

НУЖНО ЛИ ЗАСТАВЛЯТЬ СТУДЕНТА УЧИТЬСЯ? (НОВАЯ ФОРМА МОТИВАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ)

[С. В. Иванов, В. Ф. Зубарев, Г. А. Бондарев](#)

*ГБОУ ВПО «Курский государственный медицинский университет» Минздрава России
(г. Курск)*

Разработка и внедрение в учебную практику технологий, стимулирующих мотивацию студентов к познавательной деятельности, является центральным психологическим вопросом обучения. Известные по литературе многочисленные попытки повышения уровня учебной мотивации носят скорее рекомендательный, чем конкретный практический характер. С целью повышения уровня учебной мотивации студентов-старшекурсников на кафедре хирургических болезней № 1 КГМУ разработан и апробирован на практических (семинарских) занятиях метод само- и взаимооценки текущей успеваемости студентами, смысловой основой которого является стимуляция неосознаваемой субъектом учебной мотивации посредством *изменения целеполагания*. Реализуя предложенную ему модель само- и взаимооценки текущей успеваемости, т. е. выступая в роли «эксперта», студент, независимо от его воли и желания, должен достаточно глубоко знать учебный материал.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, учебная мотивация, само- и взаимооценка текущей успеваемости студентов.

Иванов Сергей Викторович — доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой хирургических болезней № 1 ГБОУ ВПО «Курский государственный медицинский университет», e-mail: gospithirivanov@yandex.ru

Бондарев Геннадий Алексеевич — доктор медицинских наук, профессор кафедры хирургических болезней факультета последипломного образования ГБОУ ВПО «Курский государственный медицинский университет», e-mail: meg200683@mail.ru

Зубарев Владимир Федорович — кандидат медицинских наук, доцент кафедры хирургических болезней № 1 ГБОУ ВПО «Курский государственный медицинский университет», e-mail: vladim.zubareff2015@yandex.ru

Введение. Проблема качества высшего профессионального образования приобретает сегодня особое значение, обусловленное рядом процессов, происходящих в настоящее

время в российском обществе. Пересмотр приоритетов образования и запросов общества, смена образовательной парадигмы подготовки специалистов требует иного содержания и форм обучения в системе высшей школы. Формирование новой компетентностной дидактической парадигмы происходит на основе традиционного знания — ориентированного подхода, соединяя его с эмоционально-личностным, акцентируя, таким образом, внимание на отношении обучаемого к собственным учебным достижениям. Главными условиями успешной реализации компетентностного подхода являются:

- преобладание самостоятельной познавательной деятельности обучаемых;
- использование индивидуальной, групповой и коллективной познавательной деятельности в различных сочетаниях.

Поиск новых технологий оптимизации образовательного процесса затрагивает все его компоненты: мотивационно-побудительный, операционно-действенный и контрольно-оценочный, являющиеся основой учебной деятельности в системе высшей школы. Методологическая эволюция каждого из этих компонентов идет своим особым путем.

Операционно-действенный компонент, т. е. собственно процесс преподавания, на сегодняшний день можно считать достаточно определившимся с точки зрения методологии в том смысле, что он достаточно жестко регламентируется систематически обновляющимися документами таких уже устоявшихся в практике вузов структур как система менеджмента качества и учебно-методические отделы (управления).

Особая ответственность в образовательном процессе ложится на его последний, результирующий (контрольно-оценочный) компонент. На сегодняшний день в образовательном процессе российских высших учебных заведений применяются или, по крайней мере, рекомендуются к применению такие инновационные методы контроля эффективности обучения как кредитно-рейтинговая система, NPS-технологии, квалитетрический мониторинг, кластерный анализ изучения динамики успеваемости студентов, формирование «фонда оценочных средств» (ФОС) для промежуточной и итоговой аттестации студентов, «интегративный педагогический контроль», «ТАФО-тарификатор», балльно-рейтинговая система и др. Зная творческий потенциал отечественной педагогической школы, можно не сомневаться, что в ближайшее время этот список существенно пополнится.

