

МОТИВАЦИЯ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Александр ВАТАБУ,

доктор наук доцент,

КГПУ им. И.Крянгэ

Лилия ЧЕБАН,

старший преподаватель,

Технический Университет Молдовы

Резюме

В статье рассматривается учебно-профессиональная мотивация студентов, как важный компонент профессиональной компетентности, а также педагогические условия и факторы, способствующие формированию мотивации в процессе профессионального образования

Профессионализм в современном понимании ассоциируется с профессиональной компетентностью, которая является качеством личности, характеризующим способность решать профессиональные задачи различного уровня сложности, включая умение действовать в нестандартных ситуациях. С позиции компетентностного подхода, активно внедряемого в сферу современного образования, высокий уровень профессиональной компетентности предполагает наличие ценностного отношения личности к своей профессии, повышенной мотивации осуществления профессиональной деятельности, а также обладание качествами, позволяющими не только успешно

Summary

The article reveals the students' educational motivation as an important component of professional competence. Pedagogical conditions and factors that contribute to motivation forming in the professional education process are also described in the article.

применять усвоенные знания на практике, но и совершенствовать свой опыт на протяжении всей жизни. Соответственно, важнейшим условием формирования профессиональной компетентности, помимо овладения профессионально значимыми знаниями и умениями, является личностный рост будущего специалиста и развитие его индивидуальных особенностей. Широта и глубина познаний при таком подходе рассматриваются уже не как конечная цель образования, а скорее как средство формирования личности в процессе профессионализации.

Как известно, возникновению компетентностного подхода в образовании предшествовало обострение противоречий между

профессиональной и образовательной сферой, возникшее в связи с несоответствием уровня профессиональной подготовки и возросшими требованиями производства. Американские исследователи уже в конце 50-х, начале 60-х годов прошлого века обратили внимание на то, что высокие показатели когнитивного интеллекта не всегда реализуются в профессиональной деятельности человека. Практика показала, что для эффективной деятельности и достижения профессиональных успехов, помимо знаний и умений необходимо обладать определенными личностными качествами, а также личной заинтересованностью в выполняемой деятельности. Чтобы описать особенности личности, которые необходимы для «превосходного» выполнения работы на основе полученной подготовки в процессе обучения, Р.Уайт (R.White, 1959) впервые ввел термин «компетенция». Он определил компетентцию как «... эффективное взаимодействие человека с окружающей средой...», утверждая при этом, что в числе личностных характеристик выпускника должна быть «компетентностная мотивация».

Особенность образования ориентированного на формирование компетенций, заключается в организации образовательного процесса (начиная от определения целей, содержания и методов образования и вплоть до оценивания результатов), который способствовал бы раскрытию потенциала личности в комплексе, включая когнитивный, творческий, коммуникативный и мотивационно-ценностный компоненты. По мнению большинства исследователей, компетентностно-ориентированный образовательный подход не является чем-то принципиально новым. Он сформировался на основе обобщения наиболее ценного

опыта личностно-деятельностного, когнитивно-ориентированного, культурологического и других образовательных подходов. Отличительной чертой компетентностного подхода по сравнению с предшествующими подходами в образовании является формулирование ожидаемых/прогнозируемых результатов образования и самообразования в виде компетенций/компетентности. При этом, компетенции/компетентность выступают в качестве общепринятых «единиц измерения», отражающих уровень сформированности знаний, умений, навыков в совокупности с личностными характеристиками, включающими способности, направленность и ценностные ориентиры.

Исторически сложились два подхода в определении важнейших категорий компетентностно-ориентированного образования. Согласно одному из них – понятия компетенция/компетентность употребляются в одном и том же значении, а согласно другому подходу предполагается разделение этих двух понятий, при котором понятие «компетентность» указывает на спектр и уровень овладения конкретными «компетенциями». Соответственно, компетенции формируются по отношению к определенным объектам и областям деятельности, в которых они могут быть применены.

Так например, согласно определению А.В.Хуторского «компетенция» представляет собой требование к образовательной подготовке, выраженное в совокупности знаний, умений, навыков и опыта деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, которые необходимы для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Под «компетентностью» автор понимает совокупность личностных

качеств учащегося, включая ценностно-смысловые ориентации, обусловленные опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере [11]. Различие этих двух понятий, по его мнению, заключается в том, что «компетенция» представляет собой описание желаемого результата обучения, т.е. «отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика», а «компетентность» означает характеристику личности, непосредственное «владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности». То есть подчеркивается, что компетентность не может рассматриваться вне конкретной личности, обладающей определенными характеристиками.

