АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК СССР
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

На правах рукописи

ГРЕБЕНЮК ОЛЕГ СЕМЕНОВИЧ

УДК 373.7:371.01

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ И ТРУДА У УЧАЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

13.00.01 - теория и история педагогики

Д и с с е р т а ц и я
на соискание ученой степени доктора
педагогических наук

Москва 1988

В В Е Д Е Н И Е

Актуальность исследования. ХХУП съезд КПСС призвал "решительнее добиваться повышения эффективности обучения, коренного улучшения подготовки молодежи к самостоятельной жизни и труду, воспитания сознательных строителей нового общества" /17, с.49/. В документах, касающихся реформы общеобразовательной и профессиональной школы, подчеркивается необходимость укрепления связи обучения с трудом, повышения эффективности учебно-воспитательного процесса и качества общеобразовательной, политехнической и профессиональной подготовки учащихся и формирования на этой основе таких личностных качеств, как творческое отношение к труду, осознанная потребность в труде, ответственность за качество учебы, соблюдение учебной и трудовой дисциплины /19, с.39-41/. Февральский (1988 г.) Пленум ЦК КПСС призвал активизировать перестройку образования, развивать у молодежи стремление к знаниям и профессиональному мастерству *18, с.75/.

Успешная реализация этих задач во многом зависит от умения педагога формировать у учащихся не только знания и умения, но и в единстве с ними положительное отношение к учению, к труду, к ценностям культуры. Требования социального заказа диктуют необходимость формирования целостной личности молодого человека, изучения изменений, которые происходят в его жизнедеятельности, изучения новообразований на каждом этапе его развития, оказывающих влияние на эффективность учебной и трудовой деятельности. В соответствии с этим одной из насущных проблем является формирование мотивации учащихся. Характерные, часто актуализируемые мотивы учения, мотивы труда переходят в "фонд развития личности" (Л.С. Выготский), становятся устойчивыми ее свойствами. Поэтому формирование мотивации должно стать составной частью воспитания личности. Особого вникания заслуживает проблема формирования

мотивации учащихся профессиональной школы, ядром которой являются мотивы учения и труда.

В советской педагогике - в трудах М.А. Данилова, А.С. Макаренко, М.М. Пистрака, В.А. Сухомлинского - разработаны общетеоретические положения о формировании мотивации школьников как неотъемлемого компонента всестороннего развития личности. Эти исходные позиции о роли и значении потребностей, интересов, мотивов в жизнедеятельности учащихся получили развитие и конкретизацию в трудах А.Д. Алферова, В.Б. Бондаревского, А.А. Вайсбурга, В.С. Ильина, Е.М. Павлютенкова, Т.И.Шамовой, Г.И. Щукиной и ряда других советских педагогов. При этом теоретические вопросы строения и развития мотивационной сферы личности широко представлены в работах советских психологов: Б.Г. Ананьева, Л.И. Бо жович, Т.В. Кудрявцева, А.Н. Леонтьева, А.К. Марковой, М.В. Матюхиной, В.С. Мерлина, К.К. Платонова, С.Л. Рубиншейна, Г.С. Сухобской, Д.Н. Узнадэе, Ю.В. Шарова, В.А. Ядова, П.М. Якобсона и др. Большой вклад в теорию мотивации внесли зарубежные ученые: Б. Вайнер, Д. Брунер, Г.Клейн, А. Маслоу, Э. Мэйо, Т. Новацкнй, Р. Рипл, Г. Олпорт, К.Обуховский, Г. Розенфельд, К. Томашевский, Х. Хекхауэен, Я. Рейковский и др.

К настоящему времени в нашей стране накоплен многообразный педагогический опыт формирования мотивации учащихся в средней школе и ПТУ (В.А. Борисов /Ростов-на-Дону/, Ш.А. Горбушин /Глазов/, В.А. Горелов /Омск/, Б.И. Дегтярев /Донецк/, Ф.А. Зарецкий /Ленинград/, Е.Н .Ильин /Ленинград/, С.А. Асафова /Казань/, Н.Н. Палтышев /Одесса/, В.А. Сазонов /Волоколамск/, В.Ф. Шаталов /Донецк/, Т.А. Чичерина /Кострома/ и мн. др.).

Значительный вклад в разработку проблемы формирования мотивации учащихся внесли научные школы. В ряде исследовательских центров

разработаны концепции формирования духовных потребностей (Новосибирск, Москва), познавательного интереса (Ленинград), интереса к профессии (Казань, Ташкент), мотивации учения (Волгоград, Ростов-на-Дону), мотивации учащихся профессиональной школы (Казань) и др.

Как показали исследования психологов и педагогов, мотивационная сфера более динамична, чем интеллектуальная. Относительная динамичность, подвижность мотивации учащихся создает определенные трудности преподавателей и мастеров производственного обучения. Если ею не управлять, не предпринимать целенаправленных действий по ее формированию, может произойти регресс мотивации, снижение ее уровня, мотивы могут потерять действенность. Происходит это чаше всего тогда, когда учащийся попадает в новые условия - когда наряду с общим образованием переходит к овладению профессиональными умениями и при этом нет целенаправленного управления мотивационной стороной учебной и трудовой деятельности. Процесс обучения приобретает для учащихся как бы двойную ориентацию; на учение и на профессиональный производительный труд. У учащихся появляются новые ценностные (оценочные) и сусловые отношения к учению, профессии, к труду, изменяются и цели жизнедеятельности. В этих обстоятельствах возможна не только смена интересов, но и неравноценное для личности развитие одних мотивов в ущерб другим.

В настоящее время мотивационная сторона обучения в общеобразовательной и профессиональной школе, по нашим данным, наименее управляема. Мы совершенно согласны с М.В. Матюхиной в том, что в школе "формирование мотивации подчас идет стихийно, являясь скорее результатом достижения передовых учителей, чем предметом специальной целенаправленной систематической работы" /243, с.3/. В профессиональной школе по этой же причине наблюдается явная дисгармония в развитии

мотивации учащихся; часто противопоставляются между собой отношение к учению и отношение к труду, интерес к приобретаемой профессии и отношение к другим профессиям, при невысоком уровне сформированности мотивов труда наблюдается весьма значительное "западание" в развитии мотивов учения, особенно при изучении общеобразовательных предметов. Сложность формирования мотивации в условиях профессиональной школы объясняется, с одной стороны, тем, что учащийся побуждается к учению, к производительному труду целым комплексом мотивов учения и труда. С другой стороны, инженерно- педагогические работники, имея многочисленные рекомендации по (сортированию отдельных мотивов (интерес к предмету, к профессии, долг как мотив учения и т.д.), не представляют, что формирование мотивов учения и труда должно происходить в единстве как определенного целостного свойства личности. Недостатки в работе общеобразовательной и профессиональной школы в воспитании мотивации объясняются и неразработанностью этой проблемы, ее сложностью, попытками решить ее на основе лишь функционального подхода.

Приведенные выше и другие факты, изложенные в диссертации, обнажен основные противоречия. В условиях соединения обучения с производительным трудом учащихся, взаимосвязи и взаимообусловленности учебной и профессионально-трудовой деятельности существует явное несоответствие:

- между объективным требованием гармоничного формирования мотивационной сферы учащихся и традиционно сложившимся, все еще остающимися в силе подходами к формированию мотивации, целевыми установками и средствами, направленными по преимуществу на формирование отдельных элементов мотивации;

- между общетеоретическим, обшедидактическим уровнем исследования проблемы формирования мотивации учащихся как целостного свой-

ства личности и узко методическим уровнем поиска путей и средств достижения этой цели.

Разрешение возникшего противоречия предполагает переход от частно дидактического к обшедидактическому уровню разработки проблемы; настоятельно требуют перестройки и углубления представления о мотивации учащихся как системном качестве личности. Необходимо усилить внимание к фундаментальным исследованиям процесса формирования личности, которые давали бы выходы на новые, более эффективные "технологии" организации учебно-воспитательного процесса. Особенно нуждается в разработке и обосновании принцип дидактики, отражающий явление мотивации, который регулировал бы деятельность преподавателей и мастеров производственного обучения, направлял бы их на (формирование целостной мотивации учения и труда как свойства личности. Перед педагогической наукой встала острая проблема, связанная с необходимостью теоретического обоснования процесса формирования целостной мотивации учащейся молодежи.

Цель исследования - решить представленную ваше проблему - разработать и научно обосновать дидактические основы формирования целостной мотивации учения и труда учащихся профессиональной школы.

Объект исследования - теория и практика формирования мотивации учащейся молодежи в условиях соединения обучения с производительным трудом.

Предмет исследования - дидактические основы формирования мотивации учащихся профессиональной школы.

Гипотеза исследования включает следующие положения, требующие доказательства.

1. Мотивации учащихся профессиональной школы, функционирующей в условиях соединения обучения с производительным трудом уча-

щихся, свойственным черты, не нашедшие необходимого отражения в содержании понятий "интерес к учению", "интерес н профессии", "мотивация учения школьника", "мотивация труда рабочего". Основываясь на психологических исследованиях о том, что механизм генезиса мотивации подчиняется как логике опыта реальной деятельности, так и логике диалектического саморазвития человека, стремящегося к устранению дезинтегрированности своего сознания, когда индивид сам активно строит свою мотивационную сферу, автор считает, что в мотивационной сфере учащегося побуждения к учению и труду взаимосвязаны, развитие и формирование мотивов учения и труда взаимообусловлено, поэтому возможно существование целостной системы мотивации учения и труда.

2. Разобщенность педагогических влияний, приводящая к формированию разрозненных мотивов учения и труда, не способствует гармоничному развитию мотивационной сферы учащихся. Целью педагогического процесса должно стать формирование целостной мотивации учения к труда. Научное обоснование этого положения возможно только в рамках целостного общедидактического подхода.

3. Такое системное качество как мотивация учения и труда возможно сформировать на основе самой широкой системы педагогических и социально-педагогических процессов, но существенным фактором становления мотивации учения и труда является комплекс процессов теоретического и производственного обучения. Системообразуюшим фактором, способствующим интеграции педагогических воздействий, стимулирующих гармоничное развитие мотивационной сферы учащихся, должен стать наряду с целями принцип мотивационного обеспечения учебного процесса.

4. Управлять формированием мотивации учения и труда принципиально возможно. Необходимым условием формирования рассматриваемой мотивации является определенным образом структурируемое взаимодей-

ствие процессов преподавания и учения. Структура этого взаимодействия определяется единой мотивационной основой учебно-трудовой деятельности учащихся. Мотивационная основа деятельности включает компоненты как мотивационной сферы (смыслы, мотивы, цели), так и учебно-производственной деятельности (понимание задачи, осуществление действий, (самоконтроль, самооценка).

5. Процесс формирования мотивации учения и труда будет педагогически обеспечен, если, во-первых, разработать и обосновать систему научных характеристик, включающих: а) понятия, раскрывающие в своей совокупности исследуемое явление, б) знание о целостных свойствах процесса обучения, являющегося основой формирования мотивации, в) принцип мотивационного обеспечения учебного процесса. Во-вторых, если разработать и экспериментально проверить; а) комплекс диагностических методик, б) номенклатуру целей воспитания мотивации учения и труда как свойства личности, в) примерную прегради (прогноз) формирования мотивации, г) систему педагогических средств и условий, способствующих формированию мотивации, д) методы анализа процесса и результатов формирования мотивации учения и труда.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть методологические предпосылки решения исследуемой проблемы и на основе анализа существующих теоретических концепций и педагогической практики разработать теоретическое представление о мотивации учения и труда как педагогическом явлении.

2. Определить цели воспитания мотивации учения и труда учащихся профессиональной школы, установить источники ее формирования, выявить основные требования к процессу обучения и разработать принцип дидактики, регулирующий деятельность инженерно-педагогических работников, направленную на формирование рассматриваемой мотивации

как свойства личности, обосновать необходимость н правомерность введения в дидактику указанного принципа.

3. Раскрыть сущностные характеристики (формирования мотивации учения и труда учащихся в процессе обучения (системные, целостные свойства, структуру, движущие силы).

4. Раскрыть сущность педагогического обеспечения процесса (формирования целостной мотивации учения и труда, разработать его теоретическую модель и осуществить опытно-экспериментальную проверку в процессе теоретического и производственного обучения.

5. Разработать научно-методические рекомендации практике.

Методологической и общетеоретической базой исследования является марксистско-ленинская философия как основа научной педагогики. Разработка проблемы и предмета исследования осуществлялась, исходя из марксистско-ленинских положений о целях и сущности коммунистического воспитания; исходя из основополагающих положений о всесторонне развитой личности, ее потребностях и мотивах, о процессе развития человеческих потребностей, формирующихся в деятельности, об определяющем воспитательном значении соединения обучения с производительным трудом учащихся. Исследователь руководствовался положениями, содержащимися в документах партийных съездов, материалах XXVII съезда КПСС и последующих пленумов ЦК КПСС, постановлениях ЦК КПСС и Советского правительства по вопросам народного и профессионального образования, документах о реформе общеобразовательной и профессиональной школы.

Исследование опирается на методологию современной дидактики и психологии (А.М Арсеньев, Ю.К. Бабанский, Ю.К. Васильев, М.А. Данилов, В.И. Загвязинский, В.С. Ильин, К.Н. Катханов, Б.Ф. Ломов, М.Н. Махмутов, С.Л. Рубинштейн, И.Д. Чернышенко); на выводы философов и

психологов о единстве сознания и деятельности, о личности как субъекте деятельности, о мотивации как движущей силе человеческого поведения, о соотношении общественных и личных интересов, о закономерностях формирования и функционирования учебной и профессиональной трудовой деятельности (К.А. Абульханова-Славская, В.Г. Асеев, Л.П. Буева, Л.С. Выготский, Е.А. Климов, Н.Н. Крутов, Т.В. Кудрявцев, А.Н. Леонтьев, 0.П.Целикова, В.Д.Шадриков), на концепцию профессиональной подготовки молодых рабочих на основе взаимосвязи общего и профессионально-технического образования (П.Р. Атутов, С.Я. Батышев, А.П. Беляева, Н.И. Думченко, М.И. Махмутов), на концепцию формирования мотивации в процессе труда, общения и интеллектуальной деятельности (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, В.С. Ильин, В.И. Ковалев, Б.Ф.Ломов, А.С. Макаренко, А.К. Маркова, В.А. Сухомлинский, Т.И. Шамова, Ю. В. Шаров, Г.И. Щукина).

Организация и методы исследования определяются его спецификой, тем, что оно совмещает решение теоретических задач с задачами практического характера, тем, что оно направлено на поиск путей формирования не отдельных мотивов, а целостной мотивации учения и труда. В соответствии с этим основными методами исследования были: сочетание исторического и логического методов изучения теории вопроса, теоретический анализ проблемы и предмета исследования; системный подход к решению проблема и изучению педагогических явлений, моделирование (модель мотивации, модель мотивационной основы деятельности и др.), аналитическое рассмотрение возможностей теоретического и производственного обучения в формировании целостной мотивации учения и труда; анализ реальной педагогической практики, изучение передового педагогического опыта; педагогический эксперимент и опытная работа, наблюдение, педагогические измерения (шкалирование, анкетирование и др.). Результаты

исследования были обработаны методами современной математической статистики,

Часть названных методов исследования требовала своего дальнейшего совершенствования. Например, был создан ряд диагностических методик, позволяющих осуществлять замеры сформированности мотивации учения и труда, оперативно определять актуальные мотивационные состояния, применять в диагностических целях ЭВМ.

Большие изменения претерпела организация экспериментальной работы. Основная особенность нашего эксперимента состояла в том, что он носил комплексный характер. Эксперимент охватывал не только один какой-либо процесс обучения (физике, спецтехнологии и др.), но весь комплекс процессов, организуемых профессиональной школой. В эксперименте изучались возможности формирования не столько отдельных мотивов учения или труда (например, интерес к предмету, интерес к профессии), сколько целостной мотивации учения и труда. Особенность проведенного эксперимента была обусловлена тем, что все его этапы в своей координации и субординации образовали целостную систему, Разработать, согласовать и скоординировать экспериментальные методики, способные охватить предмет исследования, и при этом избежать дублирования - одна из сложнейших задач организации и проведения комплексного эксперимента.

Этапы исследования:

Информационно-поисковый (1972-1980) - изучение психологических и дидактических концепций сформирования мотивов, изучение уровня сформированности мотивации у школьников и учащихся средних ПТУ и сложившегося опыта формирования потребностей, интересов, мотивов в школе и ПТУ (ТАССР, МАССР, Москва, Московская, Волгоградская, Ростовская, Калининградская и другие области). Данный этап позволил кон-

статировать состояние разработки теоретических и практических проблем формирования мотивации учения и труда.

Диагностический. (1978-1982) - установление причин сложившегося состояния, экспериментальное выявление возможностей процессов теоретического и производственного обучения, выявление дидактических средств и условий, определяющих формирование целостной мотивации. Был изучен передовой педагогический опыт преподавателей и мастеров производственного обучения (С.А. Асафова, В.А. Борисов, Ш.А. Горбушин, В.А. Горелов, Б.И. Дегтярев, Ф.А. Зарецкий, Н.Н. Палтышев, В. А. Сазонов, Т.А. Чичерина и др.) Экспериментально проверены основные положения принципа мотивации, обосновываемого в исследовании. Проведены педагогические эксперименты, в которых исследовалась мотивационная сторона обучения на уроках общеобразовательного и профессионально-тех- нического циклов и производственного обучения в училищах раз - личного профиля. Осуществлялась опытная работа по внедрению выводов и дальнейшей их разработке. Второй этап позволил установить причинные зависимости между исследуемыми явлениями и фактами, проверить в массовой практике основные результаты исследования.

Прогностический (1982-1987). В задачи данного этапа входило прогнозирование условий воспитания мотивации учения и труда учащихся средней школы и ПТУ и выработка практических рекомендаций. На этом этапе была осуществлена в комплексе массовая проверка разработанных требований и правил принципа мотивации н целостной системы формирования мотивации. В это же время была осуществлена опытная работа преподавателей и мастеров производственного обучения, непосредственно наблюдаемая и контролируемая в течение продолжительного времени автором вместе с научными сотрудниками и аспирантами.

База исследования. Экспериментальная работа проводилась непосредственно автором и руководимыми ими сотрудниками, аспирантами и соискателями НИИ профтехпедагогики АПН СССР в течение пятнадцати лет в средних школах № 1 г. Калининграда, № 5 г. Ростова-на-Дону, № 8 г. Волгограда, в средних ПТУ №№ 51, 3, 7, 15, 19 г. Казани, №№ 18, 24 Госпрофобра Туркменской ССР, № 1 г. Чебоксары и др. В среднем ПТУ № 18 г. Ашхабада, где директором работает соискатель Д.К. Мамиев, в эксперименте принимал участие весь педагогический коллектив. Педагогические коллективы средних ПТУ № 3 и № 51 г. Казани также полностью участвовали в комплексном исследовании, проводимом НИИ профтехпедагогики АПН СССР. В этом исследовании проблемы формирования мотивации составляли его органическую часть.

Личное участие автора в получении научных результатов, изложенных в диссертации и опубликованных работах, выражается в теоретической разработке основных идей и положений исследования по избранной теме, в непосредственном осуществлении длительной экспериментальной работы в ряде средних школ и профтехучилищ, в разработке единой концепции коллективного экспериментального исследования, в разработке методики комплексного эксперимента по исследуемой проблеме и различных экспериментальных материалов, в пропаганде теоретических положений и внедрении практических рекомендаций, в создании научного актива (под научным руководством автора защищено 10 кандидатских диссертаций по различным аспектам исследуемой проблемы), в руководстве, анализе и обсуждении результатов коллективного теоретического и экспериментального исследований.

В диссертации выдвигаются и обосновываются следующие, выносимые на защиту основные положения 1

1. Определено содержание понятия "мотивация учения и труда" на основе анализа взаимодействия двух основных для становления мотивации учащихся видов деятельности - учебной и трудовой. Взаимодействие учебной и трудовой деятельности учащихся проявляется в единстве гностических и аффективных компонентов, взаимообусловленности смысловых и ценностных отношений, во взаимосвязи целей, в единстве структуры, в общем продукте (знания, умения, навыки, сдвиги в развитии психических качеств, в воспитанности личностных свойств и др.).

Исходя из положения А.Н. Леонтьева об общности внешней, материальной, практической деятельности человека и внутренней, психической, можно утверждать, что взаимодействие учебной и трудовой деятельности учащихся порождает единство психических форм деятельности, в частности, это находит отражение во взаимообусловленности побуждений учащихся к этим деятельностям.

Мотивация учения и труда - это сложное структурное образование, в котором различные мотивы учения и мотивы труда и порождающие их потребности связаны между собой. Единство, связанность, взаимная обусловленность всех составляющих мотивацию учения и труда придает ей качественную определенность, целостность.

Мотивация учения и труда - это вид мотивации, характерной особенностью которой является взаимная обусловленность побуждений учащихся к учебной и трудовой деятельности. Это качественно иная мотивация по отношению к мотивации учения и к мотивации труда. Она является целостной для учения и труда в силу их неразрывности, единства в условиях реального соединения обучения с производительным трудом учащихся.

2. Понятие "мотивация учения и труда" выполняет определенные функции по отношению к педагогической практике.

Ее описательная функция заключается в том, что данная категория позволяет характеризовать мотивацию учения и труда как, педагогическое явление, что задает целеполагающую направленность педагогическому процессу. Объяснительная функция состоит в том, что раскрывает пути становления мотивационной сферы - от формирования разрозненных потребностей, мотивов, интересов до воспитания целостной мотивации учения и труда как стержневого свойства личности. Прогностическая функция заключается в том, что открываются новые возможности в рассмотрении мотивации учащегося профессиональной школы, в определении целей воспитания, в сотрудничестве педагога и учащегося, в поиске новых средств формирования личности. Методологическая функция выражается в том, что осуществляется системный подход к исследованию самого явления - мотивации учения и труда - и намечается целостный подход к ее формированию. Преобразующая функция заключается в том, что намечается иная стратегия формирования мотивации учащегося: от разрозненных педагогических воздействий к их интеграции и формированию мотивации учения и труда как целостности.

Новое понятие "мотивация учения и труда" упорядочивает использование категориального аппарата в практике и четко отвечает на вопрос "Что и как формировать?", а это в определенной мере способствует преобразованию сложившейся практики.

Идея целостного представления мотивации учения и труда учащихся означает, что трактовать процесс формирования мотивации следует с учетом того, что развитие тех или иных мотивов не происходит ни в порядке очередности, ни в отрыве друг от друга, что воспитание человека, формирование его мотивационной сферы происходит во всех отношениях и тем гармоничнее, чем больше стимулируются разносторонние проявления личности - необходимо, чтобы мотивы формировались не в ущерб одни

другим, а наоборот, следует добиваться того, чтобы взаимодействующие стороны мотивации содействовали бы их дальнейшему обогащению, развитию.

3. Рассмотрение понятий "мотивация учения и труда", "мотивационная сторона обучения", "мотивационная основа деятельности" и анализ явлений, которые они отражают, позволили выявить инвариантную для учения и труда учащихся мотивационную основу деятельности; сосредоточение внимания учащегося на учебной ситуации - получение им информации о предмете потребности (осознание смысла деятельности) - осознание потребности (выбор мотива) - выбор решения (участие в постановке цели) - стремление к цели (осуществление учебных действий) - получение оперативной информации, корректирующей действия (подкрепление уверенности в правильности своих действий) - самооценка процесса и результата деятельности.

Мотивационная основа деятельности является существенным источником перестройки взаимодействия процессов преподавания и учения. В исследовании доказана плодотворность существования в процессе теоретического и производственного обучения следующей подструктуры педагогической деятельности: управление вниманием учащегося - разъяснение смысла их деятельности - актуализация мотивационных состояний - стимулирование целеполагания - обеспечение успешного выполнения задания - поддержание уверенности в действиях - оценка деятельности учащихся.

Экспериментально доказано, что соблюдение такого условия взаимодействия педагога и учащихся ведет к стабильности деятельности учащихся и ее саморегуляции, что обеспечивает со временем высокий уровень их деятельности и сформированности мотивации.