Совершенно иная ситуация прослеживается в отношении первого, не менее важного, если не самого главного, мотивационно-побудительного компонента учебной деятельности. На сегодняшний день у педагогов высшей школы сложилось абсолютно единодушное мнение о том, что степень развитости мотивационной сферы студента является определяющим фактором совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов, в нашем случае — врачей. Свидетельством этому служит большое количество фундаментальных исследований и публикаций в периодической печати с рекомендациями о способах повышения у студентов уровня мотивации к учебной деятельности. Многие из них носят чисто декларативный характер типа: «Самый сильный мотивирующий фактор — подготовка к самостоятельной профессиональной деятельности и создание базы для будущего профессионального роста и карьеры» [6] или «Содержание знаний само по себе служит источником стимуляции познавательных интересов» [4]. Результаты более конкретных с практической точки зрения исследований пока оставляют желать лучшего в том смысле, что именно конкретных методик стимуляции познавательной деятельности студентов в них фактически нет.

Если допустить а priori, что вузовский преподавательский корпус, обладающий достаточной профессиональной компетентностью, регламентируемый рамками основных образовательных программ (ОПП), учебных планов, методических разработок и прочего педагогического «инструментария», в целом успешно справляется с образовательными задачами, а уровень «конечного продукта», т. е. будущего специалиста, на выходе по результатам итоговой государственной аттестации оставляет желать много лучшего, вывод напрашивается сам собой — вероятно, причина кроется в самом «продукте», а именно — в отсутствии у студента достаточной мотивации к учебе.

Этот неутешительный вывод вполне согласуется с приводимыми в литературе статистиками. По данным А. Р. Кузнецовой (2010) [2], стремление к получению высококачественного образования выявлено лишь у 14,6 % студентов. Более того, изучение взаимосвязи учебной мотивации и профессиональной направленности врача на этапе обучения в вузе позволило Н. Ю. Есенковой прийти к обескураживающему выводу о том, что усредненный показатель учебной мотивации студентов-медиков снижается от курса к курсу [1].

Учитывая важность совершенствования мотивационно-побудительного и контрольно-оценочного компонентов учебной деятельности, нами предпринята попытка их взаимоинтегрирования в достаточно простой на первый взгляд форме, не требующей значительных временных и материальных затрат.

В последнее время интерес педагогов направлен на освоение и внедрение в учебный процесс активных и интерактивных форм и методов обучения, основанных на кооперации и сотрудничестве всех субъектов обучения, а именно — обучаемого и обучающего. При этом акцент всё более переносится на самостоятельную работу студентов. Термины «самосознание», «самовоспитание», «самоконтроль» и даже «самопринятие» как интегральная характеристика личности все чаще фигурируют на страницах печати. Следует подчеркнуть, что смысл, ранее вкладываемый в эти определения, существенно изменился. Под самостоятельностью теперь подразумевается не просто внеаудиторная или самостоятельная аудиторная работа студентов, а их личностное отношение к системе ценностей высшего образования. При этом пока ни у кого не вызывает сомнений необходимость преподавательского контроля самостоятельной деятельности студентов. Предлагаемая Е. А. Родионовой [3] схема уровней развития контролирующего действия в вузе может выглядеть следующим образом:

1. Внешний контроль над деятельностью студента, осуществляемый преподавателем.
2. Взаимный контроль студентов над деятельностью друг друга.
3. Самоконтроль, при котором внешний контроль уже не нужен.

Эта вполне оптимистичная и в принципе вполне реализуемая схема в целом ещё далека от широкого практического применения, но её отдельные фрагменты, как мы убедились, могут быть с успехом применены в учебной практике, причем даже не по прямому назначению. Речь идет о практическом применении на семинарских занятиях (на сегодняшний день являющихся основной формой контроля текущей успеваемости в отечественной высшей школе) оригинального метода её само- и взаимооценки студентами.