Сторонники употребления этих понятий в одном и том же значении используют общий термин «компетенция», который в различных контекстах может отражать как ожидаемые/прогнозируемые результаты образовательного процесса (сформулированные в учебных программах), которые необходимо достичь, так и характеристику уже сформированных личностных качеств и способностей. В. Гуцу определяет «компетенции» как реализованные/достигнутые образовательные цели, а также как «совокупность знаний, способностей и отношений», которые находятся на «выходе» образовательного процесса, в отличие от самих образовательных целей, которые стоят на «входе» в процесс образования. Таким образом, он соотносит понятие «компетенция» с **результатом** процесса образования, который представляет собой «набор» сформированных способностей, необходимых для выполнения деятельности/действий в

неопределенных/нестандартных ситуациях. Сравнивая понятия «образовательные цели» (как желаемый результат образования) и «компетенции» как (достигнутый результат) В. Гуцу отмечает, что они обладают не только сходными характеристиками, но и различиями. При этом, их общая функция в рамках системы образования заключается в формулировании результатов образования в виде ценностных норм и ценностных ориентиров [12].

Согласно определению С. Кристя, понятие «компетенция» в общепсихологическом смысле отражает способность личности «вести себя определенным образом», а также «способность, проявленную в определенной области». Характеризуя педагогический аспект компетенции, он указывает, что компетенция является «психологическим измерением образовательных целей». Соответственно, цели образования, сформулированные в виде компетенций, определяют совокупность/набор необходимых когнитивных, чувственно-поведенческих, психомоторных способностей, которые необходимы для конкретных достижений. При этом С. Кристя подчеркивает, что актуальное проявление компетенции, частично наблюдаемое/проявляемое в поведении при решении конкретных учебных задач, до конца не раскрывает психологический потенциал личности, который может быть оценен в течение длительного срока [13].

Большинство исследователей сходятся во мнении, что компетенция, сформированная в определенных условиях до соответствующего уровня, может быть «перенесена» в новые условия и усовершенствована. Обладая свойством переносимости, компетенции совершенствуются на протяжении всей жизни, сохраняя при этом в своей основе стабильную

структуру. При этом, сторонники разделения понятий компетенции/компетентности считают, что в отличие от компетенций, категория компетентности более жестко привязана не только к личности, но и к конкретным условиям, а также к определенным видам деятельности. Смена условий неизменно влечет изменение уровня компетентности. Таким образом, профессиональная компетентность представляет собой актуальную динамическую характеристику специалиста-профессионала. Соответственно, сохранение высокого уровня профессиональной компетентности в условиях динамично развивающегося рынка труда, роста конкуренции и развития высокотехнологичных видов производства, предполагает постоянное расширение состава компетенций, усовершенствование уже имеющихся и формирования на их основе целого ряда новых компетенций.

Как отмечают исследователи А. Стуф, Р.Л. Мартенс, Дж. Дж. ван Мериенбоер, многообразие существующих на сегодняшний день определений компетенции/компетентности является результатом «символической природы» и многоаспектности этих понятий, а также возможности их употребления в различных контекстах. Соответственно границы определения понятий компетенция/компетентность являются достаточно «подвижными» в зависимости от контекста, в рамках которого проявляются и исследуются те или иные аспекты, входящие в состав этих понятий. В связи с этим, указанные выше авторы считают, что важным этапом становления основных категорий компетентностного подхода является использование конструктивистского подхода в определении компетенции/компетентности. В отличие от объективистского подхода, замыкающегося на поиске

«идеального» и единственно верного определения, конструктивистский подход допускает возможность существования нескольких, взаимодополняющих определений. «Конструктивистский подход не стремится описать понятие, содержание которого очень трудно ухватить, но скорее направляет внимание к индивидуальным ситуациям и нуждам, чтобы наилучшим образом построить жизнеспособное определение компетенции»[9].

Определяя «компетентность» как более широкое понятие по отношению к понятию «компетенция», под профессиональной компетентностью специалиста следует понимать достаточно высокую степень овладения им целым комплексом профессиональных (специальных) и ключевых (универсальных) компетенций, которые позволяют ему эффективно осуществлять профессиональную деятельность.

Таким образом, анализ основных подходов к определению понятия профессиональной компетентности специалиста-профессионала показал, что в большинстве случаев профессиональная компетентность определяется как интегративная характеристика личности, отражающая:

- владение совокупностью профессионально-значимых знаний, умений и навыков в сочетании ценностно-смысловыми ориентациями, способностями и качествами личности, которые необходимы для осуществления профессиональной деятельности в рамках определенной квалификации;
- готовность и способность к осуществлению профессиональной деятельности в различных ситуациях и с учетом сложившихся обстоятельств на основе сформированных компетенций.