4. Выявлены и описаны закономерные связи внутри процесса обучения между его отдельными компонентами; между характером учебно-

трудовой деятельности учащихся и сформированностью мотивации учения и труда, между отношениями учащихся к учению и труду, между системной природой мотивации учения и труда и необходимостью ее формирования всей системой процессов теоретического и производственного обучения; между целостностью мотивации и структурой и интегративными свойствами процесса обучения. Выявлены средства и условия формирования целостной мотивации; определены особенности развития мотивационной сферы учащихся, связанные с осуществлением связи обучения с производительным трудом.

Выводы о закономерностях формирования целостной мотивации учения и труда являются основанием перестройки процесса обучения, ибо дают конкретное представление, как нужно строить весь комплекс процессов обучения профессиональной школы, чтобы он действительно был основой формирования целостной мотивации учения и труда.

5. Разработанный в исследовании, теоретически обоснованный и экспериментально проверенный принцип мотивации правомерно рассматривать как самостоятельный дидактический принцип. Он нацеливает педагогов на разрешение противоречия между объективным требованием формировать гармоничную мотивационную сферу и сложившимся односторонним функциональным подходом к формированию мотивации учащихся. Это противоречие выражается в отставании уровня и качества образования и воспитания учащихся от требований общества. Оно начинает тормозить нормальное функционирование учебно-воспитательного процесса профессиональной школы.

Целевая функция принципа мотивации заключается в том, чтобы ориентировать педагога на формирование целостной мотивации учения и труда как стержневого свойства личности учащегося, для чего определен-

ным образом структурировать взаимодействие процессов преподавания и учения с учетом мотивационной основы деятельности учащегося.

Принцип мотивации позволяет преподавателю и мастеру производственного обучения управлять мотивационной стороной учебно-воспитательного процесса и регулировать свою деятельность в соответствии с формированием мотивации учащихся. Характер и смысл содержания принципа таковы, что основанное на нем обучение не только вызывает интерес к знаниям, к профессии, к труду, но и способствует становлению у учащихся целостной мотивации учения и труда, содействует саморегуляции их деятельности.

Принцип мотивации - это принципиально новый принцип дидактики, способствующий интеграции личности и деятельности учащихся в обучении и производительном труде.

6. Раскрыто содержание системы основных понятий, отражающих целостный процесс формирования мотивации учения и труда: "мотивация учения и труда", "мотивационная сторона обучения", "мотивационная основа деятельности учащихся", "переструктурирование взаимодействия процессов преподавания и учения", "управление мотивационным состоянием учащихся", "формирование мотивации учения и труда", "руководство процессом формирования мотивации", "мотивационное обеспечение учебного процесса", "принцип мотивации", "целостные свойства процесса обучения, формирующего мотивацию". Эти понятия являются научными характеристиками, адекватно отражающими сущность формирования мотивации учения и труда как целостного новообразования в структуре личности.

7. Разработанная в исследовании теоретическая концепция формирования мотивации учения и труда оснащена практической методикой. Она включает комплекс диагностических методик (шкалирование уровней мо-

тивации, наблюдение, шкала-градусник, экспресс-метод, шкалирование мотивации с помощью ЭВМ), номенклатуру целей управления мотивационными состояниями учащихся и формирования мотивации как свойства личности, примерную программу (прогноз) формирования мотивации и педагогические средства, обеспечивающие успешность ее реализации, систему анализа (самооценки) педагогической деятельности по формированию мотивации учения и труда (программа наблюдений, схемы анализа деятельности преподавателя и мастера производственного обучения; схемы анализа мотивационных состояний учащихся).

Новизна исследования. Поставлена и решена проблема формирования целостной мотивации учения и труда учащихся; разработана и обоснована педагогическая категория "мотивация учения и труда" и установлены ее гносеологические функции по отношению к педагогической теории и практике, выявлены и описаны закономерные связи, лежащие в основе процесса обучения, формирующего мотивы учения и труда в их взаимной связи и обусловленности, разработан, теоретически обоснован и экспериментально проверен принцип мотивации, раскрыто содержание и дано обоснование ряду научных характеристик, раскрывающих сущность процесса формирования мотивации учения и труда, раскрыто содержание текущих понятий, выявлены основные противоречия, обоснованы цели и задачи, охарактеризованы целостные свойства, функции, этапы процесса формирования мотивации и показаны практические пути повышения его эффективности; разработан обшедидактический подход и методика формирования мотивации учения и труда.

Теоретическое значение исследования. Определены дидактические основы формирования мотивации учения и труда учащихся; раскрыта сущность мотивации учения и труда как педагогической категории, выявлена объективная связь между становлением непроизвольных и произ-

вольных компонентов мотивации и проектируемой педагогом учебно-производственной деятельностью учащихся, обоснованы дидактические положения и правила, регулирующие функционирование мотивационной стороны учебного процесса; выдвинуто положение об объективной необходимости специальной разработки проблемы мотивационного обеспечения учебного процесса, разработан обшедидактический подход к формированию мотивации учения и труда учащихся профессиональной школы.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанные автором дидактические основы формирования мотивации дают возможность преподавателю и мастеру производственного обучения управлять учебной деятельностью и формировать гармоничную мотивационную сферу учащегося. Разработаны диагностические методики по выявлению уровней сформированности мотивации учащихся, которые нашли широкое применение в массовой практике. Разработал обшедидактический подход и методика формирования у учащихся мотивации учения и труда. Основной результат исследования заключается в том, что принцип мотивации и разработанные автором методические рекомендации позволяют не только достаточно эффективно управлять процессом обучения, но и на его основе формировать целостную мотивацию учения и труда как стержневое свойство личности.

Апробация работы. Ход исследования, его основные положения и результаты обсуждались в НИИ обшей педагогики АПН СССР, НИИ профтехпедагогики АПН СССР, на курсах повышения квалификации преподавателей СПТУ и ССУЗ (Казань, Горький), в ИУУ (Волгоград, Калининград, Казань), на научно-практических конференциях работников профтехобразования Москвы (1980, 1983), Московской области (1979, 1982), Куйбышевской области (1980), Красноярского края (1979), МАССР (1983), ТАССР (1982-1986), МССР (1986), на зональных семинарах заву-

чей средних ПТУ (Вологда - 1980, Омск - 1982, Ульяновск - 1983), на Всероссийских педчтениях (Волгоград - 1981, Новосибирск - 1984), на Всесоюзных конференциях (Ростав-на-Дону-1980, Москва - 1981, Тула - 1982, Волгоград - 1986), на Всесоюзном съезде психологов (1983), на Ученом Совете НИИ ПССО ЧССР (Прага-1982) и др. Под научным руководством автора по теме исследования защищено 10 кандидатских диссертаций.

Внедрение результатов осуществлялось на разных уровнях: работа с отдельными преподавателями, мастерами производственного обучения, аспирантами и соискателями, слушателями ФПК и ИУУ; массовая экспериментальная и опытная работа при подготовке ряда научно-практических конференций (проведение семинаров, разработка пробных и открытых уроков, обобщение опыта преподавателей, конструирование нового опыта). Внедрение результатов исследования осуществлялось с помощью ряда методических материалов, рекомендованных Госпрофобрами СССР (1985), Литовской ССР (1983), Туркменской ССР (1986), изданных достаточным для средних ПТУ странны тиражом. Методические рекомендации приняты к внедрению в средних ПТУ Госпрофобров Латвийской ССР, Литовской ССР, Молдавской ССР, Туркменской ССР, Дагестанской АССР, Татарской АССР, Башкирской АССР, Чувашской АССР, ряда областных управлений ПТО (Московского, Гомельского, Винницкого, Ростовского и др.). Материалы исследования используются при подготовке и проведении семинаров и лекционных курсов на ФПК работников ПТО (г. Кишинев, г. Донецк, г. Казань), на ФПК преподавателей средних специальных учебных заведений (Горький, Казань), в Волгоградском, Кишиневском, Казанском пединститутах, в Татарском республиканском ИУУ.

Публикации. Основное содержание диссертации и исследования опубликовано в монографии, 8 книгах и брошюрах, 70 научных статьях и тезисах.

Общая логика исследования такова: сначала рассматриваются методологические основы построения научной концепции формирования мотивации, затем разрабатывается категориальный аппарат исследования, далее анализируется опыт практической деятельности средних школ и профтехучилищ по формированию мотивации учащихся. Последовательность решения этих задач позволила автору разработать целевую модель мотивации учения и труда, а ее сопоставление с массовым педагогическим опытом позволило выявить основные противоречия, затруднения в деятельности преподавателей и мастеров производственного обучения и установить причины этих затруднений.

С учетом полученных данных исследуются факторы, способствующие формированию целостной мотивации учения и труда и разрабатывается модель управления мотивационными состояниями учащихся, параллельно выявляются закономерные связи между становлением мотивации и процессом ее воспитания, на основе чего устанавливаются теоретические следствия - разрабатывается принцип мотивации, создается общедидактическая методика формирования мотивации учения и труда. Таким образом, были разработаны базис и ядро теоретической концепции, ее следствия и правила вывода построенной теории в практику.

Г Л А В А 1.....
ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ И ТРУДА.....
КАК ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИОСДЕДОВАНИЯ..... 23
1.1. Методологические основы построения научной концепции .....
формирования мотивации учения и труда 23
1.2. Мотивация учения и труда как педагогическая категория.....
и ее гносеологические функции..... 50
1.3. Формирование мотивации учения и труда как .....
неотъемлемая часть коммунистического воспитания..... 63
1.4. Анализ массового педагогического опыта по формированию
мотивации учащихся 83
Выводы по первой главе..... 117

Г Л А В А 1

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ И ТРУДА

КАК ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИОСДЕДОВАНИЯ

1.1. Методологические основы построения научной концепции

формирования мотивации учения и труда

Проблема формирования мотивации учения и труда у учащейся молодежи непосредственно связана с задачами подготовки и воспитания рабочих кадров. Марксистско-ленинская методология требует анализировать объект исследования "в той точке его развития, где процесс достигает полной зрелости, своей классической формы" /1, Т.13.с.497/. Реализация этого требования в нашем исследовании стала возможной с момента возникновения средних профтехучилищ, наиболее полно воплотивших в себе сущность социалистической единой, трудовой, политехнической школы. Как известно, фундаментальным принципом ее является положение К. Маркса и В.И. Ленина о необходимости соединения обучения с производительным трудом учащихся. Классики марксизма-ленинизма рассматривали соединение обучения с производительным трудом как доминирую-

щее средство воспитания всесторонне развитых людей, помогающее преодолеть односторонность в развитии человека. Поэтому вызывает научный интерес анализ процесса обучения прежде всего профессиональной школы со стороны его воспитывающего потенциала.

Процесс обучения в исследуемом нами аспекте - формирование мотивации учащихся - возможно изучать на разных уровнях его структурной организации: социально-педагогическом, организационно-дидактическом, личностно-деятельностном и др. Вначале обратимся к его анализу на социально-педагогическом уровне.

Ускоренное развитие научно-технического прогресса требует от каждого вступающего в сферу общественного производства широкой информированности, высокого профессионального мастерства, развитого общественного сознания, психологической готовности к непрерывному совершенствованию знаний и умений, психических и личностных качеств. Многие педагоги (П.Р. Атутов, С.Я. Батышев, К.Н. Катханов и др.) отмечают, что основная тенденция современного производства состоит в том, что растет потребность в высокообразованных рабочих, способных сочетать умственный и физический труд, и что "обучение, не связанное с производительным трудом, и производительный труд, оторванный от обучения, не отвечают современным требованиям социалистического производства, общественным потребностям и интересам самой личности" /179.с. 5/, При этом подчеркивается, что необходимо соединение обучения с высокопроизводительным трудом, основанным на использовании новой техники, передовой технологии и организации производства (Н.И. Думченко, К.Н. Катханов, С.А. Шапоринский).

Одна из важнейших закономерностей современного производственного процесса - его непрерывное усложнение, ведущее к увеличению доли умственного труда, к интеллектуализации трудовой деятельности рабочих.

Комплексность новых технологий, а также возраставшая абстракция производственных процессов в непрерывных производствах повышает роль теоретических знаний. Прогресс профессиональной школы сегодня тесно связан с развитием общеобразовательной школы, которая является базой системы профессионально-технического образования. Поэтому характерной чертой развития системы профессионально-технического образования является повышение требований к уровни общеобразовательной подготовки. Эта тенденция наблюдается не только в нашей стране. В Италии самый низкий уровень общеобразовательной подготовки для будущих рабочих - 8 лет. В Великобритании уровень общеобразовательной подготовки весьма высок - 11 лет. Отличительной особенностью системы подготовки рабочих в США является профессиональное обучение в 12-летней средней школе /49/. Отметим, однако, что общеобразовательная программа в профессиональной школе капиталистических стран сведена е минимуму и носит "облегченный" характер,

Научно-технический прогресс предъявляет высокие требования непосредственно к профессиональной подготовке квалифицированных рабочих. В важнейших отраслях народного хозяйства происходит значительное улучшение профессионально-квалификационной структуры рабочих кадров. Новые требования к профессиональной квалификации рабочих обусловлены механизацией и автоматизацией производства, его технологическими особенностями, специализацией, централизацией работ, совмещением профессий и др. Изменяется не только содержание, характер и условия труда рабочих, но и формы его организации, среди которых доминирующими являются комплексные бригады. Тенденции развития производства позволяют говорить о том, что складывается новый тип квалифицированных рабочих, включающий в себя такие черты, как широкий профиль, законченное среднее образование, динамизм (необходимость по-

стоянного обновления знаний и навыков). Поэтому возросли требования не только к общеобразовательной, о и к профессионально-технической подготовке учащихся.

Таким образом, современное производство диктует настоятельную необходимость соединения обучения с производительным трудом, но это "соединение" должно рассматриваться на качественно ином уровне. Возрастающая доля сложного и уникального оборудования по-новому ставит вопрос о связи обучения и производительного труда. Во-первых, повышаются требования к теоретической подготовке: сложность, комплексность, уникальность новой техники требует системных и мобильных знаний, умений ориентироваться в производственных ситуациях, способности включаться в поисковую деятельность и решать на должном уровне возникающие проблемы. Во-вторых, повышаются требования к практическим навыкам: наряду с рациональностью, гибкостью, осознанностью и другими известными качествами умений у учащихся необходимо сформировать обшепрофессиональные умения и навыки, характерные для смежных и родственных групп профессий. В-третьих, повышаются требования к социально-значимым и профессионально важным качествам личности: особое значение приобретают вопросы воспитания у бучащихся нравственно-этических и организационно-управленческих качеств, формирования должного отношения к социальным ценностям, к знаниям, к профессии, к труду. Поэтому все более проявляется необходимость в интеграции гуманитарных, естественнонаучных и специальных знаний, в осуществлении взаимосвязи теоретического и производственного обучения, в интеграции обучения и производства.

На фоне социальных потребностей более выпуклыми становятся педагогические проблемы. Как известно, идея соединения обучения с производительным трудом возникла еще в ХУ1 веке, К. Маркс и Ф. Энгельс вы-

соко оценили эту идею и выдвинули принцип соединения обучения с производительным трудом как важнейшее требование пролетариата, а затем превратили его в общепедагогический принцип. Производительный труд рассматривался ими не только как одно из средств увеличения общественного производства, но и коя единственное средство всестороннего развития личности /1, Т. 4, с. 446-447; Т.23, с.495/.

Развивая идеи основоположников марксизма, В.И. Ленин выдвинул требование: "Для того, чтобы соединить всеобщий производительный труд с всеобщим обучением, необходимо, очевидно, возложить на всех обязанность принимать участие в производительном труде" /11, Т.2, с.435-486/, В.И. Ленин подчеркнул необходимость соединения обучения и образования с производительным трудом как средства борьбы за всесторонний характер обучения, связь его с практикой, с производством - против "книжной", излишне и односторонне интеллектуализированной школы, оторванной от жизни и практических запросов /Там же/. Это требует постоянного совершенствования содержания образования и организации учебной и трудовой деятельности учащихся, Однако эти требования далеко еще не реализованы.

Исследованиями психологов и педагогов установлено, что у многих учащихся имеются большие расхождения в уровнях развития интеллектуальной, мотивационно-потребностной и эмоциональной сфер личности. Недостаточная сформированность одной из указанных сфер порождает своего рода "а гармоничность" развития личности (А.Д. Алферов, В.С. Ильнн, Т.В. Кудрявцев, М.И. Махмутов). Наши данные показывают, что у старшеклассников и учащихся ПТУ и ССУЗ интенсивнее идет развитие интеллектуальной сфера и значительно медленнее - мотивационно-потребностной. Причем в мотивационной сфере опять же наблюдается "а гармоничность" в развитии мотивов учения и мотивов труда. Это не спо-

собствует всестороннему развитию личности, что в первую очередь проявляется в отношении учащихся к учению и труду. Поэтому проблема реального соединения обучения с производительным трудом является весьма актуальной и ее разработке уделяют внимание многие советские ученые (П.Р. Атутов, А.Ф. Ахматов, К.Ш. Ахияров, С.Я. Батышев, В.К. Васильев, К.Н. Катханов, В.А. Поляков, М.Н. Скаткин и др.). Все они обращает внимание на то, что соединение обучения с производительным трудом необходимо осуществлять таким образом, чтобы теоретическое обучение освещало путь практике, производительному труду, а труд обогащал знания, помогал сознательно овладевать теорией.

Огромное воспитательное значение производительного труда давно подтверждено опытом современной школы. Но нередко при оценке деятельности школы возникают сомнения: должным ли образом осуществляется здесь соединение обучения с производительным трудом учащихся? Дело в том, что постоянно возникают все новые формы организации производительного труда, возникают многообразные связи производства со школой. Но еще А.С. Макаренко заметил, что нельзя фетишировать "труд вообще". Он утверждал, что "труд как воспитательное средство возможен только как часть общей системы" /234, Т.5, с. 116/. Следовательно, в зависимости от содержания труда, формы соединения его с обучением, степени воспитательного влияния, способов связи общего и профессионального образования можно выделить уровни соединения обучения с производительным трудом учащихся. Что следует принять во внимание при определении таких уровней? Обратимся к опыту А.С. Макаренко. Руководимый им педагогический коллектив различным образом менял облик труда учащихся: от само обслуживающего труда к ремесленным мастерским, затем - к заводу по металлообработке и механосборке, от него к заводу электроинструментов и фотоаппаратов. В результате А.С. Макаренко пришел к

выводу: "Мы даем детскому или юношескому коллективу школу, рабфак, завод, инженеров, промфинплан, зарплату, обязанности, работу и право ответственности" /234, Т.2, с.401/. В этом случае у будущих участников производства формируются не только знания и умения. Они усваивают и социалистические производственные отношения. Известно, какую роль играли коммунары в организации трудовых коллективов и управлении производством.

Как видим, уже в опыте А.С. Макаренко можно выделить несколько уровней соединения обучения с производительным трудом учащихся. Сущность высшего уровня отражена в приведенном здесь положении А.С. Макаренко. Такому уровню в настоящее время соответствует процесс обучения в большинстве средних ПТУ. В тех ПТУ, где учащиеся приобретают профессию, но не получают полного общего образования "уровень соединения ..." ниже. Очевидно, различные уровни могут быть и в общеобразовательной школе - все зависит от педагогических коллективов и местных условий. В данном исследовании мы не стремились дать подробное описание уровней. Наша цель - обнаружить тенденции решения рассматриваемой проблемы. Можно с уверенностью констатировать, что чем выше уровень соединения обучения с высокопроизводительным трудом, тем выше, при прочих равных условиях, педагогический эффект. Поэтому мы считаем, что перестройка процесса обучения в средних учебных заведениях должна осуществляться таким образом, чтобы обеспечить более высокий уровень соединения с производительным трудом учащихся. При этом необходимо особое внимание уделить интеграции социальных и педагогических факторов, влияющих на формирование мотивации учения и труда, выявлению воспитывающего потенциала соединения обучения с производительным трудом.

В соответствии с отмеченными тенденциями в нашей стране разрабатывается новая концепция общего и профессионального образования. Эта концепция предполагает: 1) взаимосвязь профессионального образования со средним общим образованием; 2) расширение профиля специальной подготовки; 3) развитие способностей учащихся не только к получение определенной квалификации но и к постоянному обновление знаний. Основой концепции является связь обучения с высокопроизводительным трудом, связь обучения и современного производства, интеграция знаний и дифференциация обучения, целостный подход к учебно-воспитательному процессу,

Существенным признаком концепции является положение о необходимости единства систематической познавательной, учебно-производственной деятельности и производительного труда, общественно-политической, культурно-эстетической и спортивной деятельности, так код только "многоплановая деятельность является ведущей в развитии личности" /316, с.19/. В основе этого положения лежит идея "социальной ситуации развития", выдвинутая Л.С. Выготским в 1930 году /88, Т.4, с. 258/. На данном этапе развития школы учение и труд - два основных вида деятельности учащихся, которые и составляют в основном социальную ситуацию развития. Она определяет становление интеллектуальной, мотивационной и других сфер психического развития учащихся профессиональной школы.

Рассматривая тенденции развития современной школы, обратим внимание на следующее противоречие. Долгое время считалось, что интенсивное усвоение знаний, овладение познавательными и другими умениями предопределяет развитие человека как личности. Последовательное сведение развития личности к развитию психики, а развитие психики - к развитию перцептивных, мнемических и интеллектуальных процессов

привело к тому, что личность оказалась сведенной к своим умственным способностям, а ее формирование - к усвоении знаний /316, с. 18; 23, с. 254/. Крен в сторону интеллектуализма, недооценка воспитательной роли производительного труда приводят на практике к одностороннему развитию личности, а в теории - к отставанию в разработке проблемы формирования всесторонне развитой личности. Автор полностью согласен с утверждением В.С. Ильина о том, что основные характеристики личности изучены еще недостаточно /171, с. 7/. Поэтому стремление обеспечить современную общеобразовательную и профессиональную подготовку рабочего не должно заслонять проблему всестороннего развития личности. Необходимо наряду с развитием интеллектуальной и операционно-технической сфер личности формировать в единстве с ними и потребностно-мотивационную сферу. " ... личность, - писал Ф. Энгельс, характеризуется не только тем, что она делает, но и тем, как она это делает ... " /1, т. 29, с. 492/. В это "как" Ф. Энгельс включает и мотивы действий. Потребностно-мотивационная сфера рассматривается им как основа и важнейший источник активности. В этой связи исключительно важное значение имеет включение в цели и задачи профессиональной школы наряду с другими и гармоничного развития мотивационной сферы учащихся.

Что и как должно быть сформировано в мотивации учащихся, чтобы она отвечала социальным требованиям? В настоящее время в процессе обучения у учащихся формируют самые различные потребности и мотивы, связанные с учением и производительным трудом. В цели процесса обучения включают: формирование познавательной потребности и связанных с ней мотивов учения (познавательный интерес к изучаемому предмету, долг как мотив учения и пр.); формирование потребности в труде и связанных с ней мотивов труда (интерес к профессии, мотивы преобразования, коммуникации, достижения и пр.). Однако все это многообразие це-

лей должно быть так скоординировано, чтобы при их достижении было обеспечено гармоничное развитие мотивационной сферы учащихся. В действительности это еще не получается. В массовой практике каждый педагог стремится, прежде всего, вызвать интерес к своему предмету и не ставить цели формирования целостной мотивации учащихся. Если же объединить цели деятельности всех педагогов, то получим набор рядоположенных элементов мотивации. Эта совокупность целей еще не образует общей цели формирования целостной метизации. "Одна из главных причин такого положения, - отмечает В.С. Ильин, - состоит в том, что качества личности формируются не как компоненты целостной структуры, а безотносительно к другим качествам и личности в целом" /171, с. 34/.

При таком подходе к формированию личности, в частности, мотивации учащихся получить положительные педагогические результаты практически невозможно. Его односторонность заключается в том, что при разработке целей отдельных процессов проблема формирования мотивации сводится к тому, чтобы вызвав интерес к изучаемому явлению, сформировать знания и умения, т.е, мотивация рассматривается как условие формирования знаний и умений, но не как системное свойство личности. С этой причиной тесно связана и следующая: в теории и практике существуют разночтения в понимании сущности мотивации. Автор считает, что одной из важных целей профессиональной школы должно стать формирование целостной мотивации учащихся. Так как в этих условиях основными деятельностям, определяющими по Выготскому "социальную ситуацию развития" являются учение и производительный труд в их единстве, то мотивацию учащихся на конкретном этапе их жизнедеятельности целесообразно назвать мотивацией учения и труда.