Целью нашего исследования явилась разработка методических подходов к повышению уровня мотивации познавательной деятельности студентов на основе само- и взаимооценки текущей успеваемости на примере академических занятий по хирургии у студентов-старшекурсников Курского государственного медицинского университета

Материал и методы. С этой целью нами разработан индивидуально заполняемый каждым студентом, достаточно простой в использовании, единственный рабочий документ — «Карта само- и взаимооценки текущей успеваемости» (см. рис.), включающий списочный состав академической группы, перечень подлежащих разбору учебных тем и графу «Средняя итоговая», в которой по окончании цикла (семестра при фронтальном расписании) каждому студенту выставляются 3 отметки — средняя арифметическая самооценки («С»), средняя групповая («Гр») и средняя итоговая по всем темам отметка преподавателя («Пр»). Таким образом, при проведении тематических разборов, семинарских занятий и других, требующих оценивания традиционных или интерактивных форм учебной деятельности, роль преподавателя остается прежней — опрос и оценивание в баллах фактических знаний студента. Одновременно с ним в процессе оценивания участвуют все студенты группы, выставляя свои отметки в имеющиеся у них карты по мере опроса преподавателем каждого из одnogруппников, не забывая при этом оценить и собственный ответ. По окончании каждого тематического занятия преподаватель вычисляет среднюю групповую отметку для каждого студента и вместе со своей выставляет их в соответствующих графах «Гр» (группа) и «Пр» (преподаватель) после уже стоящей в графе «С» (сам) самооценочной отметки студента за собственный ответ. Сравнение этих трех отметок дает, как правило, довольно любопытную личностную и групповую психологическую характеристику студентов. Процесс подсчёта средней групповой отметки для каждого студента является единственным обременительным для преподавателя моментом описываемой методики, хотя при определенном навыке на группу, например из 12 чел., уходит не более 45 мин. Следует подчеркнуть, что именно регулярный подсчет и персональная информированность студентов о коллективной оценке их текущей успеваемости являются главным условием эффективности предлагаемого нами метода.

[illegible]

4. Присутствие в ответе элементов приближности (творчества). 5. Форма изложения материала (грамотность, культура речи, эмоциональность).

После этого фрагмента нашей публикации у читателя неизбежно должен возникнуть вполне закономерный вопрос — а для чего, собственно, предназначены все эти достаточно примитивные по форме ухищрения, сильно напоминающие банальное заигрывание со студентами? Ответ на этот естественный вопрос достаточно прост —

такowymi они кажутся лишь на первый взгляд, и для того, чтобы это подтвердить, мы позволим себе обратиться к классическому труду «Мотивация и деятельность» Х. Хекхаузена [5]. По его определению, *мотивация* — это первое звено в цепочке процессов, приводящих к *действию*. Мотивацию можно представить как содержащий эмоциональные компоненты процесс когнитивной обработки, более или менее сильно подталкивающий к определенному итогу. Этот итог носит название «*результатирующей мотивационной тенденции*» (PMT). Самой по себе PMT еще недостаточно, чтобы соответствующая ей цель стала обязательной в том смысле, что человек начал стремиться к её достижению. PMT должна приобрести характер «*замысла*» действия; иначе говоря, должно сформироваться «*намерение*». С этого момента процесс достижения конечной цели переходит в фазу реализации — «*инициирования действия*». Подкрепленное волевым решением, инициирование действия переходит в конкретный вид активности — «*действие*».

Мы позволили себе этот пространный экскурс в классическую психологию лишь для того, чтобы подчеркнуть, что эволюционная цепочка от мотивации к действию является процессом сознательно-волевым, а сама мотивация является актом, безусловно, осознанным. Смысловой основой предлагаемого нами метода является стимуляция неосознаваемой субъектом мотивации. С помощью предлагаемого нововведения мы попытались стимулировать неосознаваемую субъектом мотивацию познавательной деятельности, моделируя ситуацию подмены интереса (изменения целеполагания), когда один вид, на первый взгляд, формальной деятельности студента (оценивание уровня подготовленности своих товарищей по группе) неизбежно требует повышения уровня его собственной подготовленности по каждой теме учебного материала. Реализуя предложенную ему модель само- и взаимооценки текущей успеваемости, т.е. выступая в роли «эксперта», студент независимо от его воли и желания должен знать (т. е. выучить, усвоить заранее) учебный материал. Эта, сомнительная на первый взгляд, гипотеза на самом деле имеет почти несокрушимую логику и может быть успешно реализована при единственном условии — студент должен быть твердо убежден в важности выполняемой им миссии «эксперт» (в некотором смысле это напоминает известную бытовую ситуацию, когда ребенок с удовольствием пьет закамуфлированное под фруктовый сироп лекарство, не подозревая, что его таким образом лечат). Опытному преподавателю нетрудно добиться этого, умело играя на самолюбии, позиционировании лидерства, межличностных отношениях в группе и, наконец, обостренном чувстве ответственности у, к сожалению, сравнительно немногочисленной части добросовестных студентов. По нашему мнению, в перспективе, при формировании экспертных («референтных») групп из объективно работающих (и, безусловно, хорошо успевающих) студентов в рамках академической группы, результаты их взаимооценки могут приобрести реальную практическую значимость. Еще одним несомненным, на наш взгляд, достоинством предлагаемого нововведения является создаваемая им атмосфера постоянного напряженного внимания со стороны всех участников учебного процесса. Необходимость выслушать и адекватно оценить ответы одноклассников придает ему по-настоящему интерактивный характер.