При всем многообразии существующих определений, большинство исследователей в составе профессиональной компетентности выделяют: когнитивный, операционально-технологический и мотивационно-ценностный компоненты. При этом, **способность к осуществлению деятельности** в структуре профессиональной компетентности определяется уровнем развитости когнитивных и операционально-технологических компонентов, входящих в состав освоенных индивидом компетенций, а **готовность** (потребность) осуществлять профессиональную деятельность отражает сформированность мотивационно-ценностного компонента.

Процесс формирования профессиональной компетентности студентов представляет собой систему взаимосвязанных факторов.

Система – (греч. systema - целое, составленное из частей; соединение) — множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которое образует определённую целостность, единство [3].

В системе формирования профессиональной компетентности взаимодействуют несколько факторов: образовательное учреждение, в котором осуществляется учебная деятельность; организация образовательного процесса; субъектные особенности учащегося (личностные качества, способности, направленность, мотивация); субъектные особенности педагога. Следует отметить, что перечисленные факторы влияют на формирование профессиональной компетентности в различной степени. Анализ научной литературы показал, что наибольшее влияние, оказывают личностные качества учащегося, индивидуальные способности

к избранной области профессиональной деятельности, а также его учебно-профессиональная мотивация, выражающаяся в стремлении (или наоборот, нежелании) овладеть соответствующей профессией.

Согласно определениям, имеющимся в энциклопедической литературе, системообразующим фактором для любой системы является объективный фактор, формирующий саму систему и обеспечивающий ее определенность, целостность и сохранность. При этом, системообразующие факторы обладают различными характеристиками: степенью активности, положением по отношению к системе (внешние-внутренние), способами проявления (явные-скрытые), характером действия и др.

Учебно-профессиональную мотивацию можно признать системообразующим фактором в системе формирования профессиональной компетентности, поскольку источником и движущей силой человеческой деятельности (в том числе и учебно-профессиональной) являются потребности личности, на основе которых формируется эта мотивация. Потребности личности и «производные от них трансформации - установки, ценностные ориентации, мотивы, интересы, убеждения, стремления, влечения, желания» в комплексе представляют собой «ядро индивидуальности» [4, с.71].

Потребности личности в психологии определяются как нужда в чем-либо, объективно необходимом для поддержания жизнедеятельности организма, а также для развития человеческой личности в целом. Потребности представляют собой особое состояние психики индивида, отражающее несоответствие между внутренним состоянием и внешними условиями его деятельности. А.Н. Леонтьев

определяет потребность как состояние организма, испытывающего нужду в том, что находится вне его, отмечая при этом ее специфическую способность актуализироваться, изменять напряженность, угасать и воспроизводиться вновь. Предмет на который направлена потребность и соответствующую деятельность А.Н. Леонтьев называет *мотивом деятельности*[6].

Таким образом, мотив (фр. motif, от лат. moveo – двигаю) можно определить как осознанную потребность, обладающую «предметным» характером и побуждающую человека к определенной деятельности, направленной на удовлетворение данной потребности.

Мотивация, по определению А.Рощка, представляет собой «совокупность внутренних побуждений/стимулов поведения, врожденных и приобретенных, осознанных и неосознанных, простых физиологических потребностей или абстрактных идеалов» [14]. Беспалько В.П. определяет мотивацию как «процесс, в результате которого определенная деятельность приобретает для индивида известный личностный смысл, создает устойчивость интереса к ней и превращает внешне заданные цели его деятельности во внутренние потребности личности»[2, с.97]. Таким образом, мотивация оказывает непосредственное влияние на интенсивность деятельности и повышает ее эффективность.

Под мотивацией учебной деятельности, как правило, понимают систему побуждений/стимулов, которые генерируют и регулируют учебную активность. В частности, Базель Л. определяет учебную мотивацию как «комплекс побуждений, объединенных соподчиненными отношениями, значимыми для личности»[1, с.6].

Осознание потребности личностного роста в рамках определенной профессиональной деятельности формирует *профессиональную мотивацию*, представляющую собой систему доминирующих потребностей и мотивов, образующих определенную иерархию и лежащих в основе профессиональной направленности личности. В структуре профессиональной направленности, помимо потребностей и мотивов Э.Ф.Зеер выделяет также ценностные ориентации личности, профессиональную позицию и социально-профессиональный статус. При этом, в качестве ценностных ориентаций личности выступают смыслообразующие мотивы труда, представляющие особую значимость для личности и выступающие в качестве стратегических целей профессионального совершенствования, а профессиональная позиция выражается в отношении к профессии и готовности к профессиональному развитию[5].