Методологическим основанием для формирования мотивации как определенной целостности служит положение марксизма о том, что в ходе

"присвоения человеческой действительности" /7, с.120/ осуществляется процесс развития всей совокупности человеческих потребностей, формирующихся в многоплановой деятельности. При этом "... человек присваивает себе свою всестороннюю сущность», как **целостный** человек" /2, с.59/ (подчеркнуто мной - 0.Г.). Ниже мы раскроем сущность мотивации учения и труда как цели педагогического процесса и рассмотрим источники становления данной мотивации как целостности.

Таким образом, исходными положениями концепции формирования мотивации учащихся общеобразовательной и профессиональной школы является: **социальные цели**, отражающие необходимость воспитания разносторонней и гармоничной личности; **целостный подход** к формированию личностных качеств, альтернативный поэлементному и функциональному подходам и преодолевающий их односторонность; **соединение обучения и производительного труда** учащихся как главное средство формирования целостной мотивации учения и труда. Воспитание мотивации учения и труда как системного качества личности является альтернативой поэлементного подхода, при котором учитель ориентировался на формирование множества не связанных между собой элементов мотивации.

Формирование целостной мотивации учения и труда как стержневого качества личности составляет суть исходной идеи исследования. Эта методологическая установка не противоречит, а согласуется с современными психологическими и педагогическими интерпретациями процесса воспитания целостной мотивации (А.А. Бодалев, Л.П. Буева, В.С. Ильин, Б.Ф. Ломов, А.П. Целикова), Рассмотрим проблему формирования мотивации учения и труда на организационно-дидактическом уровне. Марксистско-ленинская гносеология рекомендует изучение процессов и явлений объективного мира осуществлять в развитии, в единстве, взаимосвязи, целостности. Ведущей методологической идеей на современном

этапе развития науки является положение о единстве развития и целостности материального мира. Идея рассмотрения педагогических явлений в их целостности была выдвинута А.С. Макаренко и была подхвачена многими учеными (Ю.К. Бабанский, Ф.Ф. Королев, М.А. Данилов, В.С. Ильин, В.В. Краевский, Ю.П. Сокольников).

Обзор состояния проблемы построения целостного учебно-воспитательного процесса дан в ряде работ В.С. Ильина. Здесь отметим только, что новые цели и задачи, поставленные перед школой, предъявляют и новые требования к организации учебно-воспитательного процесса. Наиболее полно отвечает им процесс, достигший высокой степени целостности. "Вероятно, - замечает в связи с этим В.С. Ильин, - такой путь повышения эффективности формирования свойств личности является наиболее продуктивным, а может и единственно возможным" /437, с.7/, "Обучение, - утверждал М.А. Данилов, - осуществляется всегда как целостный процесс" (цит. по /437, с. 3/). Действительно, сколько существует процесс обучения, столько его считают целостным. Однако можно привести факты, доказывающие, что существующий процесс обучения не является в действительности целостным, и в этом как раз и заключается его главный недостаток. Почему он не является целостным?

Целостность процесса обучения характеризуется, как известно, его внутренним единством, связанностью, высокими результатами в воспитании, развитии, образовании учащихся. Целостность процесса не является свойством, постоянно ему присущим, она относительна, она вызревает при успешной реализации основных его функций. Функции процесса определяются требованиями общества. Поскольку эти требования меняются, то должны изменяться и его функции, и его результативность. Между тем именно результативность процесса обучения за десятки лет не меняется в лучшую сторону. Для этого достаточно сравнить характеристику процесса

обучения, данную П.П. Блонским в 1918 г, /57, т. 1/ и современные отзывы общественности о школе.

Именно потому, что современный процесс обучения не дает должного результатам он и не является целостным. Нецелостность его заключается в экстенсивном подходе к его организации: в увеличении числа часов, предметов, большом объеме учебного материала и т.п. От учителя требуют развития мышления (профессионального, технического, физического, математического, исторического и др.), формирования интереса к предмету (физика, спецтехнология и т.д.), интереса к профессии и т.д. Сколько же нужно формировать "мышлений", "интересов" и пр.? Вопрос риторический, так как ответ давно дан и психологами и философами. Но педагогическая действительность такова, что считается, чем ни больше, тем лучше. Однако нет оснований для того, чтобы считать, что целостность личности может быть расчленена, что ее необходимо формировать по частям (А.С. Макаренко /234, с.449/, А.В. Петровский /316, с.201/). Но до сих пор процесс обучения направлен на формирование разобщенных знаний, мотивов, различных сторон и качеств личности. Хотя много делается, чтобы формировать именно целостную систему знаний, интегративные свойства личности и целостную личность.

Свойство целостности применительно к педагогическому процессу означает такой уровень его организации, при котором стимулируются активные состояния личности в целом, всех ее структурных компонентов и связей /401, с. 3/. Рассматривая с этих позиций проблему исследования, мы увидим, что в настоящее время наблюдается "дробление" (П.М. Якобсон) мотивационной сферы в силу разобщенности педагогических воздействий на различные ее элементы и связи. Но тенденции развития педагогики таковы, что в ней все в большей мере проявляются интеграционные процессы: укрупнение учебных единиц (П.М. Эрдниев), опорные сигналы (Б.И.

Дегтярев, В.Ф. Шаталов), обобщенные способы деятельности (В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина, А.В. Усова), мотивация учения школьников как интегративное свойство личности (В.С. Ильин), интеграция профессий (ВНИИ ПТО), интеграция общеобразовательных и специальных знаний (НИИ ПТП АПН СССР) и др. Но эти процессы еще не "схвачены" на дидактическом уровне, не отражены в дидактических принципах, а потому фактически и не заметны в массовой практике.

Традиционно процесс обучения структурировался таким образом, чтобы обеспечить, прежде всего, усвоение знаний и умений. В этом отношении он регулировался большинством принципов обучения (научности, наглядности и пр.), Учитель, руководствуясь существующими принципами, формирует у учащихся главным образом интеллект, его воздействия в большей степени "преломляются" через интеллектуальную сферу. Но время, современная перестройка требуют иного "преломления", чтобы всеми средствами будоражить всю личность, чтобы наряду с интеллектуальной сферой развивать и потребностно-мотивационную, волевую, эмоционально-оценочную, операционно-техническую, предметно-практическую, саморегулирующую сферы. Следовательно, необходимы принципы дидактики, регулирующие деятельность учителя по формированию названных сфер. Без них можно было усвоить знания, но нельзя развить личность.

Отсутствие или недостаточное внимание и мотивационной стороне деятельности, и отношениям учащихся может нанести урон развитию их личностных качеств, замедлить формирование у них личностных образований, Поэтому требование формировать целостно мотивацию учения и труда необходимо возводить в принцип. Такой принцип - принцип мотивации - направлен на то, чтобы формировать человека с полноценным отношением ко всему окружающему. Таким образом, анализ процесса обучения на организационно-дидактическом уровне приводит нас к выводу о

необходимости разработки специального, принципиально нового принципа дидактики - принципа мотивации.

Что может дать введение этого принципа в практику? Автор считает, что такое системное качество, как мотивация учения и труда, возможно сформировать только на основе системы работы всего инженерно-педагогического коллектива школы (училища, техникума и др.). Однако, как уже отмечалось выше, действия педагогов и разрознены, и разобщены при формировании личностных качеств учащихся. Необходимы и организационно-управленческие, и организационно-дидактические, и методические меры, способные направить действия всех педагогов школы к общей (совокупной) цели, какой может стать формирование мотивации учения и труда учащихся. Отсутствие же этих мер приводит к тому, что необходимые педагогические условия для развития мотивационной сферы учащихся не создаются. Принцип мотивации, хотя и частично, но восполняет этот пробел в дидактике. Применение же этого принципа в работе каждого педагога будет способствовать совершенствованию его деятельности по формированию целостной мотивации учащихся.

Таким образом, основаниями разрабатываемой концепции являются: системный подход к организации процесса обучения как целостному явлению, интегративные процессы в педагогике как тенденция развития научного знания, противоречия процесса обучения, вскрывающие одностороннюю его направленность на развитие интеллектуальной сферы учащихся и недостаточную нацеленность на развитие других граней личности. Основными элементами концепции являются: понятие "мотивация учения и труда", принцип мотивации, закономерности и теоретические положения, раскрывающие сущность процесса формирования мотивации учащихся.

Рассмотрим подходы к решению проблемы на личностно-деятельностном уровне. К. Маркс и Ф. Энгельс доказали, что потребности человека формируются за счет предметного содержания, и полагают, в идеальной форме - через мотивацию, определенный уровень и характер человеческой деятельности. "Никто не может сделать что-нибудь, не делая это вместе с тем ради какой-либо из своих потребностей", - писал К. Маркс /6, с.245/. Удовлетворение потребностей, таким образом, оказывается процессом их порождения, а создание нового предметного содержания - средством развития человеческих потребностей и мотивов.

Основоположники марксизма-ленинизма вскрыли социальную сущность побуждений, потребностей и мотивов человека. К. Маркс, выделяя одну из специфических человеческих особенностей мотивации, писал: "животное ... производит только самого себя ... производит лишь под властью непосредственной физической потребности, между тем как человек производит даже будучи свободен от физической потребности, в истинном смысле слова только тогда и производит, когда он свободен от нее /2,с.566/. Потребности порождаются и формируются, по Марксу, в трудовой деятельности, в процессе производства и потребления: " ... люди фактически начали с того, что присваивали себе предметы внешнего мира как средства для удовлетворения своих собственных потребностей" /4, с. 378/. В процессе определенного вида деятельности создаются не только определенные способы действий, знания и навыки, но и определенное отношение к ней, формируется потребности человека, которые осознаются им как мотивы. Поэтому, как отмечал Ф. Энгельс, все побудительные силы человека, вызывающие его действия, неизбежно должны пройти через его голову, должны превратиться в побуждения его воли /10,с,310/.

Классики марксизма-ленинизма уделяли также много внимания анализу активного отношения человека и внешней среде, сложности и отно-

сительной самостоятельности духовного мира его, роли мотивации как детерминанты деятельности. Они доказали, что истоки побуждений человека к любой деятельности в его интересах и потребностях.

Марксизм-ленинизм вскрыл и общую особенность формирования мотивации. "Помыслы и чувства реальной личности, - писал В.И. Ленин, - вытекают необходимо из данной общественной среды, которая служит материалом, объектом духовной жизни личности и которая отражается в ее "помыслах и чувствах" с положительной или отрицательной стороны, в представительстве интересов того или другого общественного класса" /15.с. 424/. Для личности общество - это не просто некоторая внешняя среда. Как член общества личность включена в систему общественных отношений. " Ее мотивы, стремления, установки, - утверждает Б.Ф. Ломов, - зависят от того, каково ее отнесение к производству, обмену и потреблению, как включена она в жизнь общества" /227, с. 300/.

Таким образом, методологической основной проблемы мотивации и ее формирования служат положения марксизма о том, что в ходе "присвоения человеческой действительности" /7,с,120/ осуществляется процесс развития всей совокупности человеческих потребностей, формирующихся в различных деятельностях. Становление и развитие мотивации предстает, по Марксу, как присвоение и воспроизведение личностью общественных потребностей и интересов в ходе общения с другими людьми, в процессе обучения, воспитания и развития самого человека. Следует со всей очевидностью признать, что человеку свойственны потребность в труде, познавательная потребность и потребность в общении. Но при решении педагогических вопросов формирования мотивации дает себя знать явное противоречие: если человеку присущи потребности в труде и в познании, то почему они не проявляются у большинства учащихся хотя бы так, как выражается у них потребность в общении? Вопрос можно сформулировать

проще: почему многие люди не хотят трудиться, почему многие школьники не хотят учиться? Попробуем теоретически разрешить это противоречие.

Проанализируем деятельность тех, кто хочет ею заниматься. Почему крестьянин в условиях колхоза не стремится работать, а тот же крестьянин, став свободным фермером, "пашет" с утра до вечера? Почему многие учащиеся, не желающие учиться, увлеченно занимаются, например, любительской деятельностью — спортом, техническим и другим творчеством? Они готовы сутками работать на коллективной школьной радиостанции, конструировать приборы, программировать на компьютере... Очевидно, существуют условия (социальные и педагогические), в которых труд, учение теряют свое свойство быть потребностью человека. Но, с другой стороны, существуют также условия, в которых эти потребности не подавляются, а развиваются. Что это за условия?

К. Маркс показал, что с возникновением отчуждения труда встает и проблема принуждения человека к труду. "Отчужденность труда, — писал К. Маркс, — ясно сказывается в том, что как только прекращается физическое или иное принуждение к труду, от труда бегут как от чумы" /1, Т. 42, с. 91/. Отчужденный труд является для работающего человека чем-то внешним. "В силу этого труд его не добровольный, а вынужденный: это принудительный труд. Это не удовлетворение потребности в труде, а только средство для удовлетворения всяких других потребностей, но не потребности в труде" /1, Т. 42, с.90/. То же самое мы можем сказать и про учебную деятельность в современной школе: как правило, она носит принудительный характер. Что собой представляют условия отчуждения труда, учения? Обратимся снова к труду крестьянина и любительской деятельности школьников. Трудовая деятельность крестьянина-фермера и любительская деятельность школьника *целостна* — она включает следу-

ющие этапы: возникновение потребности, целеполагание, планирование деятельности, конкретное исполнение плана (осуществление практических действий), самоконтроль и удовлетворение потребности путем использования (присвоения) созданного продукта деятельности. В этом случае в деятельности нет отчуждения и разделения труда, в силу чего она является целостной. Наоборот, в условиях отчужденного труда деятельность человека оказывается расчлененной: удовлетворяются потребности не только свои, но и других людей, планирование и целеполагание деятельности осуществляют одни, а непосредственное исполнение осуществляют другие, контролируют качество исполнения третьи.

С педагогической точки зрения важно подчеркнуть, что чем целостнее будет деятельность человека, тем меньше будет принуждения к труду и тем в большей степени будет проявляться потребность в труде, мотивы труда. Это положение приобретает еще большее значение по отношению к учебной деятельности. Структура деятельности человека инвариантна и по отношению к труду, и по отношению к учению. Учащийся потому не хочет учиться, что не осознает смысла своей деятельности, не сам ставит цели и не сам планирует ее. Выполняя учебную деятельность, учащийся в ней не самостоятелен: цели и задачи ставит учитель, (причем эти задачи не всегда соответствуют потребностям учащегося); выполняя учебные действия, он нуждается в помощи, в контроле со стороны учителя; заканчивая деятельность, учащийся не видит ее результатов, после обучения он часто сталкивается с тем, что его знания никому не нужны — потому-то и нет у него потребности в учении. Естественно, стимулирование, активизация учителем деятельности учащихся приводит к тому, что педагог добивается их активности. Но эта активность внешняя, проявляется на отдельных этапах деятельности учащихся, в целом же их деятельность разо-

рвана, нецелостна, нестабильна. Такая деятельность не приводит к развитию индивидуальности. Причины этого видятся в следующем.

Во-первых, многие учащиеся пока еще находятся в состоянии того рабочего, у которого отчужден предмет труда: пока еще вся последующая жизнь многих молодых людей не зависит от того, как они учились в школе, каково их общее развитие. Это не столько педагогический, сколько социальный аспект проблемы. Но есть здесь и педагогические возможности, связанные с изменением социальных условий: в настоящее время значительно возрастает спрос в способных, умеющих, компетентных специалистах (сейчас спрашивают не то, какой имеешь диплом, а то, что ты умеешь делать).

Во-вторых, отсутствие у учащихся должной мотивации учения можно объяснить тем, что в процессе обучения им не предоставляется должной самостоятельности в действиях. С чего сейчас начинается большинство уроков? С того, что преподаватель сообщает учащимся план урока, ставит цель и всеми средствами побуждает и принуждает к достижению этой цели. Но это цель учителя, а не учащегося. Школьники на таких уроках не видят смысла учения, не осознают своих перспектив. Следовательно, методика преподавания учебных предметов нуждается в изменении с тем, чтобы учесть в ней мотивационные аспекты деятельности.

В-третьих, причина низкой мотивации учения заключается в раздробленности учебной деятельности, в ее нестабильности. Процесс преподавания, его структурирование должны соответствовать природе учебной деятельности, ее структуре. Таким образом, анализ проблемы развития мотивации в процессе обучения позволяет говорить о необходимости поиска условий осуществления целостной учебной деятельности, установления ее мотивационной основы.

Таким образом, анализ проблемы формирования мотивации учащихся на личностно-деятельностном уровне позволяет говорить о необходимости поиска средств и источников становления целостной мотивации учения и труда. Направление этих поисков автор связывает с выявлением условий осуществления целостной деятельности учащихся, с установлением ее мотивационной основы, с разработкой педагогических мер, способствующих формированию мотивации учения и труда. Методологической основной выявления сущностных характеристик процесса формирования мотивации учения и труда в нашем исследовании явились те положения марксизма-ленинизма, в которых рассматриваются вопросы социальной обусловленности развития личности. Социальные противоречия, общественные отношения, цели и интересы общества определяют направленность развития личности, в частности, ее мотивационной сферы. Этот процесс выражается в углублении идейно-ндавственного и социального содержания мотивации учения и труда учащихся.

Обратимся к категориальному аппарату нашего исследования. Исследование всякого явления требует прежде всего его четкого понятийного обозначения, В отношении мотивации это сделать тем более необходимо, что этот термин все чаше и чаще применяется в теории и практике обучения. Поиск термина, определения понятия, соответствующего сущности явления, представляет, как известно, далеко нелегкую научную задачу. Попытаемся уточнить и систематизировать содержание основных понятий, используемых в диссертации. Отметим при этом, что нас в большей степени интересовало прежде всего педагогическое содержание понятий.

Мотивация как категория психологии личности была исследована и раскрыта в работах С.Л. Рубинщтейна, Д.Н.Узнадзе, Л.И. Божович и др.

По мнению Л.И. Божович, сущностью мотивации является совокупность мотивов, которая определяет данную деятельность /61, с. 198/. С.Л. Рубинштейн под мотивацией понимал "иерархическую организацию всей системы побуждений" /357, с. 286/. Понятие "мотивация" у человека, по всеобщему признанию, замечает В.Г. Асеев, - включает в себя все виды побуждений: мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, влечения, мотивационные установки и т.д. /36, с.7/.

Многими исследователями (В.С. Мерлин, С.Л. Рубинштейн, Ю.В. Шаров) мотивация трактуется как свойство, компонент, качество личности. Это стержень личности /38,с.172/, который определяет целостный облик человека /167,с.3/, его активность. Как видим, многие современные ученые, изучающие мотивацию, рассматривают ее как целое, как устойчивую мотивационную сферу, характеризующую личность. Этим и обусловливается широкий фронт ее исследования не только в нашей стране, но и за рубежом.

Различные точки зрения на сущность мотивации в историческом аспекте достаточно глубоко раскрыты в трудах П.М. Якобсона, М.Г. Ярошевского, Х. Хекхаузсна. Критика буржуазных теорий мотивации, кроме названных авторов, широко дана в трудах Л.И. Анциферовой, В.Г. Асеева, Ю.В, Шарова. Поэтому на даном вопросе мы не останавливаемся, да и предмет нашего исследования иной. Нам необходимо решить проблему: в чем сущность мотивации с точки зрения задач педагогики - что воспитывать? Что и как формировать?

Чтобы сформировать положительное отношение человека к труду, к определенной профессии, учению необходимо воспитать соответствующие мотивы, так как мотив - это не отношение, а причина определенного отношения /В.И. Ковалев, Г.И. Щукина/. В данном исследовании рассматриваются главным образом единство мотивов учения и труда.

В педагогике и педагогической психологии значительное место уделено изучению и формированию мотивов учения. К ним относят сочетание нескольких комплексов побуждений: вынужденность, понимание нужности учения, долг как мотив учения, ответственность, познавательный интерес, сознание необходимости изучения данного учебного предмета для овладения профессией, получения в будущем материальных благ и др. (Классификация мотивов учения, выделенных разными авторами, рассматривается В.Ф. Моргуном).

По отношению к мотивам учения мотивам труда уделено значительно меньше внимания в педагогических исследованиях (Ф.И. Иващенко, С.Г. Москвичев, Е.А. Климов, Е.С. Кузьмин, П.П. Костенков, М. Титма). Они рассматриваются прежде всего в связи с ориентацией на профессию, в аспекте формирования профессионально значимых качеств личности и т.п. Н.Н. Дьяченко расчленяет мотивы труда учащихся на такие группы: "мотивы общественного долга, мотивы, основанные на интересе к профессии, ... к предмету труда, ... к окружающему миру" /154, с. 120/. Мне представляется более плодотворным подход, когда мотивы соотносятся с потребностями, которые осознают учащиеся. Сложность проблемы состоит в том, чтобы определить основания (критерии) выбора тех или иных факторов код источников побуждений. Интересна в этом плане концепция "устойчивого мотивационного ядра" ленинградских социологов /440/, которые пытаются определить наиболее стабильные мотивы труда, и результаты немецких социологов /459/, изучающих "трудовую мотивацию рабочего при социализме", Анализ этих работ показал, что основными мотивами труда являются следующие.

Общественный мотив - осознание потребности в общественно значимой деятельности. Он заключается в осознании необходимости труда для существования и дальнейшего развития общества, в понимании, что

труд - это сущность общественного человека, в потребности соответствовать этому положению своей деятельностью и пользоваться за это признанием со стороны общества. Проявление этого мотива находит выражение в новаторстве, в социалистическом соревновании, в участии в массовых починах, в общественном движении и пр. Данный мотив у учащихся профессиональной школы связан с мотивами учебной деятельности: с потребностью в знаниях по основным вопросом народного хозяйства, в знакомстве с перспективами развития отрасли, предприятия и др.

Мотив достижения, интерес к профессии (осознание потребности в самоутверждении). В этом мотиве выражается потребность развивать в процессе труда свои умственные и физические способности, применять свои знания и навыки, достичь в производительной деятельности самоутверждения. Мотив достижения связан, как правило, со стремлением освоить свою квалификацию и профессиональную подготовку. У учащихся данный мотив также связан с мотивацией учебной деятельности: интерес к профессии, стремление овладеть ее секретами вызывает потребность в познании основ наук и специальных предметов, вызывает стремление к овладению общими и профессиональными знаниями, умениями и навыками.

Мотив материального вознаграждения (осознание потребности в совместном труде и кооперации). Данный мотив обусловлен социальным характером трудового процесса» Он заключается в стремлении планировать совместно работу группы, осуществлять взаимопомощь в работе, сообща подводить итоги проделанной работы. Проявляется данный мотив во включенности в общую деятельность, в жизнь группы, рабочего коллектива. У учащихся этот мотив органично связан с мотивами учебной деятельности. Здесь в единстве сливаются долг как мотив учения и ответственное отношение к порученному делу, осознание своих обязанностей перед об-

ществом и т.д. Связь мотивов учения и труда детерминирована коллективным характером обучения и трудовой деятельности.

Мотив материального вознаграждения (осознание потребности в материальном обеспечении). В основе этого мотива лежит "внетрудовая" потребность, которая удовлетворяется в нашем обществе благодаря тому, что человек работает, но эта потребность направлена не на сам труд, а на обеспечение материальных и духовных потребностей. Этот мотив также связан с мотивами учебной деятельности. Одни учащиеся осознают необходимость овладения знаниями, так как это поможет им хорошо устроиться в жизни или получить любимую профессию, или осознают, что хорошие знания и профессиональная подготовка дадут им возможность для духовного роста. Другие учащиеся не осознают ценности знаний, не связывают их с будущей профессией: "Зачем мне учить вашу физику, я и без этого смогу достаточно заработать" и т.п. Нам надо убедить их, что нельзя работать, лишь исключительно ради денег. Этот мотив в системе мотивации учащегося не должен занимать доминирующего места. Если определенная профессия, трудовая деятельность будут привлекать юношу оплатой, то мотив материального вознаграждения будет оставаться единственным трудовым мотивом, а другие мотивы и потребности будут развиваться недостаточно.