Метод само- и взаимооценки текущей успеваемости с помощью разработанных нами карт апробирован на тематических разборах (семинарах) со студентами старших курсов лечебного, педиатрического и медико-профилактического факультетов КГМУ за период с 2011 по 2014 год (3 учебных года). Эксперимент проведен в 40 академических группах общей численностью в 457 чел. по всем предусмотренным учебной программой хирургическим темам. Следует оговориться, что его внедрение не было встречено

студентами единодушным одобрением по многим причинам, начиная от примитивного нежелания выполнять лишнюю работу и кончая такими серьезными психологическими факторами как принятие на себя дополнительной моральной ответственности, риск обидеть товарища, необычность подобного рода деятельности в учебной практике и т. п.

Результаты и обсуждение. Анализ результатов само- и взаимоконтроля студентов проводился методом сравнения средних итоговых отметок преподавателя со средними отметками студенческой само- и самооценки в соответствующих рубриках «сам — преподаватель» и «группа — преподаватель». При этом выявлены 3 тенденции, характеризующиеся нами в порядке их статистической значимости:

1. Заниженная само- и самооценка.
2. Завышенная само- и самооценка.
3. Совпадение оценок.

В рубрике «сам — преподаватель» тенденция к *заниженной самооценке* разной степени выраженности имела место у 262-х студентов из 457-ми (57 %). Отчетливо выраженная, а в некоторых случаях даже тотальная тенденция к занижению собственных отметок выявлена в 18-ти группах из 40 с разницей в 0,3-0,5 балла. Умеренно выраженная недооценка собственных знаний отмечена в 6-ти группах с разницей средних отметок в 0,1-0,2 балла. В 4-х случаях у вполне успешных студентов имела место неадекватно заниженная самооценка, достигающая 0,7-0,8 балла, что было отнесено нами к категории артефактов эксперимента.

Завышенная самооценка знаний выявлена у 119-ти студентов (26 %). У 86-ти из них завышение было этически допустимым (0,1-0,2 балла). В 8-ми случаях у заведомо слабых студентов имело место совершенно неадекватное систематическое завышение своих отметок, достигающее 0,9-1,0 балла, также квалифицированное как артефакты.

В 76-ти случаях из 457-ми (17 %) имело место *совпадение* средних собственных отметок студентов с отметками преподавателя.

Таким образом, полученные данные позволяют сделать достаточно обнадеживающий вывод о том, что студенты-старшекурсники в абсолютном большинстве (93 %) способны достаточно объективно оценить уровень собственных знаний по всем учебным темам курса хирургических болезней. При этом, преобладающей тенденцией является сознательная недооценка собственных знаний (заниженная самооценка), свидетельствующая о а) достаточной степени самокритичности; б) достаточно серьезном отношении к данному виду учебной деятельности.