В процессе *профессионализации* (становления и развития профессиональной компетентности) условно можно выделить три основных уровня которые характеризуются:

1. освоением профессионального инструментария – так называемый уровень «ученичества»,
2. овладением в совершенстве комплексом средств и методов профессиональной деятельности - уровень «профессионального мастерства»
3. стремлением преобразовать и внести личностный вклад в развитие соответствующей области профессиональной деятельности – уровень «профессионального творчества»

Начальный уровень профессионализации студента выражается в том, что он уже профессионально определен, но не

обладает необходимыми компетенциями для успешного осуществления профессиональной деятельности. Второй этап характеризуется высоким уровнем профессиональной компетентности, которая формируется на основе успешного опыта работы в данной области. Третий уровень профессионального самосовершенствования выражается в желании профессионала высокого класса, не просто самореализоваться в рамках своей профессии, но и привнести нечто новое в свое ремесло. Совершенно очевидно, что на каждой стадии профессионального роста изменяется и усложняется структура мотивации профессиональной деятельности, которая от первоначального интереса к объекту познания переходит на качественно новый уровень формирования устойчивой потребности к осуществлению профессиональной деятельности, что, в свою очередь, влечет за собой изменение мотивов дальнейшего профессионального развития.

Известно, что все многообразие мотивов, в том числе и мотивов учебно-профессиональной деятельности, можно разделить на два типа:

1. внутренние мотивы – связанные непосредственно с процессом познания в рамках учебной деятельности, доставляющей человеку положительные эмоции и удовлетворение;
2. внешние мотивы – находящиеся за рамками осуществляемой учебно-познавательной деятельности.

«Мотив следует считать внутренним, если человек получает удовлетворение от самого поведения, от самой деятельности» [8, с.76]. В качестве внешних мотивов выступают значимые для личности факторы, являющиеся производными осуществляемой деятельности, например материальная выгода,

социальное признание, желание угодить родителям и т.д. Преобладание внешней мотивации, выражается в том, что человек не воспринимает осуществляемую деятельность как личную необходимость. В тех случаях, когда выбираемая профессиональная деятельность не соответствует индивидуальным особенностям личности, ее истинным мотивам и ценностям, активность личности регулируется посредством внешних (по отношению к учебно-профессиональной деятельности) стимулов, например системой поощрений и наказаний. А это, в свою очередь, сопровождается чрезмерными энергозатратами, необходимыми для достижения положительных результатов при осуществлении учебной деятельности. Учитывая сказанное выше, для повышения эффективности профессионального образования, необходима такая организация образовательного процесса, которая способствовала бы максимальному раскрытию внутреннего мотивационного потенциала личности учащегося.

В процессе учебной деятельности студенты проявляют себя в первую очередь как субъекты общения и взаимодействия. Поскольку учебная деятельность студентов направлена на решение как учебных, так и профессиональных задач, то в ее структуре можно выделить учебный, профессиональный и социальный компоненты. В связи с этим, Т.И. Лях например, предлагает разделить всю совокупность мотивов учебной деятельности на две группы: учебно-профессиональные мотивы и социальные мотивы. По мнению автора, под влиянием системы учебно-воспитательной работы каждая из этих групп проходит в своем становлении три уровня. К концу обучения в вузе у старшекурсников, из группы учебно-профессиональных мотивов должны сложиться

мотивы профессионального самообразования, а из группы социальных мотивов – мотивы профессионального сотрудничества[7].

Формирование и развитие мотивации представляет собой сложный процесс, результат которого напрямую зависит от четкой формулировки промежуточных и конечных целей ее формирования. Цели формирования мотивации на каждом этапе, в свою очередь, тесно связаны с предварительной диагностикой исходного уровня ее сформированности, от которого зависит последующий выбор конкретных методов, средств и приемов ее развития.

Рассматривая учебно-профессиональную мотивацию студентов в качестве педагогической цели и одновременно, средства, стимулирующего процесс обучения, необходимо учитывать весь комплекс объективных и субъективных факторов, влияющих на ее формирование. К объективным факторам относятся: образовательная политика учебного заведения и организация образовательного процесса, включающая весь комплекс педагогических условий и средств педагогического взаимодействия с учащимися (т.е. технологические аспекты осуществления учебного процесса). Так например, к педагогическим условиям, способствующим формированию и развитию мотивации относятся:

- соответствие образовательных целей и задач запросам, интересам, устремлениям самих учащихся;
- посильность учебных заданий при определенной степени их новизны;
- использование дидактических форм, методов, приемов и средств обучения, стимулирующих, активность учащихся (индивидуальный подход, проблемно-развивающее обучение, интерактивные формы

обучения, организация индивидуальной ситуации успеха, адекватное оценивание достижений учащихся и т.п.);

- перенос акцента в процессе обучения с внешнего контроля на самоконтроль;
- свобода выбора индивидуальной образовательной траекторий, начиная от выбора предметов и вплоть до выбора задания на конкретных занятиях (включая самостоятельное целеполагание, определение путей и темпа достижения целей, выбор форм контроля) и т.д.