Большинство исследователей включает в понятие мотивации совокупность осознанных побуждений, системообразующими компонентами из них являются потребности, мотивы (интересы) и цели. Они в свою очередь связаны с ценностными ориентациями, идеалами, чувствами, эмоциями.

Рассмотрим соотношение понятий: направленность личности, мотивация, мотивационная сфера, мотивация учения и труда, В психологии в качестве ведущей характеристики личности *уделяется ее направленность,

Направленность личности выступает как системообразующее ее свойство. "Составляющими" направленности является мотивационная сфера, ее потребности, жизненные цели, способности, ценностные ориентации, идеалы, эмоции и др. Потребностно-мотивационная сфера является как бы исходным звеном направленности личности, ее фундаментом /227, с. 311-322/.

Под мотивационной сферой личности понимают всю совокупность ее мотивов, которые формируются и развиваются в течение ее жизни" /227, с.513/, - приходит к выводу Б.Ф. Ломов. Он же отмечает: "Мотивация - система взаимосвязанных и соподчиненных мотивов деятельности личности, сознательно определяющих линию ее поведения" /227, с.137/, Сравнение двух последних определений показывает, что термины "мотивация" и "мотивационная сфера" можно рассматривать код синонимы, синонимические понятия.

Мотивация школьника, мотивация студента, мотивация учащегося профтехучилища, мотивация работающего человека являются видовыми понятиями по отношении к мотивации. Они составляют только часть мотивационной сферы человека -- ту, которая формируется на определенном этапе его жизни и связана с определенным местом его пребывания. Главное, что отличает один вид мотивации от другого, состоит в различии "социальной ситуации развития" (Л.С. Выготский), в которой она формируется. Существенным здесь является наличие таких деятельностей, как учебная, профессиональная или одновременно учебная деятельность и производительный труд.

Долгое время в общеобразовательной школе основной была учебная деятельность. Поэтому существенную часть мотивационной сферы школьника составляла мотивация учения. В настоящее время в старших классах общеобразовательной школы и в средних профтехучилищах учащиеся

овладевают двумя основными деятельностям - учебной и производственной. Отражением этого факта является совокупность мотивов учения и труда. Единство этих мотивов, их взаимосвязь и взаимообусловленность выражает сущность мотивации учения и труда. Под мотивацией учения и труда мы понимаем систему целей, потребностей и мотивов человека, формируемых в учебной и трудовой деятельности. Мотивация учения и труда является относительно устойчивым свойством личности учащегося профессиональной школы (ПТУ, ССУЗ), старшего школьника (при условии, что он реально овладевает профессией). Она является доминирующим компонентом, стержнем их мотивационной сферы, а, следовательно, и направленности личности.

В настоящее время, когда в условиях профессиональной сколы осуществляется реальное соединение обучения с производительным трудом учащихся, возникла потребность и вместе с тем созрели объективные возможности для исследования новой проблемы - проблемы формирования мотивации учения и труда как интегрального свойства личности.

Таким образом, методологическими основаниями построения научной концепции нашего исследования являются социальные цели воспитания разносторонней и гармоничной личности, общенаучные принципы системности, целостности, интеграции, общепедагогический принцип соединения обучения с производительным трудом учащихся и развиваемые нами идеи о целостности мотивации учения и труда, о целостном подходе к процессу обучения и воспитания личности, о взаимосвязи общего и профессионального образования, о процессе формирования мотивации учащихся коя стержневого свойства их личности.

Основу нашей концепции составляют новые представления о мотивации учащихся коя педагогическом явлении, понятия, отражающие сущность этого явления, принцип мотивации, представления о мотивационной

основе учебно-производственной деятельности учащихся и о ее целостности, о педагогических средствах и условиях формирования мотивации учения и труда.

1.2. Мотивация учения и труда как педагогическая категория и ее гносеологические функции

Формирование у учащихся устойчивой мотивации учения и труда стало в настоящее время одной из центральных проблем .дидактики. Мотивация перестала быть только психологи ческой категорией, она вышла за рамки психологии н стала неотъемлемым компонентом учебно-воспитательного процесса. В связи с этим назрела необходимость в постановке вопроса об обосновании мотивации как педагогической категории.

Еще в ЗО-х годах нашего столетия М.М. Пистрак, обосновывая методы и приемы учебной работы, вводит ряд новых терминов: методы стимуляции в обучении, мотивация и др. /319/, но названные термины не получили в то время широкого распространения. С начала 50-х годов ведется активная разработка проблем мотивации. В фундаментальном труде "Дидактика" М.А. Даниловым написана глава "Побуждение школьников к активному учению" /138/, в которой побуждение учащихся к активному учений рассматривается как одна из важнейших задач учителя. М.А. Данилов выделил основные мотивы учения и наметил пути "создания у школьников потребности в знаниях и воспитания у них интереса к учению", им же указаны средства воспитания мотивации учения. В то же время на русском языке издается "Дидактика" немецких авторов /140/, где значительное место уделено мотивами учебной деятельности младших школьников.

В 50-е годы проблема мотивации не только глубоко разрабатывается в дидактике, но и широко внедряются в научно-педагогическую литерату-

ру термины и понятия с ней связанные: побуждение, мотив, цели, стимулирование, потребность, мотивация, мотивировка, интерес, ответственное отношение к учению. Мотивация связывается с целями деятельности учителя и учащихся, с содержанием учебного материала, с уроком, с методами обучения.

Благодаря исследованиям М.А. Данилова, М.Ф. Беляева, Г.И. Щукиной в теорию и практику обучения советской школы в 60-е годы прочно вошли понятия мотивация, мотив, познавательный интерес. Учителя-практики активно стали овладевать методикой воспитания познавательного интереса в процессе обучения. Познавательный интерес рассматривается как компонент мотивации (мотив) и как компонент учебно-воспитательного процесса. В тесной связи с этим понятием исследуются другие категории дидактики; учебный материал (его новизна, занимательность, значимость), формы и методы обучения (их возможности стимулировать развитие интереса) и др.

Категория "познавательная потребность" нашла свое обоснование в трудах М.А. Данилова, В.И. Ильина, Ю.В. Шарова. Ю.В. Шаровым исследована сущность и классификация духовных потребностей, их место в структуре личности, их роль в развитии психических процессов, важное место уделено автором сущности познавательной потребности /80, 338, 452/. Процесс же ее воспитания в средней школе фундаментально исследован В. С. Ильиным. При всей сложности этого процесса В. С. Ильину удалось подойти к раскрытию его важнейших закономерностей /169, с. 214/ и исследовать мотивацию как компонент целостного педагогического процесса; как его цель и результат, средства и условия формирования мотивации.

Таким образом, исследователи, занимающиеся непосредственно разработкой проблем мотивации в дидактике средней школы, значительно

продвинули их решение. Получило обоснование понятие "мотивация учения". Мотивация учения как свойство личности стало рассматриваться в системе целей педагогического процесса, сформулированы важнейшие закономерности формирования мотивации, наметились подходы к созданию методики ее формирования.

В дидактике профессионально-технического образования некоторые из названных положений получили свое определенное развитие. А.П. Сейтешев связывает исследование воспитания профессиональной направленности личности учащихся и молодых рабочих с мотивами труда. В частности, им рассмотрены пути воспитания профессиональной направленности личности учащихся профтехучилищ /367/. Понятия, связанные с мотивацией, употребляются н развиваются в исследованиях Б.И. Адаскина /24/, А.А. Вайсбурга /68, 69/, А. М. Василевской /70/, посвященных проблеме формирования коммунистического отношения н труду и интереса к профессии у учащихся профтехучилищ.

Таким образом, можно констатировать, что мотивация как педагогическая категория активно разрабатывается и широко употребляется в теории и практике. Ни одно педагогическое исследование, выполненное в последние годы, не обошло стороной проблемы мотивации учебной деятельности или труда. Этот факт уже сам по себе говорит о важности и необходимости разработки сложной проблемы мотивации как категории дидактики. Сложность ее заключается в том, что сала природа мотивации стала достаточно четко проясняться в психологии лишь Б последние годы. В педагогике же пока нет единой терминологии, категориальный аппарат отработан недостаточно четко. Е понятие "мотивация" и термины, с ним связанные, вкладывается довольно часто самый разный смысл. "Мотивация" употребляется и в значении свойства личности (В.С. Ильин, Ю.В. Шаров), и как процесс мотивирования действий (В.П. Тугаринов, Д.Е. Кикнадзе

/183/), и как требование к уроку (Н.Г. Дайри /135/), и как структурный элемент урока (В.А. Онишук /ЗОО/). Можно указать на несколько названий одного и того же принципа: "принцип всемерного стимулирования и мотивации положительного отношения школьников к учению" (Ю.К. Бабанский /461/), "принцип стимулирования, мотивации интереса к учению (И.Я. Лернер /337/), "принцип мотивационного обучения" (М.В. Богданович, А.Я. Савченко /59/), "принцип мотивационного обеспечения учебного процесса" (0.С. Гребенюк /120/), "принципы мотивации" (Г. Клаусмейер, Р. Риппл /475/). Как видим, сколько авторов, столько и терминов, столько и подходов к трактовке одного и того же явления. Дело не только в терминологии. Самое главное здесь, какое содержание вкладывается в понятие, какие признаки являются главными.

Рассмотренные нами педагогические исследования, хотя и охватывают широкий круг вопросов, не выходят за пределы традиционного подхода к формированию мотивации как поэлементного, с акцентом на развитие отдельных мотивов и свойств мотивации. В современных условиях традиционный подход представляется несовершенным, односторонним, не способствующим развитию теории и совершенствованию практики. Реальное осуществление связи обучения с производительным трудом учащихся и переход средней общеобразовательной школы ко всеобщему профессиональному образованию молодежи требует и нового подхода к рассмотрению сущности процесса обучения в целом и его мотивационной стороны, в частности.

Дидактика средней школы и дидактика производственного обучения, ориентированная на ТУ и ПТУ, накопили много рекомендаций по формированию отдельных мотивов учения, мотивов труда, ответственного отношения к учению, по воспитанию коммунистического отношения к труду. Прямой их перенос в совершенно новый и более сложный процесс

обучения неправомерен, так как не учитывает его иную сущность. Но практика средних ПТУ не имеет других рекомендаций по организации мотивационной стороны процесса обучения. Поэтому в настоящее время формирование мотивации в массовой практике средних ПТУ идет в основном следующими путями.

Во-первых, процесс обучения в среднем ПТУ, его мотивационная сторона, строятся по аналогии с обучением в школе, т.е. применяется дидактика средней школы с учетом как называемой "специфики" среднего ПТУ. Во-вторых, в условия обучения среднего ПТУ привносятся рекомендации, характерные для прежнего типа ПТУ и ТУ. В-третьих, чаще всего соединяются вместе два первых пути: преподаватели уделяют внимание развитию интереса к своему предмету, других мотивов учения, а мастера производственного обучения концентрируют свои усилия на воспитании интереса к профессии. Это приводит к тому, что учащиеся главным образом стремятся к овладению приобретаемой профессией, не проявляя при этом особого желания узнать основы наук. В таких случаях мотивационная сфера не может развиваться гармонично. В этом заключается основной существенный недостаток формирования мотивации в настоящее время в среднем ПТУ.

Сказанное выше позволяет говорить о наличии некоторых противоречий в теории и практике формирования мотивации. Первое из них связано с противоречивым истолкованием понятий: "мотивация", "мотивы учения", "мотивы труда". Второе - с неоднозначным пониманием этих понятий, определенной поливариантностью их содержания. Третье - с тем, что новые задачи, направленные на формирование мотивации учащегося среднего ПТУ и на обеспечение эффективного функционирования мотивационной стороны обучения, на деле решаются средствами, не соответствующими изменившимся условиям.

Эти противоречия обнажают потребности теории и практики в ином понимании процесса обучения и его сторон. Известно, что "каждый новый объект предполагает выработку новых форм его постижения" /99, с.69/. Для отображения сущности мотивационной стороны обучения в среднем ПТУ необходимы новые теоретические конструкты педагогики, отображающие его сущность. Одним из таких конструктов должна стать категория "мотивация учения и труда".

Необходимость введения любой категории диктуется потребностями теории и практики. Эти потребности и противоречия с ними связанные мы показали выше. Правомерно ли считать "мотивацию учения и труда" категорией педагогики? Мы исходим из того, что "всякое, а не только философское познание, формирует понятия, категории, в которых раскрываются внутренние, существенные стороны и отношения исследуемых предметов" /355, с.103/.

На современном уровне педагогики, когда еще нет целостной теории формирования мотивации, каждый исследователь, независимо от собственного желания, не может не придавать отдельным компонентам мотивации (познавательный интерес, интерес к профессии и т.д.) решающего значения. В этом проявляется специфика эмпирического познания, когда в силу отсутствия целостного отображения объекта отдельным его элементам придается значение всеобщности. Но вместе с тем уже назрела возможность построения целостных отображений объекта, т.е. мотивации учения и труда.

Исходя из этой методологической идеи, мы считаем, что мотивация учения и труда представляет существенное целостное новообразование в личности учащегося среднего ПТУ. Такой подход расширяет наше представление о мотивации учения и труда как о нечто целом, создавая тем самым предельно оптимальную теоретическую ситуацию, которая способ-

ствует тому, чтобы гораздо глубже, рельефнее и целостнее оттенить, вычленить мотивацию учения и труда в общей структуре личности учащегося среднего ПТУ.

Решение этого вопроса в свою очередь ставит педагогов перед необходимостью анализа процесса обучения с тем, чтобы выделить в нем такую часть, которая обнаруживает взаимосвязь всех его компонентов и несет в себе все черты целого, т.е. является наименьшей целостностью педагогического процесса. Иначе говоря, вопрос состоит в том, что в педагогическом процессе в целом и частных процессах теоретического и производственного обучения может прежде всего обеспечить формирование мотивации учения и труда. Согласно теории научного объяснения одним из достаточных условий для отыскания такой целостности является привлечение необходимого типа научного объяснения, соответствующего поставленной задаче /289, с.25.73/. Как мы полагаем, этой задаче наиболее соответствует атрибутивное объяснение, суть которого состоит в раскрытии неотъемлемых свойств (атрибутов) объекта, которые отличают его от других объектов. Здесь мы опираемся на методологическое положение о том, что целостные характеристики выступают прежде всего в связи с интегральными свойствами, сторонами объекта, которые являются "основой объединения частей" /21, с.31/.

Опираясь на выделенную нами категорию "мотивация учения и труда", анализируя содержание процессов обучения конкретным предметам, взаимосвязь между ними, мы приходим к выводу, что искомой целостностью является мотивационная сторона всего процесса обучения в средних ПТУ. Причем, мотивационная сторона обучения какому-либо предмету является элементом выделенной целостности. Элементы, - отмечает В.И. Свидерский, - "суть прежде всего разнокачественные процессы, находящиеся в какой-либо взаимной связи" /366, с. 13/.

Введение категории "мотивация учения и труда" и тесно связанного с ней понятия "мотивационная сторона обучения" позволяет углубиться в сущность тех педагогических явлений, которые они отражают. Необходимо отойти от обыденных, упрощающих суть дела, но довольно распространенных представлений о сущности мотивации учащегося и самом процессе обучения в среднем ПТУ.

Неправомерно также сводить обучение только к процессу получения профессии вместе с общим средним образованием и рассматривать мотивацию как условие эффективности процесса обучения. Необходимо выделить в нем стороны, обусловливающие развитие личности, способствующие активной социализации будущих рабочих. В частности, правомерно выделить в процессе обучения мотивационную его сторону, обеспечивающую формирование целостной мотивации учения и труда.

Таким образом, выделение категории мотивации учения и труда позволяет рассматривать в единстве многие казавшиеся ранее разрозненными педагогические факты и явления, искать обобщенные характеристики разнообразных побуждений, стремиться к единству в приемах и способах их формирования, устанавливать существенные связи между мотивами учения и труда, что создает предпосылки для создания более совершенной классификации фактов, связанных с формированием мотивационной сферы учащегося. Огромное множество мотивов, классифицируемых по различным основаниям, можно рассматривать по строго ограниченным критериям - по их отнесенности к ведущим видам деятельности и к значительным этапам жизнедеятельности. Следовательно, можно сосредоточить внимание исследователей на таких феноменах, как мотивация дошкольника, мотивация учения школьника, мотивация учения и труда учащегося ПТУ (старшеклассника, студента).

Интеграция побуждений, связанных с учением и трудом, осмысление их как целостного явления - мотивации учения и труда - позволяет иначе отнестись и к классификации факторов, обусловливающих их формирование. Такое системное качество, как мотивация учения и труда необходимо и формировать всей системой процессов теоретического и производственного обучения. Следовательно, необходимо сосредоточить поиски средств, способствующих формированию мотивации как интегративного свойства личности.

В процессе обучения различным предметам необходимо формировать не столько интерес к физике, химии, спецтехнологии и т.п., сколько познавательную потребность, интерес к учению в целом; не столько интерес к профессии, сколько потребность в труде, не столько ответственное отношение к изучению отдельного учебного предмета, сколько ответственность как свойство личности. Введение категории "мотивация учения и труда" не отрицает необходимости формирования отдельных мотивов, но ее введение нацеливает на формирование обобщенных свойств мотивации и личности с тем, чтобы каждый формируемый их компонент способствовал становлению целостной мотивации учения и труда. Поэтому новая категория позволяет осмыслить новые пути и способы формирования обобщенных мотивов, говорить о синтезе мотивов, о единстве мотивации, деятельности и личности.

Целостность мотивации учения и труда заключается в синтезе высокоразвитых социально значимых потребностей и мотивов, Формирование ее целостных свойств осуществляется путем интеграции доминирующих побуждений за счет их взаимообогащения и постоянного развития потребностей и мотивов, соответствующих ведущим для данного контингента видам деятельности.

Такой подход позволяет преодолеть известную обособленность в формировании мотивации учащихся, открывает перспективу для исследования закономерностей и механизмов воспитания целостной мотивации учения и труда как интегративного свойства личности.

Введение новой категории стимулирует поиски оптимального соотношения части и целого: мотивов, потребностей и мотивации учения и труда. Допускаемая в практике и теории гиперболизация и абсолютизация отдельных побуждений вольно или невольно приводит к их противопоставлению целому. А это не создает предпосылок для формирования гармоничной мотивационной сферы и мешает эффективной организации учебно-воспитательного процесса.

Системное знание о мотивации учения и труда как интегративном свойстве целостной личности дает основание рассматривать формирование мотивации как неотъемлемую часть системы коммунистического воспитания.

Категория мотивации учения и труда выполняет определенные функции по отношению к педагогической практике, удовлетворяя тем самым ее потребности (см. работы Г. В. Воробьева, например, /259, с.39-46/).

Ее описательная функция заключается в том, что данная категория позволяет дать одинаковое понимание и истолкование мотивации учения и труда как педагогического явления, что задает четкую целеполагающую направленность педагогическому процессу. Вместе с этим намечается и иная стратегия формирования мотивационной сферы учащегося: от разрозненных педагогических воздействий на отдельные стороны и компоненты мотивации - к интеграции и формированию мотивации как целого.

Объяснительная функция новой категории состоит в том, что раскрывает генезис формирования мотивационной сферы учащегося СПТУ - от разрозненных потребностей, мотивов, интересов к становлению це-

лостной мотивации учения и труда. Она позволяет рассматривать формирование мотивации как неотъемлемую часть более общей системы - процесса коммунистического воспитания. Известно, что ранее, до введения рассматриваемой категории, формирование потребностей и мотивов не вписывалось в эту систему - так как даже в самых новейших исследованиях и учебниках педагогики упускается из виду необходимость развития у учащихся потребности в труде, мотивов труда, целостной мотивации учения и труда.

Рассматриваемая категория позволяет раскрывать причинно- следственные связи на репрезентативной (не случайной) основе. Установлено, например, что мотивы труда выступают как интегральный фактор, оказывающий решающее воздействие на отношение учащихся к учению, профессии, труду, общественной жизни /103; 426/. Если отношение к учению школьника находится в прямой зависимости от познавательного интереса /463/, то в ПТУ действие познавательного интереса опосредуется интересом профессиональным /426, с. 60/. Закономерность здесь проявляется в том, что мотивы учения под воздействием мотивов труде, обогащаются, формируются более эффективно /103, с.27/. Поэтому деятельность педагогов должна обеспечивать формирование профессиональной направленности личности (С. Я. Батышев, А.И. Власенков, М.И. Махмутов).

Известно, что для научного объяснения все возрастающую роль играет введение количественных характеристик качественных результатов /259, с.44/. Выявление сущности мотивации учения и труде, (состав, структура, признаки, свойства, функции) позволяет представлять этот феномен не только качественно. Выделение уровней развития мотивации /120; 169; 424/ дает возможность численно выражать интенсивность формируемого качества. Практическое выявление уровней сформированности мотивации

необходимо для того, чтобы педагогически обоснованно осуществлять программу воспитания учащихся.

Прогностическая функция новой категории выражается в том влиянии, которая она оказывает на развитие педагогической теории. Введение данной категории открывает новые возможности в рассмотрении мотивации и личности и их связей, в трактовке процесса обучения, взаимодействия педагога и учащегося, в определении целей воспитания, в поиске новых средств формирования личности.

В современных условиях, как известно, успешная трудовая деятельность, уровень напряженности и качества труда в решающей степени начинают зависеть от личностных качеств человека. Высокообразованного, квалифицированного работника в усложнившихся условиях современного общественного производства трудно заставите хорошо трудиться. Такой работник должен хотеть хорошо работать. В настоящее время ощутима стала потребность в формировании целостной личности, в формировании мотивации учения и труда как интегративного свойства личности. Поэтому необходимо дальнейшее совершенствование учебно-воспитательного процесса применительно к новым условиям. Новые условия требуют формирования личности с высокоразвитыми потребностями, личности, у которой ни одна из существенных потребностей не оказывается подавленной.

Новое понятие "мотивация учения и труда" упорядочивает использование категориально понятийного аппарата в практике и четко отвечает на вопрос: "Что формировать?" Ориентация на формирование целостной мотивации учения и труда способствует преобразованию сложившейся практики, преодолению противоречий и недостатков в педагогической деятельности.

Прогностическая функция данной категории реализуется за счет формулирования нормативных указаний по совершенствованию номенклатуры целей (что воспитывать? - см. п. 1.3; 4.2), по совершенствованию процесса обучения (кал воспитывать? - см. главы П, Ш, 1У). Эта функция осуществляется за счет единства дидактического и методического подходов к формированию мотивации - за счет трансформации общедидактических положений в требования и правила принципа мотивации (гл. Ш) и разработки дидактической системы формирования мотивации учения и труда (гл.1У).

Методологическая функция рассматриваемой категории выражается в том, что определяется системный подход к исследованию самого явления - формированию целостной мотивации учения и труда, к исследованию сущности процесса обучения, в котором неотъемлемым компонентом является формирование мотивации как стержневого свойства личности.

Мотивация учения и труда должна найти в процессе обучения адекватное ей место в единстве всех ее компонентов, а не как совокупность разрозненных элементов, каждый из которых и исследуется, и формируется изолированно. Преобладающей установкой при этом должна стать ориентация на разработку процесса обучения, формирующего Целостную личность с достаточно развитыми социально-значимыми потребностями.

Центральным свойством процесса обучения, обеспечивающим взаимодействие мотивов учений и труда, упорядочивающим и интегрирующим потребности, цели, мотивы, интересы учащегося является взаимосвязь общего и профессионального образования (гл.II).

Названные выше функции тесно переплетаются с преобразующей функцией, которая связана с проектированием и реализацией в личности учащегося конечных результатов формирования его мотивационной сферы.

Поднятые в данном параграфе проблемы и вопросы получают свое дальнейшее развитие и освещение в последующих главах данной работы.

1.3. Формирование мотивации учения и труда как неотъемлемая часть коммунистического воспитания

В советской педагогике неоднократно подчеркивалась необходимость сочетания всех граней (сторон, черт, направлений) воспитания и недопустимость недооценки отдельных из них в общей системе всестороннего развития личности (Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский).