Сравнительный анализ отметок в рубрике «группа — преподаватель» выявил результаты, отличные от таковых в предыдущей рубрике. Цифровые итоги показали более высокие значения средних групповых отметок, по сравнению с отметками преподавателя (завышенная самооценка) в 275-ти случаях из 457-ми (60 %). Более низкие, по сравнению с преподавательскими, оценки выявлены в 140 случаях (31 %). Совпадения имели место в 42-х случаях (9 %). Формальный анализ приведенных средних результатов групповой оценочной деятельности студентов, на первый взгляд, выявляет тенденцию к завышению отметок своим товарищам. Тем не менее, квалифицировать это как закономерность мы не сочли возможным по следующим соображениям. Во-первых, в 16-ти группах из 40 имели место или отчетливая объективная тенденция к занижению оценки, или их значительное совпадение с оценкой преподавателя. Объективность оценочной деятельности студентов в этих группах подтверждается сформировавшейся в них здоровой психологической и творческой атмосферой. Преподаватели с достаточным

опытом работы хорошо знают, что каждая студенческая группа, особенно на старших курсах, имеет своё «лицо» — группы бывают «трудные» и «легкие». В «трудных» группах доминируют отсутствие должной мотивации к учебе, неадекватно завышенная самооценка, нездоровая корпоративность и банальная безответственность учащихся. Именно такая атмосфера отмечена в 3-х группах, в которых студенты практически *тотально* завышали отметки своим товарищам. Учитывая, что разработанная нами технология стимуляции познавательной деятельности студентов находится в стадии апробации и по этическим соображениям, мы не сочли возможным оказывать на них психологическое давление, чтобы не скомпрометировать нововведение в самом его начале.

Для того чтобы составить полное представление о степени объективности и наличии или отсутствии тенденциозности в оценочной деятельности студентов, мы вычислили среднюю суммарную отметку по каждой оценочной графе рабочих карт. Полученные при этом результаты оказались для нас сюрпризом. При всем многообразии отмеченных выше тенденций (занижение, завышение, совпадение отметок), индивидуальных и групповых особенностей, привходящих психологических факторов и т. д., оказалось, что разницы между средними суммарными отметками самооценки ($3,8 \pm 0,15$ балла), групповой оценки ($3,9 \pm 0,2$ балла) и оценки преподавателя ($3,9 \pm 0,15$ балла) практически нет.

Анализ мотивирующего эффекта апробируемого метода проводился методом сравнения средней итоговой преподавательской отметки каждого студента в предшествующем семестре вне эксперимента со средней итоговой преподавательской отметкой, выставленной по окончании эксперимента в следующем семестре. Итоги студенческой само- и взаимооценки текущей успеваемости в расчет, естественно, не принимались.

Общий итог по успеваемости выглядит следующим образом:

1. успеваемость повысилась — 219 чел. из 457-ми (48 %);
2. успеваемость снизилась — 178 чел. из 457-ми (39 %);
3. успеваемость не изменилась — 60 чел. из 457-ми (13 %).

Среднее цифровое значение успеваемости студентов, задействованных в эксперименте групп, в предшествующем семестре составило 3,8 балла, а по его итогам — 3,9 балла, т. е. в результате эксперимента успеваемость повысилась на 0,1 балла (2,6 %). Если принять во внимание, что целевая программа университета предусматривает рост критериальных значений на 0,1–0,2 балла, нетрудно заметить, что полученный нами результат может оказать существенную помощь в достижении этой цели, естественно, при распространении нашего опыта на другие учебные подразделения вуза.

Заключение. Не осознаваемая субъектом мотивация в процессе само- и взаимооценки текущей успеваемости во время практических занятий, основанная на принципе моделирования ситуации *изменения целеполагания* осуществляемой деятельности, может стать реальной возможностью повышения уровня учебной мотивации студентов. Использование в учебном процессе метода само- и взаимооценки текущей успеваемости студентов повысило успеваемость в 40 испытуемых академических группах лечебного, педиатрического и медико-профилактического факультетов Курского государственного медицинского университета у 219-ти студентов из 457-ми (48 %). Уровень повышения успеваемости в среднем цифровом выражении составил 0,1 балла (2,6 %). При условии правильной его организации метод создает в учебном процессе напряженную творческую атмосферу, основанную на принципах соревновательности, лидерства, сопричастности к ответственной миссии преподавателя, придавая ему интерактивный характер. Кроме

того, метод само- и взаимооценки текущей успеваемости, повышая уровень мотивации познавательной деятельности студентов, способствует выработке у них навыков самостоятельности, ответственности в принятии решений, формирует психологию принципиальности и толерантности в межличностном общении, отвечая в полной мере базовым требованиям компетентностного подхода в системе ВПО и ФГОС нового поколения.