К субъективным факторам, влияющим на успешное формирование и развитие мотивации, можно отнести личностные качества и характеристики субъектов учебного процесса. Важнейшими характеристиками учащегося, влияющими на формирование устойчивой мотивации, являются его личная заинтересованность в выбранной профессии, а также наличие способностей к избранной области деятельности. Немаловажную роль в развитии мотивации учащихся также играет и личность педагога, который, помимо профессионально важных качеств, владения учебным материалом и педагогическим мастерством, сам должен обладать высоким уровнем профессиональной мотивации и быть образцом ценностного отношения к своей профессии.

Для успешного формирования учебно-профессиональной мотивации студентов, педагог должен владеть целым комплексом методов формирования мотивации, которые можно условно разделить на:

1. Методы диагностики исходного уровня развития мотивации и динамики ее развития в процессе педагогического взаимодействия педагога и учащихся

2. Методы анализа и обработки полученных данных
3. Методы психолого-педагогического воздействия на учащихся
4. Методы оценки эффективности педагогического воздействия

Об уровне сформированности мотивационно-ценностного компонента в структуре профессиональной компетентности можно судить непосредственно по ходу и результатам учебно-профессиональной деятельности. Успешное формирование профессиональной мотивации, как правило, выражается в высокой активности и сознательности при выполнении учебных задач, в самостоятельности при планировании деятельности, в систематичности учения и самообучения, в стремлении к саморазвитию и способности к рефлексии.

Таким образом, можно утверждать, что развитие мотивационно-ценностного компонента в структуре профессиональной компетентности является одной из наиболее актуальных психолого-педагогических проблем на всех циклах профессионального образования, поскольку способствует не только росту эффективности обучения, но и формированию устойчивой потребности в непрерывном профессиональном самосовершенствовании, что является в настоящий момент одной из важнейших характеристик личности специалиста-профессионала независимо от области его деятельности.

Список литературы:

1. Базель Л., *Педагогические условия формирования мотивов изучения иностранных языков в лицее/Дис.доктора педагогики* – Кишинев, 2006. – 164 с.
2. Беспалько, В.П. *Слагаемые педагогической технологии*. - М.:Педагогика,1989.- 192 с.
3. *Большой Российский энциклопедический словарь*. — М.: БРЭ. — 2003, с. 1888
4. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. *Основы педагогики индивидуальности: Учеб. пособие*. -Калининград, 2000. - 572 с.
5. Зеер, Э.Ф. *Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов*. - М: Академический проект, Фонд «Мир», 2006. - 336с.
6. Леонтьев А.Н. *Потребности, мотивы, эмоции*. – М.: Высшая школа, 1971. – 430 с.
7. Лях, Т.И. *Педагогическая психология: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности 031900 – Специальная психология* – Тула: изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н.Толстого, 2005. – 295 с.
8. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. *Формирование мотивации учения*. - М.: Просвещение, 1990. - 192 с.
9. А. Стуф, Р.Л. Мартенс, Дж. Дж. ван Мериенбоер/ *Что есть компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства* /перевод с англ./<http://www.ht.ru/press/articles/print/art26.htm>
10. Чокля М.А. *Воспитание мотивов труда у учащихся средних профтехучилищ*./Автореф. диссертации – Казань, 1984. – 19 с.
11. Хуторской А.В. *Технология проектирования ключевых и предметных компетенций* // Интернет-журнал «Эйдос». - 2005. - 12 декабря. <http://www.eidos.ru/>
12. Guțu, V., *Învățămînt centrat pe competențe: abordare teleologică*, Didactica Pro..- 2011,- 1, P. 2-7
13. Cristea, S., *Conceptul pedagogic de competență*, Didactica Pro..- 2011, -1, P. 54-56
14. Roșca, Al., *Motivele acțiunilor umane. Studiul de psihologie dinamică*, Sibiu: Institutul de Psihologie al Univ. din Cluj, 1943. – 305 p.

Recenzent: Nelu VICOL, doctor, conferențiar universitar, IȘE