На различных этапах развития социалистического общества содержание коммунистического воспитания, как известно, не остается неизменным. Оно меняется, обогащается новыми сторонами и направлениями воспитательной работы. В современных условиях, - отмечает Ю.К. Бабанский, - утвердились такие направления воспитательной работы, ранее не рассматривавшиеся в качестве самостоятельных, как экономическое, правовое, экологическое воспитание /327, с.164/.

В последнее время много внимания стало уделяться формированию потребностно-мотивационной сферы учащегося, В.А. Сухомлинский связывал нежелание части подростков активно и настойчиво учиться с отсутствием гармонического воспитания /393, т. 1, с. 81/. Исследуя процесс воспитания всесторонне развитой личности, В.А. Сухомлинский выделил восемь проблем, пять из которых затрагивают вопросы воспитания духовных потребностей, развития у учащихся умения подчиняться общественному долгу, воспитания стремлений посвятить свою жизнь производительному труду, воспитания на всю жизнь неискоренимо человеческого желания знать больше /393, т. 1, с. 78-98/. В Основных направлениях ре-

формы также подчеркнута актуальность активного формирования мотивационной сферы учащихся: "Воспитание у каждого молодого человека осознанной потребности в труде... представляет задачу первостепенной экономической, социальной и нравственной значимости" /19, с. 39-40/.

Наше исследование показало, что в современных условиях сложившаяся система коммунистического воспитания не может быть целостной, если не будет иметь своей составной частью подсистему, формирующую мотивацию учения и труда учащейся молодежи, Насущные потребности педагогической практики требуют разработки дидактической системы формирования целостной мотивации. Главное здесь - это ясное понимание целей, которых надо достичь. Педагогическая деятельность имеет смысл тогда и только тогда, когда ясно очерчены цели, во имя которых производятся те или иные действия,

Цель - это конечный результат, ради получения которого создается система /42, с.133/, и все действия педагога должны служить поставленной цели. Поэтому четкое и неискаженное представление о том, что необходимо формировать, является важным условием достижения эффективности в работе педагога.

Трудности определения целей формирования целостной мотивации учения и труда связаны пределе всего, как было показано выше, с разночтениями в понимании сущности мотивации учащегося среднего ПТУ как цели воспитания. Изложим нашу позицию по этому вопросу: рассмотрим сущность мотивации учащегося среднего ПТУ.

Как уже отмечалось, активным в учении будет тот учащийся, который осознает потребность в знаниях, у которого сформированы мотивы учебной деятельности, развито умение ставить цели и стремление добиваться их. Все это составляет мотивацию учебной деятельности. Мотивация учебной деятельности представляет систему целей, потребностей и

мотивов, которые побуждают человека овладевать знаниями, способами познания, сознательно относиться к учению, быть активным в учебной деятельности.

Мы отметили только одну ведущую сторону жизнедеятельности учащегося профтехучилища - его учебную деятельность и связанную с ней мотивацию. Вторым ведущим видом деятельности в ПТУ является производственный труд. Мотивация труда представляет также систему целей, потребностей и мотивов, которые побуждают человека совершенствовать свои профессиональные знания и мастерство, сознательно относиться к труду и его результатам, быть активным в трудовой деятельности. В мотивации труда получает выражение то, насколько личность связывает свои интересы с общественными, в какой мере требования общественного развития становятся ее собственными требованиями, потребностями. Мотивация труда отражает то, что связывает человека с его работой, с его профессией.

Что же представляет собой мотивация учащегося профессиональной школы? По своему социальному статусу он уже не школьник, но еще и не рабочий. В отличие от школьника (ведущая деятельность - учебная) и рабочего (ведущая деятельность - труд) у него две взаимосвязанные ведущие деятельности: производительный труд и учение. Причем эти деятельности реально, объективно неразрывны одна от другой, народятся в единстве друг с другом. Назначение учебной деятельности - обеспечить эффективную профессиональную подготовку и общее развитие учащегося. Главное же назначение производительного труда в профтехучилище не в том, чтобы получить материальный продукт труда, а чтобы в труде учащийся формировал новые и развивал имеющиеся профессиональные способности, качества личности, присущие рабочему социалистического типа производства. Эти две деятельности объективно слиты в едином учебно-

воспитательном процессе профтехучилища. Субъективно, в сознании учащегося, отношение к этим деятельностям отражается в мотивации учения и труда. Под названной мотивацией мы пониманием такую систему целей, потребностей и мотивов, которая отражает единство побуждений человека к учению и производительному труду и позволяет ему активно стремиться к пополнению общих и профессиональных знаний, к овладению учебно-познавательными и профессиональными умениями, к совершенствованию у себя социально-значимых нравственных качеств. Учащиеся с высокоразвитой мотивацией проявляют как познавательный интерес, так и интерес к профессии, творчески проявляют себя в общественной, учебной и трудовой деятельностях.

Рассматривая мотивы труда, мы указали на их связь с мотивами учения, Аналогично взаимосвязаны потребности учащихся и их цели. Характерным для высокоразвитой мотивации учащихся является то, что пребывание в училище они связывают со стремлением стать высококвалифицированными рабочими. Эта цель направлена на овладение знаниями по общеобразовательным предметам и на совершенствование своей профессионально-технической подготовки.

Мотивация учащихся профтехучилищ, в различных формах отражающая новые по сравнению со школой обстоятельства, отличается от мотивации школьника. Это отличие мы видим в качественном своеобразии основных интегративных свойств мотивации. К таким свойствам, как известно, относятся идейно-нравственное содержание мотивации, предметная ее направленность и динамические свойства (В.С. Ильин - 1971, 1975, Ю.В. Шаров - 1971,1972; Г.И. Щукина - 1971). Целостный взгляд на мотивацию прослеживается в последние годы как в педагогических, так и в психологических, социологических, философских исследованиях (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.Г. Асеев, А.К. Маркова, В. Хенинг, Р.

Штольберг). В теории мотивации соотношение содержательной (идейно-нравственной и предметной направленности) и динамически энергетической сторон рассматривается советскими и буржуазными учеными по-разному. Для большинства буржуазных психологов характерно одностороннее понимание мотивации как чисто энергетического источника активности, не включающего в себя содержательную сторону, конкретные механизмы "распределения" энергии человека (3. Фрейд, К. Левин, Г. Мерфи, Д. Гилфорд). Советские ученые в понимании и в самом определении мотивации исходят из положения о единстве динамической и содержательной сторон мотивации.

Основные свойства мотивации и их особенности у учащихся профтехучилищ рассмотрена нами в /120/.

Очевидно, о сформированности мотивации можно говорить в том случае, когда развиты все основные ее свойства.

Выделение основных интегративных свойств мотивации не противоречит позиции советских психологов, которая "состоит именно в особом выделении смысловой, содержательной стороны мотивации, в подчеркивании первичности содержательной стороны как показателя адекватности отражения в побуждении объективной ситуации и общих особенностей жизнедеятельности" /35, с.23/.

Сущность мотивации раскрывается не только в ее определении как свойства личности и анализа ее интегративных сторон. Необходимо рассмотреть и мотивационные виды детерминации поведения: непрерывно-количественную (процессуальную) и дискретно-качественную стороны мотивации /351/. Первый вид детерминации поведения связан с процессом учения, с характером протекания труда. Педагогическая эффективность этих процессов связана с тем, насколько само учение, труд может своей организацией и содержательной стороной привлечь внимание юноши,

насколько они могут его увлечь, заинтересовать. 0.Г.Дробницкий, анализируя сущность труда при социализме, замечает: "И только ли "в пользе дела" заключается смысл человеческого труда? ... Труд человека не просто средство для жизни, но и удовлетворение творческой потребности, потребности творить от имени человечества" /148, с.188-189/. Иначе говоря, стимулировать, побуждать учащегося при определенных условиях может сама учебно-производственная деятельность. В такой деятельности формируются прежде всего непрерывно-процессуальные моменты мотивации: мотивационные элементарные образования, процессы и состояния /343, с.68/, которые в дальнейшем переходят в относительно устойчивые свойства личности - дискретно-качественную (результативную) по характеру мотивацию. Основания такому подходу в рассмотрении мотивации мы находим в трудах Б.Г. Ананьева /31/, считавшего классификацию психических явлений по видам образования наиболее перспективной, С.Л.Рубинштейна /360/, отмечавшего необходимость включения мотивационного аспекта при анализе деятельности, А.Г. Ковалева /188/, основательно исследовавшего отношения психических процессов, состояний и свойств личности, К.К. Платонова /320/, подчеркивающего необходимость рассмотрения одного и того же психического явления в трех аспектах: как свойство сознания, как свойство деятельности и свойство личности /320, с.215/.

Мотивационные элементарные образования представляют собой наиболее неустойчивые динамические моменты мотивации: внимание к факту, рассказу преподавателя, удивление, любопытство и т.д. **Мотивационные процессы** включают в себя мотивационные образования, их соединение, переходы - это различного рода отношения к деятельности: заинтересованность, смутное переживание нужды в чем-то, влечение как первоначальная, элементарная форма проявления потребности, представление о

необходимости выполнения действий, представление о задачах деятельности, желание, знание о возможностях действовать определенным образом и т.д. **Мотивационное состояние** - это осознанное переживание: желание как целенаправленное стремление удовлетворить потребность, желание как думание о предмете своего стремления, осознание удовлетворенности выполненной работой, ожидание радости, чувство ответственности, осознание необходимости действовать, интерес к деятельности, желание не отставать от товарищей, стремление работать в коллективе, ощущение перспективы, различные потребностные состояния - потребность в процессе труда, потребность овладения способами действий, потребность в сотрудничестве и т.д.

Согласно концепции А.Г .Ковалева /188/, формирование мотивации может идти от менее дифференцированных мотивационных процессов к все большей их дифференциации, от динамического и неустойчивого - к все более устойчивому. Чрезвычайно динамичны процессы, менее динамичны состояния, относительно устойчивы свойства личности.

Такой механизм формирования мотивации В.Г. Асеев образно называет "снизу вверх" /35, с.73/, Он заключается в том, что педагогические воздействия в условиях учебно-трудовой деятельности избирательно актуализируют отдельные ситуативные побуждения, которые при систематической активизации постепенно упрочиваются и переходят в более устойчивые мотивационные сое - таяния и свойства личности. Успех педагога в формировании мотивации в этом случае зависит не только от устойчивых качеств личности учащихся, но и от его умения возбудить определенные, адекватные и необходимые для данного вида деятельности мотивационные состояния, от его умения поддерживать их в течение всего занятия и закрепить их в дальнейшем как результат специально- организованной деятельности.

К дискретно-качественной мотивационной детерминации поведения относятся потребности, мотивы, идеалы, идейно-нравственное содержание и предметная направленность мотивации.

Эффективность учебной деятельности, производительного труда в значительной степени зависит от соотношения уже сложившихся дискретных мотивационных установок и непрерывно-процессуальных компонентов метизации. Первое в конкретной учебной группе в определенный момент педагогу задано, второе он может варьировать сообразно поставленным целям, своим возможностям и возможностям процесса обучения. В практике преподаватель, мастер производственного обучения в большей степени ориентируется на непрерывную, процессуальную сторону мотивации, возникающую пол действием обстоятельств и выражающуюся в формировании актуальных мотивационных состояний. При этом педагог постоянно сталкивается с наличием двух сторон мотивации. Действительно, на каждом уроке можно наблюдать различие между имеющимся уровнем мотивации у учащихся и тем, который требуется для учебной работы на данном уроке. Например, в условиях создания проблемных ситуаций, формулирования учебных проблем, выдвижения гипотезы, возникает задача актуализировать у учащихся потребность в овладении новыми способами действий, стремление выдвинуть гипотезу. Наоборот, когда необходимо отрабатывать определенные навыки (опиливание, шабрение, зенкерование, измерение и пр.) и при этом учащимся необходимо повторять одну и ту же операцию несколько раз, возникает задача возбудить мотив осознания необходимости овладения навыками, мотив долга.

Анализ этого факта показывает, что в силу индивидуальных различий учащиеся конкретной учебной группы имеют самые разнообразные, довольно стабильные мотивационные установки. Условия же процесса обучения не всегда способствуют созданию на уроке у большинства уча-

щихся мотивационных состояний, характеризующих совместную деятельность, с тем, чтобы коллективно решать учебную проблему или сообща планировать и выполнять производственное задание. Как видим, преподаватель, мастер ежедневно, интуитивно встречается с решением вопросов: Как обеспечить изучение "неинтересного" материала всеми учащимися? Как побуждать всех учащихся к выполнению "неинтересной" по их мнению, но необходимой работы? При каких педагогических условиях самые разнообразные мотивационные установки различных учащихся переходят в одинаковые мотивационные состояния, необходимые для эффективного осуществления учебно-производственной деятельности? При каких педагогических условиях достигается сочетание личностно-значимых и общественно-значимых потребностей, интересов, мотивов?

Таким образом, наличие двух сторон мотивации объективно обусловливает не только их единство, но порождает и противоречие между ними. В аспекте формирования мотивации проблема здесь состоят в том, как разрешить противоречие между исходным уровнем мотивации (дискретная ее сторона) и уровнем, необходимым для осуществления учебно-трудовой деятельности (процессуальная сторона) в каждом конкретном случае. Каковы пути разрешения этого противоречия? Какую противоположность нужно развивать? Эти вопросы в той или иной мере постоянно затрагиваются в диссертации. Здесь же сформулируем общие положения.

Каждый педагог стремится на уроке вызвать интерес у учащихся, возбудить у них другие положительные мотивы и тем самым облегчить им усвоение основ наук иля секретов профессии. Передовой опыт показывает, что урок может стать для ученика интересным, несмотря на то, что у него не сформирована мотивация изучения этого предмета, т.е. имеется низкий уровень дискретной стороны мотивации. Дело в том, что глубинные, уже сформировавшиеся интересы личности и чувство интереса, возникающее в

данной ситуации, как отмечают психологи, не одно и то же. На что опирается в таком случае опытный педагог? На развитие чувства интереса, на развитие процессуальной стороны мотивации кон ее более динамичной, подвижной части. Такие факты позволяют утверждать, что при формировании мотивации необходимо развивать прежде всего процессуальную ее сторону.

Противоречие между названными сторонами мотивации является движущей силой процесса обучения и формировании мотивации. Разрешение этого противоречия ведет к совершенствованию организации учебно-воспитательного процесса, во-первых, а, во-вторых, это совершенствование обусловливает развитие мотивационной сферы учащегося. Основное направление совершенствования педагогического процесса в данном аспекте состоит в предъявлении учащимся жизненно важных заданий, создании проблемных учебных, воспитательных и производственных ситуаций, организации значимых для учащихся видов деятельности. С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Добрынин подчеркивали, что в основе развития мотивации лежит значимое. "Именно то, что особенно значимо для человека, выступает в конечном счете в качестве мотивов и целей его деятельности и определяет подлинный стержень личности" /358, с. 620/.

В разрешении этого противоречия определенную роль играет и предъявление учащимся эталонов побуждений, целей, идеалов, содержания направленности личности, которые по замыслу педагога должны сформироваться у его воспитанников и которые сам воспитуемый должен постепенно превратить из внешне понимаемых во внутренне принятые и реально действующие. "Объяснение смысла формируемых побуждений, их соотнесение с другими в огромной степени облегчает воспитуемому внутреннюю смысловую работу и избавляет его от стихийного поиска,

связанного нередко со множеством ошибок. Это - механизм формирования "сверху-вниз" /36. с.74/.

Данное положение помогает осознать двойственную природу мотивации всякая деятельность прежде всего мотивируется общественными потребностями, а затем уже личными интересами. При этом вырабатывается не ряд отдельных мотивов и даже не их иерархия, а система социально значимых мотивов учения и труда, соответствующая общественным целям и задачам. Как целостное мотивационное ядро личности учащегося ПТУ мотивация учения и труда отражает единство непроизвольных и произвольных актов поведения человека. Это значит, что рассматривая мотивацию как цель воспитания, мы не можем ограничиться формированием только таких мотивов, как познавательный интерес, интерес к профессии, а наряду с ними делаем акцент на активном развитии социально значимых мотивов учения и труда, таких, как долг, осознание ответственности, стремление к соблюдению дисциплины, готовность к взаимопомощи и сотрудничеству с другими людьми. Достижение таких целей позволило бы учащимся перейти, говоря словами Л.С. Выготского, от внешних социальных воздействий к социальным воздействиям внутри личности /88, т,3, с.145/, т.е. определять свое поведение не только своими интересами, а прежде всего интересами общества. Отсюда следует, что формирование мотивации не может быть ограничено только формированием интереса к учению и профессии: наряду с формированием предметной направленности мотивации необходимым и важным является развитие ее идейно-нравственного содержания. В связи с этим возникает задача изыскания педагогических средств и условий усиления идейно-нравственного аспекта мотивации, чтобы "пропитать" ее "влиянием господствующей идеологии" (С.Л. Рубинштейн).

Педагогу нужно видеть мотивацию учения и труда в целом, а отдельные ее элементы - в системе других побуждений и отношений личности: к учению, к труду, к общественным интересам, к людям, к жизни, к самому себе. Формирование целостной мотивации необходимо осуществлять по линии развития всех ее сторон и свойств. "Важность формирования всех сторон мотивационной сферы, - подчеркивают психологи, - продиктована и тем, что они только во взаимосвязи и единстве друг с другом реализуют функции мотивации: потребность, как правило, выполняет побуждающую функцию, цель - направляющую и организующую, а мотив - смыслообразующую" /242, с. 12/. Активизация этих функций предполагает выявление у учащихся сформированности различных сторон мотивации, соотнесение их с реальным процессом обучения в ПТУ, проектирование необходимых для развития мотивации видов деятельности, обеспечивающих не только воспитание, но и самовоспитание общественно значимых элементов мотивации.

Целостная мотивация учения и труда имеет и особые, интегративные функции, оказывавшие влияние на становление личности будущего рабочего - функции социализации и профессионализации. В чем выражаются эти функции?

Развитие личности, как известно, становится одним из главнейших условий научно-технического и социального прогресса. В Политическом докладе ЦК партии ХХУП съезду КПСС сказано, что "социалистический строй успешно развивается лишь тогда, когда сам народ реально управляет своими делами" /17, с. 55/.

В Ленинградском объединении "Кировский завод" задумались, как подтянуть отстающие участки до уровня передовых. Партком и администрация обратились за советом к коллективу. Более десяти тысяч предложений внесли рабочие и специалисты» чтобы лучше, с максимальной от-

дачей использовать технику (Правда, 12.12.1986). Это говорит о том, что у большинства советских людей всегда было, а сегодня особенно крепнет сознание своего общественного долга, активное отношение к жизни, чувство хозяйской заинтересованности в улучшении всех наших дел.

В то же время социально значимы и такие вопросы: "Где, когда, что потеряно настолько, что стали выходить из стен школ непросто неумелые люди, не любящие труд, а - ненадежные леди? Те самые, с которыми не то, что в разведку, канаву-то рыть не пойдешь ..." (Учительская газета, 11.12,1986). Необходимость ускорения социально-экономического развития, перестройка, идущая в нашем обществе, требуют, чтобы в общую работу включался каждый человек, кем бы он ни был по должности и профессии. Здесь не может быть равнодушных. Поэтому и школа, и ПТУ должны формировать такие личностные качества учащихся, чтобы они знали, что такое честная и надежная работа, что такое совесть трудящегося человека, где бы этот человек ни трудился. Для этого надо формировать у учащихся и интерес к познанию, и интерес к профессии, но одновременно с ними необходимо формировать и потребность в тщательном, аккуратном, добросовестном выполнении любого дела, и стремление к организованности, дисциплинированности, ответственности и желание быть целеустремленным, инициативным, честным.

Проводимые в НИИ профтехпедагогики исследования показывают, что "руководители производства лишь в 3% случаев жалуются на недостаточность уровня профессиональной подготовки выпускников ПТУ. В то время как в 31% случаев - на недостаточную развитость нравственных качеств, обусловливающих эффективную профессиональную деятельность" /426, с.49/. Эти недостатки проявляются не столько в области знаний, сколько в области отношений (М.И. Махмутов).

В нашем исследовании выявлено, что когда мотивация рассматривается поэлементно, когда выделяются отдельные мотивы, потребности, интересы, то неизбежно преподаватели и мастера ставят и добиваются следующих целей: формировать интерес к своему предмету (физике, химии, спецтехнологии и др.), воспитывать ответственное отношение к изучению определенного предмета, формировать интерес к выбранной профессии и т.д. Но достижение таких целей приводит не к сформированности целостной мотивации, а ее дроблению: у учащихся развиваются мотивы изучения отдельных предметов, формируется положительное отношение только к своей профессии. Следовательно, при таком подходе к мотивации в педагогических целях проектируется неправильное, не соответствующее социалистическим идеалам отношение к социальным ценностям, к миру знаний и профессий. В этом случае у учащихся не формируется сознание социальной равноценности знаний по разным основам наук (естественно-математическим, гуманитарным) и разным предметам (специальным» общетехническим), социальной равноценности разных профессий. На такой факт обратил внимание Е.А. Климов, сделавший очень важный вывод: "Обесценивание профессий является фактором разобщения и до известной степени работает против идеи морально-политического единства советских людей - людей трудящихся" /186, с.6/.

Преодоление стихийно сложившихся явлений невольного обесценивания тех или иных профессий, учебных предметов и сознательное формирование равноценного отношения к разным видам труда, к различным областям знания - в этом заключается весьма существенное значение формирования целостной мотивации учения и труда.

Проведенный комплексный эксперимент показал также, что формирование отдельных мотивов не дает нужного воспитательного эффекта, так как в этом случае формирующаяся мотивационная сфера не оказывает

существенного влияния на социализацию личности будущего рабочего. Развивают личность не отдельные мотивы, а обобщенная мотивация учения и труда. Она "пропитывает" всю личность, способствует ее развитию. Развитие личности осуществляется, как известно, не путем наслаивания различных мотивов, интересов и пр. "Процесс развития, - утверждают психологи, - заключается не в наслаивании, а в новообразованиях с перестройкой ранее существовавшего" /285, с.71/.

Развитая мотивация учения и труда не только проявляется в ценностном отношении к образованию (общему и профессиональному), к труду, к людям труда, но она способствует объединению, гармонизации таких личностных свойств, как чувство ответственности, стремление к самоконтролю, потребность в добросовестном выполнении своих обязанностей, осознание необходимости честной и надежной работы. "Человек, - отмечал А.Н. Леонтьев, - стремится к устранению дезинтегрированности своего сознания" /220, с. 328/.

Таким образок, одна из важных в педагогическом отношении функций мотивации учения и труда заключается в том, что как более обобщенное свойство личности, она выполняет функцию социализации - повышает социальную зрелость личности, способствует осознанию необходимости знаний и умений для совершенствования и перестройки производственной деятельности, определяет положительное отношение к труду.

Данный вывод означает, что совершенствование учебно-воспитательного процесса в среднем ПТУ может осуществляться по направлениям, не исключающим друг друга: 1) по пути реализации воспитательных возможностей отдельных предметов в формировании целостной мотивации учения и труда; 2) по пути организации целостного процесса обучения, обладающего системой функций, адекватных структуре мотивации учения и труда.

Мотивация учения и труда обладает и другой интегратнвной функцией - профессионализации.

С переходом профтехучилищ на подготовку рабочих со средним образованием более сложным (по сравнению с традиционной общеобразовательной школой) стало обучение и воспитание учащихся. Общеобразовательные предметы во взаимной связи с профессионально-технической подготовкой создают благоприятные условия для всестороннего развития личности и ее мотивационной сферы. Отсутствие же указанной взаимосвязи или механическое соединение общего и профессионального образования, наоборот, может нанести ущерб формированию личности, деформировать мотивационную сферу учащегося. Например, можно наблюдать негативное отношение или к общеобразовательным предметам, или к труду, к получаемой профессии.

Процесс обучения в среднем ПТУ реально изменяет обстоятельства жизни учащегося, что закономерно приводит к изменению его мотивации. Мотивация учащегося СПТУ, в различных формах отражающая новые по сравнению со школой обстоятельства, отличается от мотивации школьника. Эти отличия связаны: с особым значением спецпредметов, отсутствующих в школе, в жизненных планах учащихся, с изменением содержания деятельности, с действенной ориентацией учащихся на получение профессии, с изменившимся общественным положением в структуре социальных ролей, с перспективой близкого осуществления жизненных планов; с включением в рабочую среду и условия производства, с материальным стимулированием, с изменившимися воспитательными воздействиями (мастер, наставник, производственная бригада), с переменой в структуре общения.