Список литературы

1. Есенкова Н. Ю. Взаимосвязь учебной мотивации и профессиональной направленности врача на этапе обучения в вузе : автореф. дис. ... канд. психологич. наук / Н. Ю. Есенкова. — Курск, 2010. — 26 с.
2. Кузнецова А. Р. Мотивация студентов к учебе /А. Р. Кузнецова // Высшее образование сегодня. — 2010. — № 1. — С. 61-64.
3. Родионова Е. А. Формирование познавательной мотивации профессиональной направленности студентов вузов / Е. А. Родионова. — М. : Наука, 1997. — 191 с.
4. Соколова Н. Ю. Как активизировать познавательную деятельность учащихся / Н. Ю. Соколова // Педагогика. — 2001. — № 7. — С. 32-36.
5. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. — 2-е изд. — СПб. : Питер ; М. : Смысл, 2003. — 860 с.
6. Шарф И. В. Реализация самостоятельной работы студентов в компетентностной модели / И. В. Шарф // Высшее образование в России. — 2011. — № 6. — С. 98-103.

WHETHER IT IS NECESSARY TO FORCE THE STUDENT TO STUDY? (NEW FORM OF MOTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS)

[*S. V. Ivanov, V. F. Zubarev, G. A. Bondarev*](#)

SBEI HPE «Kursk State Medical University» of Ministry of Health (Kursk)

Development and deployment in educational practice of the technologies stimulating motivation of students to cognitive activity is the central psychological question of training. Numerous attempts of rising of educational motivation level, known from the literature, has rather recommendatory, than concrete practical character. For the purpose of rising of level of educational motivation of senior students of surgical illnesses chair N 1 KSMU the method of self-estimation and peer assessment of the current progress of the students which semantic basis is stimulation by the extramental subject of educational motivation by means of *change of a goal-setting* is developed and approved on practical (seminar) training. Realizing the offered model of self-estimation and peer assessment of the current progress of the students, i.e. acting as «expert», the student, irrespective of his will and desire, has to know a training material rather deeply.

Keywords: higher education, educational motivation, most and mutually assessment of the current progress of students.

About authors:

Ivanov Sergey Viktorovich — doctor of medical science, professor, head of surgical illnesses chair N 1 at SBEI HPE «Kursk State Medical University» of Ministry of Health, e-mail: gospithirivanov@yandex.ru

Bondarev Gennady Alekseevich — doctor of medical science, professor of surgical illnesses chair of FPE at SBEI HPE «Kursk State Medical University» of Ministry of Health, e-mail: meg200683@mail.ru

Zubarev Vladimir Fedorovich — candidate of medical science, assistant professor of surgical illnesses chair N 1 at SBEI HPE «Kursk State Medical University» of Ministry of Health, e-mail: vladim.zubareff2015@yandex.ru

List of the Literature:

1. Esenkova N. Y. Interrelation of educational motivation and a professional orientation of the doctor at a grade level in higher education institution : theses. ... cand. of psych. science / N. Y. Esenkova. — Kursk, 2010. — 26 p.
2. Kuznetsova A. R. Motivation of students to study / A. R. Kuznetsova // Higher education today. — 2010. — N 1. — P. 61-64.
3. Rodionova E. A. Formation of cognitive motivation of professional orientation of students of higher education institutions / E. A. Rodionova. — M. : Science, 1997. — 191 p.

4. Sokolova N. Y. How to stir up cognitive activity of pupils / N. Yu. Sokolova // Pedagogics. — 2001. — N 7. — P. 32-36.
5. Hekhuizen X. Motivation and activity / H. Hekhuizen. — 2nd ed. — SPb. : St. Petersburg ; M. : Sense, 2003. — 860 p.
6. Sharf I. V. Realization of independent work of students in competence-based model / I. V. Sharf // the Higher education in Russia. — 2011. — N 6. — P. 98-103.