессиональной мотивации. Целесообразна разработка средств, форм и методов дифференцированного подхода к формированию профессиональной мотивации студентов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агапова Ю.Б., Мамаева Н.А. Формирование учебной мотивации студентов технических вузов // Вестник Астраханского государственного технического университета. 2008. №1. С. 207-210.
2. Асмолов А. Г. Деятельность и уровни установок // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1977. № 1. С. 3-12.
3. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие для вузов. М. : ПЕР СЭ, 2001. 511 с.
4. Бодров В.А., Сыркин Л.Д. Диагностика и прогнозирование профессиональной мотивации в процессе психологического отбора // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 1. С. 73-82.
5. Бодров В.А. Развитие системного подхода в исследованиях профессиональной деятельности // Психологический журнал. 2007. Т. 28, № 3. С. 23-28.
6. Большая энциклопедия психологических тестов / А. Карелин. М.: Эскимо, 2005. 416 с.
7. Васильев Н.Н. Тренинг Профессиональных коммуникаций в психологической практике. СПб.: Речь, 2005. 283 с.
8. Ведута О.В. Формирование учебной мотивации студентов учреждений среднего профессионального образования технического профиля: дис. на соиск. уч. ст. к. пед. наук: 13.00.01. Тюмень, 2011.
9. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. М.: Изд-во МГУ, 1990. 283 с.
10. Вилюнас В. К. Психология развития мотивации. СПб.: Речь, 2006. 458 с.
11. Возрастная и педагогическая психология / под ред. А.В. Петровского, М.: Просвещение, 1997. 288 с.
12. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл, 2006. 336 с.
13. Дельгас И.А. Формирование профессиональной мотивации у студентов педагогического колледжа в контексте компетентностного подхода: авторефат дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Пермь, 2007. 28 с.
14. Зеер Э.Ф. Психология профессий. 3-е изд., перераб., доп. М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2005. 336 с.
15. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
16. Илькевич Б. Формирование профессиональной мотивации // Вестник высшей школы. 2001. №8. С. 11-15.
17. Каверин С.Б. Мотивация труда: Ин-т психологии РАН. М., 1998. 224 с.
18. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2007. 302 с.
19. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1975. 304 с.
20. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд., испр. М.: Смысл, 2003. 488 с.
21. Либин А.В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций: учебное пособие. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004.
22. Макклелланд Д. Мотивация человека. СПб. : Питер, 2007. 672 с.
23. Мамаева Н.А. Формирование учебной мотивации студентов технических вузов: автореферат дис. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук: 13.00.01. Великий Новгород, 2007. 24 с.
24. Потапов А.С. Педагогические условия дифференциации обучения школьников в зависимости от особенностей восприятия учебной информации: 13.00.01. … дис канд пед наук. Б.м., Б.г. 196 с.
25. Стрелков Ю.К. Инженерная и профессиональная психология: учеб. пособие. М.: Академия, 2005. 360 с.
26. Ступникова А. Д. Формирование профессиональной мотивации будущего преподавателя на начальном этапе обучения в вузе: дис.… канд. педагогич. наук: 13.00.08. Волгоград, 2005. 174 с.