Названные обстоятельства жизни учащихся профтехучилищ отражаются в мотивационной сфере у каждого по-разному, в то же время они

формируют определенное относительно устойчивое мотивационное ядро - мотивацию учения и труда учащегося среднего ПТУ.

Мотивация учащегося ПТУ не только не совпадает с мотивацией школьника, она много сложнее. С изменением обстоятельств изменяется круг интересов, смысл побуждений, появляются новые потребности, цели и мотивы. Меняется само содержание мотивов. Например, понятие "мотивы учения" в школе и ПТУ отражает различные явления и потому приобретает различное значение по отношению к разным контингентам. Мотивы учения имеют иную предметную направленность, другие свойства. Они отличаются уже тем, что учащиеся ПТУ теснее связаны с производством, участвуют в производительном труде, могут более глубоко осознать ценность знаний, а, следовательно, видеть реальный смысл изучения того или иного продета. Поэтому-то, как правило, многие поступающие в ПТУ все свои помыслы, интересы направляют на те предметы, которые могут помочь им в овладении профессией, проявляя при этом утилитарный интерес к большинству общеобразовательных предметов.

Мотивы труда в школе и ПТУ также имеют различные свойства. В психологии принято различать так называемую "короткую" и "дальнюю" мотивацию (Б.М. Теплов). Короткие мотивы связаны с ближайшим будущим личности, дальние - с перспективой ее развития. Дальность мотивации существенно влияет на отношение учащихся к труду. У большинства учащихся ПТУ, сделавших реальный выбор профессии, дальняя мотивация труда более действенна и устойчива. В целом, их мотивационная сфера начинает формироваться под существенным влитием идейной жизни обществам идеологии, политики, этики, права, эстетики. Приведенные факты позволяют утверждать, что процесс обучения в среднем ПТУ, его мотивационная сторона, мотивация учащихся ПТУ имеют более сложное

строение, иное функционирование, иное содержание, чем в общеобразовательной школе и прежнем типе ПТУ.

В мотивации учения и труда преобладают побуждения, направленные на практическую деятельность. Когда учащийся осознает значимость знаний, смысл их изучения для производственной деятельности, он стремится и понять, и усвоить, и применить полученные знания на практике. Умственная, теоретическая деятель - несть учащегося активнее функционирует тогда, когда удается актуализировать мотивационные состояния связанные с профессиональной деятельностью. Объяснение этому факту дают психологи, отмечая присущую человеку "общность строения умственной деятельности и деятельности практической" /220, с. 316/.

Общность строения деятельностей дает возможность упрочить связи между мотивами учения и труда и позволяет довольно быстро актуализировать побуждения, связанные с учением. При этом возбуждение мотивов учения происходит значительно активнее, если устанавливаются связи с мотивами труда. Интерес к профессии вызывает потребность в познании основ наук, мотив сотрудничества органично связывает долг как мотив учения и стремление ответственно отнестись к порученному делу. Одни мотивы, более развитые, соединяясь с другими побуждениями поднимают их на более высокий уровень. Поэтому обобщенная мотивация учения и труда регулирует многочисленные побуждения, активизирует познавательную и практическую деятельность, способствует профессиональной мобильности учащихся.

Если сравнить мотивацию учащихся неполной средней школы и среднего ПТУ, то оказывается, что мотивация учения и труда учащегося среднего ПТУ шире, богаче, социально значимее мотивации учения школьника, а потому и сложнее цели ее Боепитания. Отсюда встает проблема формирования не просто отдельных мотивов, отдельных интересов

личности, а целостной их системы, определяющей всю полноту отношений личности к жизни.

Представляет интерес подход в решении рассматриваемого вопроса национальной ассоциации средних школ США, определившей в союзе с комитетом по образованию следующие 10 групп потребностей, которую нужно, по мнению американских ученых, формировать в современном юношестве:

1) потребность овладения умениями и навыками, необходимыми для участия в экономической жизни; 2) потребность сохранения физического и умственного здоровья, 3) понимание своих гражданских обязанностей и потребностей прилежного исполнения своих обязанностей; 4)потребность семейной жизни и стремление создать условия, обеспечивающие семейную жизнь; 5) потребность в интеллектуальной деятельности; 6) понимание методов и влияния науки; 7) потребность правильно оцепить свои способности к созиданию; 8) потребность использовать свободное время в занятиях, которые приносят пользу обществу и личное удовлетворение; 9) потребность в приемлемых межличностных отношениях, в моральном росте и духовном развитии; 10) потребность в рациональном мышлении, выражать ясно мысль и слушать с пониманием.

Ассоциация призывала положить эти потребности в основу определения цели и задач общего обучения и воспитания юношества /338, с. 33-34/. Хотя в перечне потребностей, выдвигаемых американскими педагогами, называются и духовно ценные потребности (интеллектуальные, общественные), но и "они, - отмечает Ю.В. Шаров, - выступают как орудие индивидуального приспособления личности к существующей буржуазной действительности" /338, с. 35/. В этом перечне отсутствуют высшие социальные потребности, действительно определяющие духовные ценности человеческой личности как члена общества: потребность в труде, в обще-

ственной деятельности на благо общества, потребность трудиться в коллективе, общественно значимые мотивы, идеалы, цели.

Общество всегда формировало нужный ему тип личности. Характер мотивационной сферы всегда определялся обществом, его социальными отношениями, идеологией. На ХХУП съезде КПСС говорилось, как важно, чтобы каждый человек умел разумно пользоваться материальными и духовными возможностями для своего развития /18/. В педагогических целях, направленных на формирование мотивами учения и труда, должны найти отражение социальные требования общества к личности. Учитывая эти требования, можно предложить следующую общую номенклатуру целей воспитании мотивации как конечного результата процесса обучения в среднем ПТУ.

Воспитание мотивов труда - добросовестного отношения к труду: сформировать стремление к работе на благо общества, стремление приносить пользу в соответствии со своими возможностями, воспитать уважение к правам и интересам людей труда, сформировать потребность в труде, сориентировать учащихся на приобретаемую профессию как нужную народному хозяйству, необходимую самой личности к социально равную среди других профессий, воспитание привычки своевременного выполнения любой нужной работы, сформировать стремление к высокому качеству результатов труда, воспитать интерес к профессии, чувство общественного долга.

Воспитание мотивов учения - положительного отношения к знаниям к учению: сформировать умение ставить цели учебной деятельности и стремление добиваться их, сформировать познавательную потребность, воспитать ценностное отношение к знаниям как важным и необходимым личности и обществу, сформировать стремление к глубокому усвоению всего содержания обучения, мировоззренческих идей, сформировать по-

требность давать явлениям самостоятельную оценку с марксистско-ленинских позиций, развить познавательные интересы, долг и другие мотивы учения, способствовать формированию духовных потребностей личности.

Формирование целостных свойств мотивации учения и труда: добиться единства мотивов учения и труда, единства непроизвольных и произвольных ее актов, единства персональных и общественных потребностей и интересов, единства дискретной и процессуальной сторон мотивации, единства содержательной и динамической сторон, единства побуждений и идейных позиций.

Формирование основных функций мотивации: сформировать смыслообразующую, побуждающую, направляющую, ориентирующую функции. Особое внимание уделить формированию интегративных функций - профессионализации и социализации.

1.4. Анализ массового педагогического опыта по формированию мотивации учащихся

Для того, что разработать систему мер по формированию мотивации учащихся, необходимо всесторонне изучить накопленный педагогический опыт. Наш подход к исследованию педагогического опыта заключается в следующем. Прежде всего, принципиально необходимом является выявление как положительных моментов и тенденций, так и причин затруднений и недостатков в работе преподавателей и мастеров по формированию мотивации учения и труда. Далее, вслед за Ю.К. Бабанским мы считаем, что деятельность педагога наиболее плодотворна в том случае, если он как минимум реализует целевую, диагностическую, побуждающую, формирующую (обучающую, воспитывающую), корригирующую функции. Пере-

чень названный функций ориентирует на последовательное изучение опыта формирования мотивации в процессе обучения.

Следующим принципиальным положением является необходимость комплексного подхода к практическому решению проблемы формирования мотивации, при котором бы охватывались одновременно мотивационная основа деятельности и учитывались мотивационные особенности личности учащихся. В этих целях нами была специально исследована структура деятельности учащихся и определены уровни сформированности мотивации учения, мотивации труда, мотивации учения и труда в целом (см. наши работы /1201 121; 1171 164; 442/ и п.3.4). Для изучения массового опыта были специально разработаны диагностические методики (анкетирование преподавателей и мастеров, шкалирование мотивации учащихся и т.д.), программы наблюдения деятельности педагога и учащихся, методы анализа процесса и результатов педагогической деятельности и др. (подробно они изложены в наших работах /120, 121 и др./, см. также гл. 1У). Использовались и общеизвестные методы педагогического исследования. Обратимся к анализу наших данных.

Рассмотрим целевую функцию обучения. Существующий в настоящее время процесс обучения среднего ПТУ нацелен на подготовку рабочего широкого профиля и всестороннее развитие его личности. Как эта цель трансформируется в целях отдельных предметов и циклов? Мы анализировали цели обучения, воспитания и развития, которые ставили все педагоги, работающие в одной и той де учебной группе. Оказалось, что цели обучения одному (любому) предмету в той или иной мере представляют определенную логическую последовательность. Однако между предметами (физика, химия, спецтехнология и др.) связи в целях обучения практически отсутствуют. Что же касается целей воспитания и развития, то их очень трудно представить в какой-либо системе, Так, цели, предполагаю-

щие формирование мотивации, в сентябре на 1 курсе в одной из учебных групп были запланированы шестью преподавателями следующим образом: физика - 1 раз на 17 уроках, химия - 1(8), эстетика - 2(4), материаловедение - 2(4), техническое черчение - 3(4), спецтехнология - 7(6). Остальные 7 преподавателей и мастер производственного обучения вообще не ставили целей формирования потребностей, мотивов, интересов. Аналогичные результаты мы получили в других училищах. Как видим, уже с самого начать обучения в среднем ПТУ многие педагоги не уделяют должного внимания формированию духовных потребностей личности. А ведь глубочайший смысл воспитательной работы А.С. Макаренко правильно усматривал в отборе и воспитании человеческих потребностей.

Основная причина недостаточного внимания инженерно-педагогических работников к проблеме формирования мотивации у учащихся кроется в невысоком уровне их дидактической, методической и психологической подготовки. По нашим данным правильно ставят цели обучения 81% педагогов, развития - 35%, воспитания - 31% /426, с. 85/.

Большинство преподавателей и мастеров испытывают значительные затруднения при постановке, выборе, формулировании (продумывании) целей воспитания, в том числе целей формирования мотивации. Многие педагоги (90%) ограничивают цели формирования мотивации двумя мотивами: познавательный интерес к предмету (преподаватели) и интерес к профессии (мастера и преподаватели спецтехнологии). При этом значительное большинство старается вести работу в соответствии с конечными целями и не конкретизируют их при подготовке и проведении уроков. Приведем количественные данные о затруднениях педагогов в разработке целевой функции (см. таблицу 1).

По нашим, дойным в деятельности практических работников, особенно мастеров производственного обучения, набладается пониженный

уровень умений целеполагания (этот вывод касается прежде всего умения педагогов ставить цели формирования мотивации).

Причину такого состояния практики мы связываем с недостаточной разработанностью нормативных документов, регламентирующих процрсс обучения в среднем ПТУ. В соответствии с нормативными документами в цели произ

Таблица 1

Затруднения педагогов в планировании деятельности по формированию мотивации (в %% от общего числа преподавателей и мастеров - 260 человек)

№	Способ деятельности	Степень затруднения		
		весьма затрудняет	затрудняет	почти не затрудняет
1.	Постановка целей формирования мотивации: эталонных (конечных) промежуточных конкретных	 0 75 90	 10 20 5	 90 5 5
2.	Учет особенностей конкретной группы при планировании целей урока	60	30	10
3.	Комплексное планирование задач воспитания мотивации	85	15	0
4.	Комплексное планирование задач воспитания мотивации вместе с задачами обучения и развития	90	10	0

водственного обучения входит формирование системы практических знаний, умений и навыков, воспитания сознательного отношения к труду, формирование профессиональной самостоятельности. Цели обучения специальным дисциплинам заключаются в формировании у учащихся знаний и алгоритмов деятельности на всех уровнях введения в производство (общетехнологическом, отраслевом и специальном) с учетом многообразия видов работ и применяемого оборудования, в развитии профессионально-

технического мышления, профессиональной самостоятельности, формировании коммунистического отношения к труду и др.

Основные цели обучения общетехническим дисциплинам заключаются в формировании у учащихся основ техники и технологии, в развитии технико-технологического мышления, в формировании диалектико-материалистического подхода к производственным условиям, в воспитании коммунистического мировоззрения и т.д.

В цели обучения общеобразовательным предметам входит формирование современной картины мира, формирование нравственно-эстетического идеала, развитие математического (физического и т.п.) мышления, воспитание коммунистического мировоззрения.

Как видим, цели формирования личности в среднем ПТУ предполагают формирование умственных способностей, знаний по конкретным предметам, практических умений и навыков, развитие мышления (профессионально-технического, математического, исторического и т.п.), воспитание коммунистического мировоззрения, формирование интереса к изучаемому предмету (физике, спецтехнологии и т.д.) и овладеваемой профессии. В приведенной номенклатуре целей просматривается подход, предполагающий формирование личности по частям: формируя, к примеру, интерес к каждому предмету и выбранной профессии, мы якобы сформируем целостную мотивацию учения и труда, или воспитывая отдельные стороны личности, мы можем сформировать личность в целом. Но развитие личности, - утверждают психологи, - осуществляется не путем наслаивания воспитательных явлений, количественного накопления приобретений, получаемых в отдельных актах учебной и другой деятельности. Развитие совершается путем их отбора, внутренней переработки, преобразования, объединения, которое осуществляется личностью в целом /199, с. 10/. Эту особенность процесса развития личности отмечал в свое время

*Маркс: "... человек присваивает себе свою всестороннюю сущность ... как целостный человек" /2, с.591/.

Следовательно, цели процесса обучения в среднем ПТУ, задаваемые нормативными документами, не полностью отвечают задаче формирования целостной личности, что мы объясняем отсутствием учета психологических закономерностей и природы ее развития. В реальных условиях процесса обучения црли еще более раздроблены.

Таким образом, цели как системообразующий фактор, не обусловливают в должной мере ни развития целостной личности, ни целостного процесса формирования мотивации. Отсюда проблема заключается в том, чтобы разработать такую номенклатуру целей, которая соответствовала бы социальному заказу общества, задачам профессиональной подготовки рабочих широкого профиля и была бы адекватна природе развития целостной личности. Решив эту проблему, мы создадим существенные предпосылки становления процесса обучения в среднем ПТУ как целостности. Раздробленность целей порождает несвязность отдельных процессов обучения между собой, все вместе они не образуют еще целостного процесса. Цели процесса обучения отдельному предмету должны быть скоординированы тая, чтобы обеспечить общую цель.

При воспитании личностных свойств эффективнее идти от формирования интегративнътх качеств к отдельным, а не наоборот. В процессе обучения любому предмету необходимо проектировать формирование целостной мотивации учения и труда как интегративного качества личности, а не отдельных мотивов учения и труда. Наши выводы опираются не только на материалы исследования, но и на передовой опыт. В нашей статье /116/ описан опыт преподавателя литературы среднего ПТУ № 6 села Бычиха Костромской области Чичериной Т.А. Работа Татьяны Александровны была высоко оценена В.А. Сухомлинским. Ее опыт был обобщен Рес-

публиканским (РСФСР) учебно-методическим кабинетом и одобрен коллегией Госпрофобра РСФСР. Опыт Т.А. Чичериной примечателен следующим. Цели обучения и воспитания Т.А. Чичерина видит в формировании коммунистического мировоззрения, гражданской убежденности, активной жизненной позиции, в приобщении учащихся к идейно-нравственным и эстетическим богатствам художественной литературы. Эти общие цели в процессе обучения получают конкретное выражение: формирование у учащихся стремления к деятельности на благо общества, стремления принести пользу в соответствии со своими возможностями, воспитание уважения к правам и интересам людей труда, ориентация учащихся на приобретаемую в ПТУ профессию как общественно значимую и необходимую самой личности, воспитание интереса к избранной профессии, чувства общественного долга и т.д.

В соответствии с поставленными целями, учитывая возможности своего предмета, учитель формирует общественно значимые мотивы учения и труда с помощью адекватных педагогических средств воздействия на учащихся. Прежде всего Т.А. Чичерина использует стимулирующее влияние содержания литературных произведений. Силой искусства, художественным словом изучаемых произведений она влияет на духовный мир учащихся, их поведение, поступки. На конкретном и убедительном материале раскрывает величие исторических задач, поставленных съездами КПСС, роль личности рабочего в развитом социалистическом обществе, общественную значимость труда хлебороба. Т.А. Чичерина доводит до сознания учащихся, что человек, работавший на земле должен любить, понимать ее. Только подкрепленные этой любовью знания и умения, приобретенные в училище, сделают из них настоящих хлеборобов - заботливых хозяев, мужественных работников на земле.

Опыт Т.А. Чичериной убедительно показал, что именно такие знания являются основой формирования идейно-нравственной направленности мотивов учения и труда. Одним из секретов педагогического мастерства Т.А. Чичериной является то, что она выбирает оптимальные для данного коллектива учащихся побуждения, грамотно учитывает мотивационные механизмы поведения, сочетает развитие личных целей с общественными, интересы с мотивами долга, обязанности и ответственности.

Изучение целевого компонента педагогической деятельности показало, что массовая практика еще не восприняла новых педагогических идей формирования целостной личности, интегративных ее качеств. Главная причина такого не восприятия - в неумении, в несовершенстве средств соединения обучения с трудом учащихся, одним из водных механизмов которого является мотивация учения и труда. Практически трудно идет осуществление взаимосвязи общего и профессионального образования. Мотивационному аспекту названной взаимосвязи не уделяется внимания ни в теории, ни в практике.

Цели, которые продолжают ставить преподаватели и мастера не учитывают в должной степени изменившихся условий. Введение всеобщего среднего образования, новые повышенные требования к обучению, снижение у значительной части учащихся интереса к учению, снижение экономических стимулов общего образования, изменения в ценностных ориентациях учащейся молодежи, - контингент учащихся ПТУ характеризуется своеобразной структурой потребностей и мотивов - все это определяет специфику формирования мотивационной сферы человека. И в этих условиях формирование только интереса к учению или к профессии уже не обеспечивает должного педагогического эффекта. Возникла необходимость разработки психолого-дидактического аспекта формирования целостной мотивации учения и труда как интегративного качества личности.

Преподаватели и мастера затрудняются конкретизировать общие (перспективные) цели воспитания. Не всегда могут установить частные, промежуточные цели на конкретных эпах своей деятельности. Неконкретность или не уяснение поэтапных целей процесса и целей уроков отрицательно сказывается на результатах формирования мотивации. В нормативных документах, в методических пособиях есть положения, ориентирующие педагога на формирование отдельных сторон мотивации. Однако целостная система мотивации учения и труда не может формироваться на разрозненных, не связанных между собой побуждениях личности.

Пути совершенствования целевого компонента педагогической деятельности мы видим в разработке модели мотивации как целостного явления, в определении номенклатуры целей ее формирования, в создании примерной программы ее воспитания, в выявлении особенностей педагогического целеполагания.

Изучение диагностического компонента педагогической деятельности проводилось с помощью анкетирования (выявлялась самооценка учителей) и наблюдения (фиксировалась частота применения того или иного диагностического метода). Этот компонент деятельности был изучен у 120 педагогов средних ПТУ. Были использованы также материалы периодической печати и результаты исследований Ю.К. Бабанского, А.Д. Деминцева, Г.Ф. Карповой, Т.С. Поляковой.

Как показало исследование, диагностическая функция по выявлению сформированности мотивов учащихся в последнее время стала занимать в работе преподавателей и мастеров, производственного обучения довольно значительное место. Актуализируется она прежде всего во время знакомства с новым контингентом и при возникновении конфликтных ситуаций. В диагностических целях проводятся собеседование с учащимися (95% опрошенных педагогов), изучаются их личные дела (100% мастеров и 60%

преподавателей), ведется педагогическое наблюдение за поведением и деятельностью воспитанников (75%), применяется анкетирование (50%), проводятся сочинения диагностического характера (25%). С выходом пособий для учителя А.К. Марковой, А.Б. Орлова, Л.М. Фридмана /241; 242/ и наших работ /117; 1201 121; 127/ в практике чаще стали применяться специальные методы изучения мотивации учащихся.

На что больше всего обращают внимание преподаватели и мастера? На сформированность таких компонентов мотивации, как интерес к учебному предмету 95% преподавателей, интерес к учению в целом (50%), интерес к выбранной профессии (95% мастеров), интерес к труду (60%). Очень редко изучаются такие компоненты мотивации, как долг, стремление к организованности, дисциплине, осознание общественных потребностей и интересов и т.п. Мало уделяется практиками внимания изучению мотивов труда (кроме интереса к профессии). Чаще всего констатируется их не- сформированность непроизвольно - в конфликтных ситуациях, когда учащиеся проявляют явное нежелание выполнить то или иное задание иди поручение.

В повседневной работе изучение побуждений, определяющих отношение учащихся к учению, к труду, порой происходит эпизодически, стихийно и, как правило, в силу вынужденных обстоятельств. По самооценке преподавателей и мастеров затрудняются определить уровень сформированности мотивации учения и труда у большинства учащихся 80% преподавателей и 85% мастеров. Чаще всего констатируется общее негативное отношение к учению у отдельных учащихся. Эти трудности связаны с отсутствием стандартизированных методик для выявления уровня мотивации. Чтобы выявить степень сформированности такого интегративного свойства личности, как мотивация учения и труда учащихся школы и

средних ПТУ необходима разработка качественно новой диагностики. К сожалению, массовая практика не располагает такого рода методиками.

Как положительный момент можно констатировать, что практические работники стремятся знать и правильно использовать психологические методы изучения мотивации. У большинства опытных преподавателей и мастеров производственного обучения заметно стремление овладеть диагностическим компонентом своей деятельности.

К недостаткам работы преподавателей и мастеров по диагностике сформированности мотивации относятся:

- невысокая психологическая подготовленность инженерно- педагогических работников;

- эпизодическое изучение педагогами мотивации учащихся;

- фрагментарное представление о мотивационной сфере учащихся на основе отдельных мотивов.

Причины такого состояния заключаются в следующем. Проще всего преподаватель, мастер (а не только исследователь) должен иметь в своем распоряжении арсенал средств, которые дополняя друг друга дали бы возможность быстро и объективно определять состояние мотивации, ее изменения. Разработанные психологами методы (прямые и непрямые, словесные и несловесные, длительные недлительные, естественные и лабораторные) педагог не может применить непосредственно в своей практической работе, так как они, как правило, трудоемки к требуют от учителя больших затрат его энергии и времени. По этой же причине невозможно применение большинства методик, применяемых в педагогических исследованиях. Для практических работников требуются достаточно достоверные, но простые и удобные для применения в педагогическом процессе методы изучения мотивации.

Нужно отметить, что и теоретически и практически установлена связь между уровнем сформированности мотивации учения и академической успеваемостью, между мотивацией труда и успехами в профессиональной деятельности. Поэтому многие педагоги- новаторы опосредованно судят об отношении к учению или к труду по систематическому и успешному выполнению учебных и производственных заданий. Примечателен в этом отношении опыт учителей школы В.Ф. Шаталова, Б.И. Дегтярева (г. Донецк), преподавателей СИТУ Т.А. Чичериной (Костромская область), Н.Н. Палтышева (г. Одесса), Н.Н. Синики ('Тирасполь), мастеров производственного обучения В.А. Горелова (г. Омск), В.Д. Фирсова (Казань). Так, В.Ф. Шаталовым, как известно, решена проблема систематического контроля и стимулирования деятельности каждого учащегося /453/. А по результатам труда учащаться, по их поступкам и отношениям реально можно судить о степени сформированности их потребностей, мотивов и интересов.

Передовой педагогический опыт показывает, что непосредственные диагностические методики возмогло дополнять целенаправленными наблюдениями за деятельностью учащихся и систематическим оцениванием ее результатов.

Необходимо отметить, что диагностика мотивации нужна для того, чтобы целенаправленно осуществлять воспитание и обучение учащихся. А для этого от каждого педагога требуется, чтобы он постоянно анализировал причины сложившихся в конкретной учебной группе в данное время мотивационных состояний. Так, ленинградский учитель Е.Н. Ильин заметил, что "в мае не учатся, а маются. Никогда так не ждут перемены, как в мае... Пересидеть минуту-другую даже на уроке любимого учителя - проблема" /172, с.117/. Учитывая эти обстоятельства, Е.Н. Ильин разработал методику проведения так называемых майских уроков, на которых ему

удалось достичь высокой активности учащихся даже в конце учебного года.

Таким образом, изучение диагностического компонента педагогической деятельности показало, что в массовом опыте усилилось внимание учителей к выяснению положительного или отрицательного отношения учащихся к учению, к труду и другим сторонам их жизнедеятельности, более разнообразными стали методы по уяснению причин недостатков или достоинств в поведении учащихся,

Общим недостатком работы мастеров и преподавателей по диагностике мотивации является стремление выявить отдельные мотивы поступков, что в большей степени характеризует ситуатив - годе побуждения, а не личность в целом. Большинство педагогов затрудняются и не умеют определять уровни сформированности мотивации учения и труда. Не используются в диагностических целях ЭВМ. Пути совершенствования рассматриваемого компонента педагогической деятельности мы видим в повышении психолого-педагогической подготовки учителей в разработке доступных практикам диагностических методик, в преодолении поэлементного, функционального подхода, когда выявляются отдельные компоненты вне связи с развитием личности и ее мотивационной сферы. Экспериментальное изучение реализации побуждающей функции в массовой практике показало следующее. Выбор приемов побуждающего воздействия объясняется преподавателями и мастерами чаще всего его удобством, привычкой, доступностью: "привык к определенным приемам", "опыт подсказывает", "ситуация урока диктует" и т.п. Наблюдения за деятельностью педагогов на уроках позволили установить, что приемы побуждающего воздействия используются от случая к случаю, а та выбор зачастую обусловлен не психологическими закономерностями, а конкретными ситуациями, возникающими на уроке. Целенаправленного формиро-

вания мотивации на протяжении всего урока практически не наблюдается даже у опытных преподавателей. Приведем обобщенные данные наблюдений 400 уроков теоретического и 100 уроков производственного обучения по частоте применения самых распространеных в практике приемов побуждения (см. таблицы 2 и 3).

Таблица 2

Характеристика побуждающей функции уроков теоретического обучения

№	Приемы побуждения	Абсолютная частота применения на одном уроке (в среднем)	Относительная частота применения данного приема по отношению к общей сумме(%%)	Ранг
1.	Побуждение с помощью вопросов	11	34	1
2.	Побуждение путем создания проблемных ситуаций	1,3	4,0	5-7
3.	Занимательность (по форме организации деятельности, по содержанию изучаемого материала)	0,4	1,4	8
4.	Побуждение общественным мнением	0,1	0,4	9
5.	Поощрение (похвала, одобрение, подбадривание, помощь, ситуации успеха, оценивание и)	7,0	21,3	2
6.	Опора на апперцрпцию (связь с жизненным опытом учащихся, их интересами, склонностями)	1,0	2,8	5-7
7.	Понуждение (указание, требование, угроза, наказание .)	6,0	18	3
8.	Акцентирование внимания с помощью наглядных и др. средств обучения	1,0	2,8	5-7
9.	Организация практической работы (напоминание алгоритма действий, задания на заполнение таблицы, конспектирование)	5,0	15	4
10.	Другие приемы	0,1	0,3	10

Количественные измерения показали, что преподаватели довольно часто применяют приемы побуждающего воздействия - в среднем до 33 приемов на урок. Из них чаще всего применяются приемы побуждения, связанные с постановкой репродуктивных вопросов (34%), поощрением (21%) и понуждением (18%), на долю которых приходится в сумме 73% от общего числа приемов. В то же время на такие приемы, как побуждение с помощью проблемных ситуаций приходится 4%, побуждение общественным мнением - 0.4%.

Замеры показали, что мастера производственного обучения на одном (шестичасовом) уроке применяют до 73 приемов побуждающего воздействия. Из них чаще всего применяются приемы, связанные с постановкой наводящих вопросов (20%), с демонстрацией трудовых приемов (19%), с объяснением и показом приемов работы (11%), с оказанием помощи учащимся (11%), На долю названных приемов приходится в сумме свыше 60% от общего числа используемых приемов.

Таблица 3

Характеристика побуждающей функции уроков производственного обучения

№	Приемы побуждения	Абсолютная частота применения на одном уроке (в среднем)	Относительная частота применения данного приема по отношению к общей сумме(%%)	Ранг
1.	Сочетание объяснения и показа приемов работы	8,2	11,2	3
2.	Демонстрация трудовых приемов, действий и операций	13,5	18,5	2
3.	Демонстрация передовых методов труда	1,7	2,3	8-9
4.	Оказание помощи учащимся в выполнении трудовых дейст-	7,7	10,5	4

	вий, приемов и операций			
5.	Осуществление целевых обходов рабочих мест	5,6	7,6	5
6.	Организация работы учащихся с инструкционно-технологической и справочной документацией	1,3	1,8	7-8
7.	Привлечение учащихся к комментирование трудовых операций, приемов и действий	0,5	0,7	13-14
8.	Побуждение с помощью наводящих вопросов	15	20,5	1
9.	Стимулирование учащихся к планирование и самоконтролю своей деятельности	4,5	6,3	6-7
10.	Дифференцирование учебно-производственных заданий	1,2	1,7	10-11
11.	Замечания и понуждения	5,5	7,5	5
12.	Преднамеренное создание производственных проблемных ситуаций	2	2,7	6
13.	Одобрение, поощрение и похвала	4	5,4	7
14.	Применение ТСО и наглядных пособий	1,5	2,0	9
15.	Организация интерактивных форм обучения	0,6	0,7	12-13
16.	Раскрытие сущности производственных процессов и явлений	0,2	0,3	15-16

Чрезвычайно мало мастера используют демонстрацию передовых методов труда (2%), работу со справочной документацией (2%), производственные проблемные ситуации (3%). Наши данные позволяют сделать выводу что, несмотря на огромный арсенал средств побуждающего воздействия, номенклатура которых составляет свыше 100 приемов, в практике применяется очень ограниченное их число.

Сложилась ситуация, когда с одной стороны, в научных исследованиях и методических разработках предлагаются разнообразные приемы побуждающего воздействия, а с другой - в практике они не находят эффективной реализации. Возникают вопросы: почему преподаватели не мо-

гут осуществить мотивационное обеспечение всего урока, несмотря на обилие предлагаемых приемов? Почему по сути не используется побуждающая функция проблемного обучения? Почему мотивационная сторона процесса обучения как неотъемлемая его сторона функционирует зачастую стихийно?

Эти вопросы и факты мы (связываем с отсутствием в теории принципа мотивационного обеспечения учебного процесса (принципа мотивации). В настоящее время деятельность педагога по обеспечению мотивационной стороны обучения практически ничем не регулируется. Для целенаправленного побуждения учащихся к учению и труду в ходе всего урока недостаточно только знаний и умений преподавателя или мастера применять соответствующие приемы. Необходимые определенные требования и правила, регулирующие всю организацию мотивационной стороны обучения, учитывающую и возможности педагогических средств, и уровни обучен - нести, и уровни мотивации.

Отсутствие планомерной работы педагогов по формированию мотивации не монет не сказаться на уровне ее сформированности у учащихся, поэтому данные, указанные в таблицах 1-11, коррелируют между собой. Это отнюдь не значит, что существующее состояние мотивации учащихся и уровень работы педагога по ее формированию мы связываем только с отсутствием пока в практике принципа мотивационного обеспечения учебного процесса. Здесь существуют и другие причины, на них указано в материалах июньского (1983 г.) и апрельского (1984 г.) Пленумов ЦК КПСС, и они устраняются в соответствии с основными направлениями реформы школы. Наша асе задача - вскрыть педагогический аспект мотивационной стороны обучения.

Передовой опыт (В.А. Горелов, Н.П. Гузик, Б.И. Дегтярев, Ф.А. Зарецкий, Е.Н. Игьин, Н.Н. Палтышев, В.А. Сазонов, Н.Н. Синика, Н.М.

Сопяк, Т.А. Чичерина и др.) убедительно показывает, что существуют и педагогические возможности совершенствования деятельности инженерно-педагогических работников по формировании) мотивации учения и труда.

Описание передового опыта указанных и других педагогов дано в ряде наших работ /108; 1101 115; 116, 117, 120, 121, 127/, публикациях других авторов. Здесь укажем на одно из достоинств опыта В.Ф. Шаталова как преподавателя - его внимание к мотивам и эмоциям учащихся. Учитель сознательно и успешно использует такие приемы, нацеленные на развитие мотивационной сферы учащихся: тихий, не смущающий опрос; "магнитофонные" ответы учащихся, возможность исправить любую оценку; свобода решать желаемое количество задач и др. Ценность опыта В.Ф. Шаталова и в том, что он применяет средства воспитания ценностных ориентаций и духовных потребностей, средства формирования мотивационной основы поведения личности.

Мы считаем, что в педагогике накоплено чрезвычайно много средств и способов побуждения учащихся к учению и труду, стимулирования самовоспитания у учащихся своих потребностей и интересов. Много ценного найдено мастерами педагогического труда. Однако формирование мотивации учения и труда не стало еще частью общей системы коммунистического воспитания учащейся молодежи.

В исследовании у большинства педагогов не обнаружено значительных затруднений в применении приемов побуждающего воздействия. В то же время установлено чрезмерное их однообразие, эти факты мы связываем с незнанием практическими работниками научных основ формирования мотивационной сферы.

Пути совершенствования побуждающей функции обучения мы видим в перестройке структуры процессов преподавания и учения, в усиле-

нии роли и места принципов мотивации, проблемности, профнаправленосги обучения, единства обучения и воспитания.

Наметить правильные пути совершенствования мотивационной стороны обучения в среднем ПТУ можно, только уяснив особенности, в которых протекает сам этот процесс. Наличие нескольких самостоятельных циклов теоретических дисциплин и производственного обучения породило не только высокие воспитывающие и развивающие личность возможности среднего ПТУ. Этот факт оказывает существенное влияние на своеобразие мотивационной сферы учащихся средних профтехучилищ. Обратимся к данным нашего исследования по реализации Формирующей мотивацию функции обучения. Нами обследовано состояние мотивации учения старшеклассников (9-10 кл.) в практике школ Калининграда, Ростова-на-Дону, Таганрога, Перми, Южно-Сахалинска (обследовано около 2000 учащихся). Обследование показало, что высокий уровень развития мотивации присущ только 16% учащихся, средний - 74%, низкий - 10%. По аналогичной методике было обследовано состояние мотивации изучения общеобразовательных предметов у учащихся средних профтехучилищ Казани, Таллина, Куйбышева, Горького, Хасав-юрта (ДАССР), Ашхабада и Мари (Туркмения), Красноярска (обследовано также около 2000 учащихся). В результате было установлено, что высокий уровень развития мотивации присущ только 5% учащихся (в школе 16), средний - 30% (в школе - 74), низкий - 65% (в школе - 10). Эти данные позволяют сравнивать однородные компоненты мотивации у учащихся средних ПТУ и их сверстников-школьников.

Еще многие учащиеся ПТУ (особенно на первом курсе) не проявляют стремлений к знаниям, не хотят изучать общеобразовательные предметы. В то же время обследование мотивации изучения общетехнических предметов в средних ПТУ показало наличие более высокого ее уровня по

сравнению не только с мотивацией изучения общеобразовательных предметов в ПТУ, но и в школе. Уже приведенные данные показывают, что осуществление взаимосвязи общего и профессионального образования может оказать заметное влияние на развитие одних компонентов мотивации и затормозить при неблагоприятных условиях формирование других. Подробно остановимся на данном факте.

Учащихся профтехучилищ по уровню сформированности мотивов учения и мотивов труда можно условно разделить на четыре группы. Так, исследование сформированности мотивации изучения физики и интереса к профессии токаря (проведенное под нашим руководством Н.Ш. Сабировым /362, с. 110/) позволило выделить следующие группы: первую составляют учащиеся с достаточно высоким уровнем сформиированности мотивов изучения физики и большим желанием овладеть секретами профессии (21% от общего числа). Вторую, очень незначительную дня средних ПТУ, группу составляют учащиеся с высоким уровнем мотивов изучения физики, но не проявляющих интереса к профессии (2%). В третью, наиболее многочисленную группу, входят учащиеся с низким отношением к учению, с несформированными мотивами изучения физики, но с достаточно высоким интересом к овладеваемой профессии (51%). И, наконец, четвертую группу составляют такие учащиеся, у которых низкий уровень мотивов изучения физики сочетается с отсутствием интереса к профессии (26%). Таким образом, преподавателю физики на своих уроках нужно учитывать тот факт, что только 23% учащихся проявляют интерес к физике, а 77% не видят смысла ее изучения, но зато 51% имеют желание научиться работать по выбранной профессии. Аналогичное положение было выявлено и по другим общеобразовательным предметам. Если ранее, например, на уроке физики в средней школе, учитель мог допустить, что занимается с будущими физиками, то в условиях осуществления реформы школы, когда

всеобщее среднее образование молодежи дополнено всеобщим профессиональным образованием, он четко представляет, что обучает будущих сварщиков, маляров, сантехников и т.д. Учащиеся это также понимают, и к физике отношение у них иное, чем было ранее в восьмилетней школе: они считают нужным учить то, что им пригодится для овладения профессией. Часто они не видят смысла в систематическом и глубоком изучении физики, не видят ее мировоззренческой значимости, политехнического назначения этого предмета. Поэтому преподавателям, особенно общеобразовательных предметов, приходится постоянно сталкиваться с практическим решением проблемы воспитания у учащихся положительной мотивации учения.

Следовательно, можно видеть своеобразную тенденцию в мотивации учащихся профтехучилищ: они проявляют больший интерес к спецпредметам и производственному обучению, к практическому учению, чем к общеобразовательным предметам, к теоретическому курсу. В чем причина такого состояния мотивационной сферы большинства учащихся профтехучилищ? Для этого обратимся к анализу их жизненного опыта. К 500 учащимся первого курса ПТУ мы обратились с анкетой: 1. Укажите, пожалуйста, по какой причине Вы оставили школу. 2. Что побудило Вас продолжить образование в училище? 3. Некоторые молодые люди не учатся и вполне удовлетворены собой. В какой мере Вы разделяете их настроение? 4. Что помогает Вам преодолевать трудности, связанные с учением? 5. Что думаете делать после окончания училища?

Первые два вопроса позволяют в определенной мере судить об отношении учащихся к учению и труду. Приведем наши данные, сгруппировав ответы учеников.

1. По какой причине оставили школу?

1. Хочу стать рабочим человеком, хочу стать взрослее, хочу получить специальность - 34%.

2. Попросили уйти учителя (!), конфликты с учителями, не взяли в 9 класс, учителя хотели, чтобы я ушел из школы - 19%.

3. Надоело учиться в школе, не хотел дальше учиться в школе, "отучился" - 19%.

4, В училище учиться легче и лучше, трудно учиться в школе - 13%.

5. Хотел поступить в техникум - 6%.

6. Другие причины: "сагитировали", "по глупости", "просто так" и т.д. - 9%)

Как видим, вторая, третья и четвертая группы причин ухода из школы учащихся, окончивших 8 классов, отражает негативное отношение к школе и к учению. Это составляет 51% всех опрошенных учащихся. Первая группа причин говорит о положительной ориентации на труд, на выбранную профессию, о положительном отношении учащихся к учению в училище и труду. Таких учащихся 34%.

II. Что побудило Вас продолжить образование в училище?

1. Чтобы получить специальность, профессию - 50%

2. Хочу получить образование одновременно с профессией - 26%.

3. Легче учиться в училище, да еще получу специальность - 4%

4. Никуда не брали - 2%.

5. Другие причины: заставили родители, "ничего не оставалось делать" - 18%.

Из приведенных данных следует, что большинство учащихся (80%) ориентированы на получение специальности ("Хочу научиться работать"). Характерно при этом то, что мотивы труда у учащихся 1 курса ПТУ еще не сформированы и их ориентация на профессию не носит действенного характера. Такой вывод мы делаем на основании ответов на третий и пятый

вопросы анкеты. Большинство ответили: (3) "правильно делают", (5) "пойду учиться на курсы шоферов" и т.п., т.е. не нацелены еще работать по специальности, которой учат в училище. О сформированности мотивации учащихся, поступивших на 1 курс, говорят их ответы на четвертый вопрос анкеты. Многие ответили на него примерно так: "трудностей нет", "ничего не помогает".

Приведенные факты говорят не только об уровне мотивации учащихся средних ПТУ, об их отношении к общеобразовательным предметам (на первом курсе зачастую негативном), они говорят и о том, что такое состояние мотивации порождает в настоящее время ряд практических и научных проблем. Главная из них: как формировать целостную мотивацию учения и труда так, чтобы в гармоничном единстве развивались и познавательная потребность, и потребность в труде.

С тем, чтобы оценить уровень сформированности основных компонентов мотивации учащихся средних ПТУ в массовой практике, нами было обследовано свыше 3000 человек. При этом выявлялись уровни сформированности мотивации изучения отдельных общеобразовательных предметов (физика, химия, математика, иностранный язык и др.), дисциплин профессионально-технического цикла, мотивация труда (в училищах строительного профиля и металлообработки). Наряду с этим выявлялись уровни сформированности мотивации учения и труда как целостного явления. Кроме того, для характеристики мотивации учения и труда ком интегративного свойства личности специально были определены уровни целостности мотивации (подробнее об этом п.3.3).

В таблицах 4-9 приведены усредненные ионные, так как в училищах различного профиля уровень сформированности незначительно (в пределах 5%) колеблется.

Таблица 4

Распределение учащихся СПТУ по уровням развития мотивации изучения общеобразовательных предметов (в %%)

Курс	Уровни развития мотивации															
	I				II				III				IV			
	ф	Х	м	и	ф	х	м	и	ф	х	м	и	ф	х	м	и
I	55	50	60	75	30	35	30	20	10	10	5	5	5	5	5	0
II	60	55	60	0	25	30	30	0	10	10	5	0	5	5	5	0

Сокращения: Ф - физика, Х - химия, М - математика, И - иностранный язык.

Таблица 5

Распределение учащихся СИТУ по уровням развития мотивации изучения дисциплин профессионально-технического цикла (в %)

Курс	Уровни развития мотивации			
	I	II	III	IV
I	15	29	38	18
II	16	28	36	20
III	12	26	40	22

Приведенные данные впервые позволяют оценить уровень сформированности основных компонентов мотивации учащихся ПТУ. По нашей оценке наблюдается довольно низкий уровень сформированности мотивов изучения таких общеобразовательных предметов, как физика, химия, математика, иностранный язык. Причем не наблюдается изменений этого компонента мотивации по годам общения (сравним первый курс со вторым).

Таблица 6

Распределение учащихся СПТУ по уровняю развития мотивации труда (в %) (строительный профиль)

Курс	Уровни развития мотивации			
	I	II	III	IV
I	30	35	25	10
II	20	30	40	10
III	10	35	40	10

Таблица 7

Распределение учащихся СИТУ по уровням развития мотивации труда (в %) (металлообрабатывающий профиль)

Курс	Уровни развития мотивации			
	I	II	III	IV
I	15	20	40	25
II	12	18	42	25
III	10	20	40	30

Таблица 8

Распределение учащихся СПТУ по уровням развития мотивации учения и труда (в %)

Курс	Уровни развития мотивации			
	I	II	III	IV
I	20	40	30	10
II	15	35	35	10
III	10	40	40	10

Таблица 9

Уровни целостной мотивации учения и труда у учащихся СПТУ (в %)

Курс	Уровни развития целостной мотивации

	I	II	III
I	60	30	10
II	50	35	15
III	40	40	20

Несколько лучше дело обстоит с мотивацией изучения дисциплин профтехцикла, причем установлено: чем выше, по мнению учащихся, престижность профессии, тем выше уровень сформированности данного компонента. Обнаружено, что мотивы труда у учащихся ПТУ сформированы лучше, чем мотивы учения: у 5070 учащихся наблюдается сформированность мотивации труда высокого уровня (Ш и 1У уровни). Но необходимо отметить, что мотивация труда учащихся ПТУ практически не изменяется в лучшую сторону к концу срока обучения в училище.

Целостная мотивация учения и труда, по нашим данным, в течение трех лет обучения имеет тенденцию изменяться в лучшую сторону: если на первом курсе низким уровням мотивации соответствуют 60%, а высоким - 40%, то на втором курсе соответственно 50% и 50%, а на третьем - 40% и 60%. Это -положительная тенденция, отражающая воспитательные возможности соединения обучения с производительным трудом учащихся. Но уровень целостности мотивации еще очень низок. Данный факт необходимо учитывать при дальнейшем совершенствовании учебно-воспитательного процесса: только формирование целостной мотивации учения и труда ведет к заметным сдвигам, изменениям в мотивационной сфере.

При обследовании мотивации обнаружен и такой факт. Если данные шкалирования сравнить с успеваемостью учащихся, то получается значимая корреляция (г = 0,8) между уровнями сформированности мотивации и обученности. Те учащиеся, мотивация которых соответствует четвертому уровню, учатся на "отлично", далее соответственно: третий уровень - на

"хорошо", второй и первый - удовлетворительно. Точнее, учащиеся первого уровня мотивации имеют очень слабые знания и чаще они больше соответствуют отметке "2", чем "3". Этот факт говорит о том, что критерием работы школы и СПТУ может быть не только успеваемость, но и уровень воспитанности у учащихся личностных свойств.

Приведенные факты позволяют утверждать, что выявленный уровень сформированности основных компонентов мотивации в массовой практике показывает определенную дисгармонию в развитии мотивационной сферы учащихся ПТУ: при относительно удовлетворительном уровне сформированности мотивов труда наблюдается значительное западание в развитии мотивов учения и, особенно, мотивов изучения общеобразовательных предметов. И в то же время достаточно четко проявляется закономерное влияние мотивов труда на мотивы учения. Но эта закономерность, обнаруженная в данном исследовании, не используется еще в массовом педагогическом опыте за исключением мастеров педагогического труда.

Рассмотрим результаты исследования корригирующей функции в массовом опыте преподавателей и мастеров. Применяя методику анализа педагогической деятельности, описанную в п. 4.4, мы получили следующие данные (см. таблицу 10).

Анализ данных, представленных в табл. 10 и 11, показывает, что мотивационная сторона обучения в большинстве случаев (75%) функционирует на первом уровне своих возможностей.

Таблица 10

Затруднения педагогов в решении задач формирования мотивации (в процентах от общего числа преподавателей и мастеров - 260 человек)

№	Педагогические задачи	Уровни реализации задач		
		I	II	III
1.	Управление вниманием уча-	-(75)	+(70)	+!(80)

	щихся			
2.	Раскрытие смысла предстоящей на уроке деятельности	-(30)	+(75)	+!(90)
3.	Актуализация необходимых потребностно-мотивационных состояний учащихся	-(30)	+(60)	+!(90)
4.	Стимулирование учащихся к постановке цели деятельности	-(40)	+(60)	+!(80)
5.	Обеспечение успешного выполнения учащимися стоящих перед ними задач	-(25)	+(50)	+!(80)
6.	Поддержка уверенности у учащихся в своих действиях, обеспечение их оперативной информацией, корректирующей их действия	-(30)	+(50)	+!(75)
7.	Оценка процесса и результата деятельности учащихся	-(65)	+(50)	+!(75)

Обозначения: "+!" - весьма затрудняются,

"+" - затрудняются; "-" - почти не затрудняются. В скобках указаны проценты затруднявшихся.

Таблица 11

Уровень решения педагогами задач формирования мотивации

(в процентах от общего числа преподавателей

и мастеров - 260 человек)

№	Педагогические задачи	Уровни реализации задач		
		I	II	III
1.	Управление вниманием учащихся	+! (80) +(15) -(5)	+(40) +!(5) -(55)	-(75) +(20) +!(5)
2.	Раскрытие смысла предстоящей на уроке деятельности	+!(15) +(60) -(25)	+(15) +!(10) -(75)	-(75) +(20) +(5)
3.	Актуализация необходимых потребностно-мотивационных состояний учащихся	+!(20) +(50) -(30)	+(20) +!(10) -(70)	-(75) +(20) +!(5)
4.	Стимулирование учащихся к постановке цели деятельности	+!(30) +(50) -(20)	+(25) +! (20) -(55)	-(75) +(20) +!(15)
5.	Обеспечение успешного выполнения учащимися стоящих перед ними задач	+!(25) +(50) -(25)	+(25) +!(25) -(50)	-(75) +(20) +!(5)
6.	Поддержка уверенности у	+!(30)	+(20)	-(75)

	учащихся в своих действиях, обеспечение их оперативной информацией, корректирующей их действия	+(40) -(30)	+!(15) -(75)	+(20) +!(5)
7.	Оценка процесса и результата деятельности учащихся	+!(40) +(40) -(20)	+(10) +!(5) -(85)	-(75) +(20) +!(5)

Обозначения: "+!" - решает данную задачу более успешнее, чем другие задачи, "+" - в основном решает успешно данную задачу;

"-" - решает данную задачу менее успешно, чем другие задачи.

В скобках указано количество преподавателей и мастеров (в процентах), решавших в той или иной степени данную задачу.

Преподаватели и мастера стимулируют в основном непроизвольные побуждения, рассматривая мотивацию км средство достижения целей обучения. Меньше половины педагогов (в зависимости от содержания задачи от 50% до 15%) решают задачи второго уровня, т.е. стимулируют развитие произвольных мотивационных состояний, что соответствует второму уровню функционирования мотивационной стороны обучения. И только 25% педагогов решают в той или иной степени задачи формирования мотивации как свойства личности, что соответствует третьему (высшему) уровню функционирования мотивационной стороны обучения. В этом отношении очень характерен передовой педагогический опят. Наблюдая работу преподавателей-новаторов в школе или в ПТУ можно видеть с каким огромным желанием их воспитанники учатся и работают.

Таким образом, исследование корригирующей функции показало, что очень многие преподаватели и мастера затрудняются в решении педагогических задач формирования целостной мотивации учения и труда. В связи с этим низок и уровень решения педагогами названных задач. Анализируя массовый педагогический опыт формирования мотивации учащихся, мы обратили внимание на следующие недостатки и затруднения в работе преподавателей и мастеров производственного обучения.

Как правило, мотивация рассматривается в качестве условия успешного овладения знаниями и профессией. В этом случае формирование мотивации сводится к развитию интереса к учебному предмету или любви к профессии. В тех случаях, когда ставятся цели формирования мотивации, как свойства личности, то часто ограничиваются формированием только отдельных мотивов, не уделяя должного внимания совершенствованию идейно-нравственного содержания мотивации, ее предметной направленности и динамических свойств. В частности, не ведется систематическая работа по воспитанию в комплексе таких мотивов, как интерес к учению, к профессии и стремления к ответственному, добросовестному выполнению своих обязанностей. В большинстве случаев формирование мотивации ограничивается стимулированием непроизвольных мотивационных состояний.

Существенным недостатком является то, что мотивация формируется вне связи с другими личностными свойствами. В массовой практике мотивация учения и труда не рассматривается еще как стержневое, интегративное свойство личности, которое нужно формировать целостно.

Как известно, обязанностью преподавателей и мастеров является научение индивидуальных особенностей учащихся, в их числе и мотивации. Но не имея целостного представления о мотивации учения и труда, изучение ее они ограничивают только отдельными мотивами. Значительные затруднения испытывают практические работники при определении уровня сформированности мотивации как свойства личности. По мнению учителей затрудняют организацию изучения учащихся следующие причины: отсутствие доступных методических рекомендаций по изучению мотивационной сферы; отсутствие простых диагностических методик; отсутствие программы наблюдения и изучения мотивационных состояний уча-

щихся, не разработанность методов анализа мотивационной основы деятельности учащихся.

Побуждающая функция также реализуется не всегда успешно. Установлено, что в среднем на уроках теоретического обучения применяется до 33 приемов побуждающего воздействия, а на уроках производственного обучения - до 73. Но все дело в том, что это не различные приемы. При довольно высокой частоте их применения, сами приемы довольно однообразны. Наряду с однообразием приемов, не используются средства, способствующие развитию мотивации учения и труда как целостности. Отсутствует комплексный подход, соединяющий все факторы и условия формирования целостной мотивации. Недостаточно используется воспитательный потенциал коллективного характера учебно-производственной деятельности, соединения обучения с производительным трудом учащихся.

Большие затруднения испытывают преподаватели и мастера при осуществлении формирующей функции своей деятельности. Формирование мотивации учения и труда как целостного новообразования личности требует координации и интеграции педагогических воздействий. А.С. Макаренко отмечал, что общего успеха не достичь, если воспитатель будет действовать в одиночку. На практике же получается, что каждый педагог стремится формировать прежде всего интерес к своему предмету. В результате не устанавливаются связи как между отдельными мотивами, так и между ними и взглядами, идеалами, убеждениями и другими личностными свойствами учащихся. Не учитывается и тот благоприятный факт что мотивы труда у учащихся СПТУ несколько опережают в развитии мотивы учения. Все это приводит к току, что различные стороны мотивации учения и труда формируются вне связи между собой, дисгармонично. Особенно значительно западает в развитии мотивация изучения общеобразо-

вательных предметов, отсюда невысок уровень целостности мотивации учения и труда.

Определенные затруднения испытывают преподаватели и мастера в решении педагогических задач различной степени сложности. Практически большинство из них не испытывают существенных трудностей при решении задач только первого уровня - при управлении непроизвольными мотивационными состояниями (мобилизация непроизвольного внимания, объяснение общей цели деятельности, оценивание процесса и результатов деятельности учащихся и т.п.). Но значительные трудности вызывает решение педагогических задач третьего уровня - при управлении и стимулировании произвольных мотивационных состояний учащихся (самостоятельное сосредоточение учащимися своего внимания на учебной ситуации, выдвижение ими целей предстоящей деятельности, самооценка своей деятельности и т.п.). Но именно решение задач третьего уровня в большей степени способствует формированию мотивации как свойства личности. Существенным недостатком здесь является то, что слабо отработана технология управления мотивационной стороной обучения. Процесс преподавания не обеспечивает в должной мере мотивационную сторону процесса учения.

В чем причины такого состояния практики? Попытаемся ответить на этот вопрос.

Анализ учебных программ, других нормативных документов, а также методической литературы показывает, что они не включают в себя всего основного круга задач, решение которых обеспечило бы успешное формирование целостной мотивации учения и труда.

Ни в одном документе мотивация учения и труда не рассматривается как цель воспитания. Не разработаны и положения, регламентирующие

педагогическую деятельность и направляющие ее на формирование этого свойства личности.

Отмеченные в первой главе нечеткости понятийного аппарата ведут нередко к ограниченной трактовке сущности целей формирования мотивации. Если формировать только отдельные мотивы, то возникает ряд вопросов, на которые трудно ответить. Например, учащийся, окончивший СПТУ, должен быть подготовлен к труду или ему достаточно проявлять интерес к профессии? Он должен проявлять интерес ко всем предметам или у него должно быть сформировано положительное отношение к общему и профессиональному образованию? Должен ли он обладать только знаниями и умениями или у него должно быть еще сформировано и ценностное отношение к труду и к интересам общества, воспитано чувство добросовестного и ответственного отношения к своим обязанностям?

Отдельные мотивы и целостная мотивация учения и труда - это разные вещи, и их нельзя отождествлять. Целостность мотивационной сферы заключается во всесторонности общественных отношений человека, в развитости потребностей высших порядков и в преодолении их односторонности. Личность с гармонично развитой мотивационной сферой - это личность с индивидуальным набором высоко, но отнюдь не равномерно развитых потребностей, которые не подавляют одна другую. Например, увлеченность профессией не должна подавлять ни потребности в социальной активности, ни познавательной потребности в других сферах знания.

Массовая школа не формирует целостную мотивацию учения и труда потому, что, во-первых, в дидактике такая задача не рассматривалась как самостоятельная и важнейшая цель коммунистического воспитания. Она решалась как бы попутно, в центре внимания педагогов находились вопросы накопления знаний и развития познавательных и профессиональных интересов. Во-вторых, исследованием проблемы формирования моти-

вации занимались, главным образом, психологи, достижениях которых в дидактике недостаточно использовались, в-третьих, учитель массовой школы до сих пор не имеет педагогической теории формирования целостной мотивации учения и труда. Поэтому должна быть разработана и внедрена более совершенная номенклатура целей воспитания такого интегративного свойства личности как мотивация учения и труда, необходимы простые диагностические методики, позволявшие педагогу определять уровень сформированности мотивации у учащихся, необходим принцип дидактики, регулирующий и координирующий действия педагогов по формированию целостной мотивации учения и труда. Кроме формирования отдельных познавательных и профессиональных интересов необходимо найти и действенные способы формирования мотивации как целого, должна быть разработана дидактическая система формирования мотивации учения и труда.

В исследуемом аспекте наметилось несколько основных тенденций совершенствования процесса обучения, которые обусловлены школьной реформой, развитием современной системы политических, духовных, нравственных приоритетов, обновлением содержания ценностных ориентаций.

Первая тенденция заключается в углублении целей и задач процесса обучения. Формирование стержневых, интегративных, целостных свойств личности, являющихся системообразующими в ее организации, становится одной из главных задач.

Вторая тенденция заключается в гуманистической направленности формирования нового, социально ориентированного мышления, в развитии духовных потребностей личности, соответствующих интересам общества, в обогащении мотивационной сферы учащихся социально-значимыми побуждениями и отношениями.

Третья тенденция отражает интеграционные процессы, наметившиеся в передовом опыте н педагогике. Возрастает воспитывающая функция обучения, осуществляемого на основе взаимосвязи общего я профессионального образования. Успешное формирование мотивации учения и труда как целостного свойства личности возможно при координации и интеграции всех педагогических воздействий и использовании благоприятных условий реального соединения обучения с производительным трудом учащихся.

Выводы по первой главе

Понятие "мотивация учения и труда" обоснованное в данной работе как педагогическая категория, имеет вполне самостоятельный педагогический статус. Оно является видовым понятием по отношению к "мотивации" и отражает ту часть мотивационной сферы, которая формируется на определенном этапе жизни человека, при условии, что ведущими деятельностями являются учебная и производительный труд.

Мотивация учения и труда по отношению к мотивации учения представляет собой качественно иной тип мотивации. Это не механическое соединение мотивации учения (школьника) и мотивации труда (рабочего). Мотивация учения и труда является интегративным свойством личности в силу неразрывного единства учения и производительного труда учащихся в условиях осуществления взаимосвязи общего и профессионального образования. В этих условиях мотивация учащегося профессиональной шко-

лы имеет более сложное строение, иное функционирование, иное содержание, чем мотивация учения учащегося общеобразовательной школы.

Развитая мотивация учения и труда выполняет важные функции становления личности учащегося - а) профессионализации, которая выражается в том, что целостная мотивация учета н труда способствует утверждению учащихся в правильности выбора ими рабочей профессии, овладению ими профессионально-технический знаниями и умениями по избранной профессии, осуществлению профессиональной мобильности и процессу профессиональнопроизводственной адаптации;

б) социализации, которая проявляется в том, что учащийся под влиянием целостной мотивации имеет ценностные представления о действительности, проявляет социальную активность, которая порождается целым спектром интересов (общественных, групповых, персональных), приобретает социальную зрелость. В связи с этим мотивация учения и труда тракту стел нами не только как неотъемлемый компонент учебно-воспитательного процесса, но и как важный фактор всестороннего развития личности будущего рабочего.

В настоящее время ощутима стала потребность общества в воспитании целостной личности, в формировании такого ее интегративного свойства как мотивация учения и труда. В исследовании доказывается, что формирование целостной мотивации должно стать органичной частью системы коммунистического воспитания учащейся молодежи. Большую роль в этом должка сыграть разработанная нами целевая модель мотивации учения и труда, которая включает в себя как цели формирования отдельных качеств личности и мотивации, так и цели формирования целостной мотивации учения труда во взаимосвязи с целями формирования стержневых свойств личности.

С введением новой педагогической категории проблема формирования отдельных мотивов не исчезает, но возникает ориентация на формирование обобщенных свойств мотивации, интегративных свойств личности, что способствует развитию целостной мотивации учения и труда. Новая категория нацеливает на поиски путей усиления побуждающей и воспитывающей функций учебно-воспитательного процесса в становлении социально значимых качеств личности будущего рабочего.

Исследуемая категория дает возможность осмыслить способы формирования обобщенных мотивов, говорить о синтезе доминирующих побуждений, добиваться педагогическими средствами единства мотивации, деятельности н личности.

Такой подход позволяет преодолевать известную обособленность в формировании мотивации учащихся, открывает перспективу для исследования закономерностей и механизмов воспитания целостной мотивации учения и труда как интегративного свойства личности.

Введение категории "мотивация учения и труда" и тесно связанного с ней понятия "мотивационная сторона обучения" позволяет углубиться в сущность тех педагогических явлений ,кото- лле они отражают. Выявление мотивационной стороны обучения, раскрытие существенных признаков мотивации учения и труда, дают возможность осмысливать в единстве многие казавшиеся ранее разрозненными педагогические явления.

Данная категория устраняет неодинаковое понимание мотивации учения и труда как педагогического явления и намечает более совершенную стратегию ее воспитания. Ориентация на формирование целостной мотивации учения и труда способствует преобразованию сложившейся практики, преодолению противоречий и недостатков в педагогической деятельности. Преобладающей установкой при этом должна стать ориентация на разработку процесса обучения, формирующего целостную лич-

ность с достаточно развитыми социально-значимыми потребностями, мотивами и интересами.

Подход к определению мотивации учения и труда как целостной системы позволяет на новом уровне рассматривать систему коммунистического воспитания учащейся молодежи. Эта система должна включать формирование такого социально значимого свойства личности как мотивация учения и труда. Данное свойство не может сформировать ни один из отдельно взятых учебных процессов, его формирование возможно на основе системы процессов теоретического и производственного обучения, путем интеграции всех педагогических средств, позволяющих развивать в единстве мотивы учения и труда, синтезировать личностно значимые побуждения с общественными потребностями и интересами, взаимообогащать и постоянно развивать потребности, мотивы, интересы, соответствующие ведущим для данного контингента видам деятельности.

Проведенное исследование позволило выявить ряд тенденций совершенствования мотивационной стороны обучения, трудности в работе педагогов по формированию мотивации и их причины.

Изучение целевого компонента педагогической деятельности позволяет сделать следующие выводы.

Многие педагоги ограничивают цели формирования мотивации двумя мотивами: познавательным интересом к предмету (преподаватели) и интересом к профессии (мастера и преподаватели спецтехнологии). Однако формирование целостной мотивации учения и труда не может ограничиваться развитием отдельных, разрозненных, не связанных между собой побуждений личности. Отметим при этом, что в нормативных документах, в методических пособиях есть положения, ориентирующие педагога на формирование только отдельных сторон мотивации.

В исследовании установлены тенденции совершенствования мотивационной стороны обучения, трудности в работе педагогов по формированию мотивации, их причины. Это позволило определить актуальные практические и теоретические проблемы, требующие своего решения. В передовом педагогическом опыте и педагогике стали заметны интеграционные процессы. Ощутима потребность в формировании целостной личности, в частности, потребность в формировании целостной мотивации учения и труда как интегративного качества личности. Однако преподаватели и мастера производственного обучения испытывают значительные затруднения в реализации целевой, диагностической, побуждающей, формирующей, корригирующей функций в формировании мотивации у учащихся. Чтобы практически реализовать наметившиеся тенденции совершенствования процесса обучения, разрешить выявленные противоречия и устранить имеющиеся затруднения учителей и недостатки в их работе, необходимо:

- разработать принцип мотивации, позволяющий регулировать педагогическую деятельность по управлению мотивационной стороной обучения и по формированию целостной мотивации учения и труда;

- разработать доступные практикам диагностические методики по устранению уровня сформированности мотивации и ее функций в деятельности, в развитии личности;

- разработать модель мотивации учения и труда как целостного явления, определить в связи с этим номенклатуру целей и создать примерную программу ее воспитания;

- разработать системы средств, позволяющих достаточно успешно формировать мотивацию как свойство личности;

- выявить закономерности и механизмы управления мотивационной стороной обучения.

Г Л А В А II. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ И ТРУДА

Г Л А В А II. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ И ТРУДА 122
2.1. Источники становления целостной мотивации учения и труда 122
2.2. Процесс обучения - основа формирования целостной мотивации учения и труда 137
2.3. Взаимосвязь общего и профессионального образования как фактор формирования мотивации учения и труда 150
Выводы по второй главе 157

2.1. Источники становления целостной мотивации учения и труда

В предыдущей главе приведено состояние массового опыта формирования мотивации учащихся и показаны противоречия, недостатки и трудности в работе педагогов. Одна из главных причин низких результатов в формировании мотивации состоит в том, что мотивы, интересы учащихся формируются не как компоненты злостной структуры, а безотносительно друг к другу и личности в целом.

Почему мотивацию учения и труда необходимо рассматривать и формировать как целостную систему? Почему она должна быть целостной? В силу чего она может быть целостной?

Для того, чтобы различать целостность мотивации учения и труда в массе других педагогических явлений, необходимо в первую очередь выявить источники и механизмы ее становления и выделить ее сущностные признаки.

Как известно, какая-либо совокупность элементов становится целостной системой в результате процесса интеграции (Н.И. Кондаков, А.Д. Урсул). "Под интеграцией в самом общем смысле понимается процесс становления целостности ... Образование связей, затем существенных взаимозависимостей и, наконец, появление качественно новых интегратив-

ных свойств... - все это ни что иное, как ступени последовательного становления целостности", - утверждает Б.В. Ахлибинский /139, с. 51/. Целостность явления представляет собой некоторое его совершенство, высокий уровень развития (Н.Т. Абрамова, В.Г. Афанасьев, Э.Г. Юдин). "Целостность - это определенная качественная полнота, внутреннее единство рассматриваемого явления..." /Г71, с.39/. Целостность объединяет субстратный ("всесторонность") и структурный ("гармоничность") аспекты личности (М.С. Каган /175/). С этих методологических позиций целостность мотивации учения и труда представляется как всесторонность и гармоничность развития мотивационной сферы учащегося, в которой побуждения к учению и труду взаимосвязаны и взаимообусловлены, каждая из ее сторон (мотивация учения, мотивация труда) способствует активности учащегося и в учении, и в производительном труде. Целостность мотивации характеризуется высокой степенью согласованности потребностей, мотивов, целей учащихся, их взаимообогащением и активным проявлением в различных видах деятельности.

Нередко при обсуждении проблемы целостности мотивации учения и труда возникают сомнения: целостность ли это вообще? Многие спорные вопросы легко разрешаются, если рассматривать мотивацию в процессе ее становления (в процессе интеграции) и пользоваться при этом определенными уровнями. Еще Гегель в "Науке логики" выделил три уровня развития целостности, которым он дал условные названия "механизм" "химизм" и "организм". "Механизм", "химизм", и "организм" характеризуют последовательность становления целостности без отношения к тому, к какой области и на каком уровне организации материи мы этот процесс рассматриваем /139, с.57/.

Целостность мотивации учения и труда, как и любой системы, относительна. Она заключается не в механическом соединении мотивов, а во

взаимном их влиянии на развитие и функционирование. У того учащегося, у которого не сформирована еще мотивация учения и труда, побуждения и ценностные ориентации между собой не связаны, противоречивы, у них не наблюдается единства. Такие учащиеся в лучшем случае выделяют один вид деятельности, чаше всего связанный с выбранной профессией. И свое отношение к учению выражают достаточно четко. Например, многие работающие в СПТУ педагоги часто слышат: "Зачем нам эта физика? Мы пришли в ПТУ научиться работать". Это говорит о том, что учащиеся не осознают значимости знаний ни для своего общего развития, ни для овладения профессией. Такую раздробленную и неразвитую мотивационную систему Гегель обозначил бы словом "механизм", а современные философ называют нецелой, несвязанной системой.

Когда традиционная школа готовила учащихся к поступлению в ВУЗ, тогда каждый учитель формировал интерес, прежде всего к своему предмету. Например, учитель физики, видя в своих учениках, будущих физиков, формировал у них интерес к физике. В профессиональной школе ситуация иная - здесь на уроке сидят будущие строители, животноводы, станочники, и к физике у каждого из них свое, детерминированное получаемой профессией, отношение. Уже сравнение этих двух ситуаций показывает, что мотивы учения одного и того же плана (интерес к физике) могут отличаться по своему содержанию, направленности и динамическим свойствам. Здесь существенно то, во имя чего стремится овладеть учащийся знаниями? На что направлены его побуждения? Насколько они действенны? "Присутствие" производительного труда в жизни учащихся (не в будущем, а одновременно с обучением) изменяет содержание мотивов учения. Учащиеся начинают избирательно относиться к теоретическим предметам. Мотивы учения формируются вслед за развитием мотивов труда, возникает связь мотивов учения и мотивов труда. В свою очередь,

мотивы учения вызывают определенное отношение к труду. Связь мотивов, их взаимовлияние, взаимообусловленность развития создают их единство, определенную иерархию. Гегель такую систему назвал бы "химизмом". Современные философы определяют ее как оптимально связанное целое. Что здесь главное в педагогическом аспекте? То, что можно на основе соединения обучения с производительным трудом формировать более совершенную систему мотивов.

В мотивации учения и труда как системе побуждений, опираясь на методологию, можно выделить и третий уровень целостности, Такой уровень целостности Гегель обозначил словом "организм" - система характеризуется как единое, максимально связанное целое. Мотивацию этого уровня составляют мотивы учения и труда как вполне дифференцированные побуждения. Дифференциация мотивов объясняется их предметностью. Но все дело в том, что в условиях современной профессиональной школы основные виды деятельности - учебная и производственная - находятся в гармоничном единстве. Связь этих деятельностей обеспечивается механизмом интеграции (интеграции целей, интеграции учебного материала, интегративными формами обучения, интеграцией педагогических влияний и др.) - подробнее уровни развития мотивации рассмотрены в п.3.3 данной работы.

Интеграция, как известно, является сущностным условием организации целостного процесса обучения. Именно такой процесс является основной формирования целостной мотивации учения и труда. Все ее элементы и стороны не только находятся во взаимной связи, в состав ее входят побуждения, являющиеся обобщенными для нескольких видов деятельности - это потребность в общении, в коллективных видах деятельности, в сотрудничестве, мотив долга, мотивы достижения, стремление добросовестно делать свое дело и др. Из такого понимания мотивации следует

вывод, что очень трудно сформировать мотивацию, ее элементы и связи между ними безотносительно к мотивации в целом, к другим свойствам личности. Их необходимо формировать как компоненты целостной структуры (мотивации и личности).

Целостная мотивация учения и труда как цель воспитания учащихся имеет своей основой следующие источники: 1) тенденции общественного развития, определяющие требования к формированию личностных качеств советского человека; 2) состояние научного знания о механизмах формирования интегративных качеств личности; 3) реальные возможности современной школы. Первый из перечисленных источников рассмотрен мною в первой главе диссертации. Остановимся на двух последних позициях и изложим свое понимание проблемы.

В педагогике и психологии встречаются попытки выделить интегративные, системные, стержневые свойства личности, придающие ей целостность (Н.И. Непомнящая, В. С. Ильин, Л.А. Ростовецкая, П.М Якобсон). Характеризуя целостные системы, В.Г. Афанасьев пишет: "всякая целостная система, целое, от простой до самой сложной, всегда существует как единство, взаимодействие ... компонентов, единство противоположностей. Каждая часть целого - это иное другой части, а эта другая - третьей и т.д." /42, с.69/. Следовательно, в ходе воспитания приходится формировать не одно изолированное свойство личности, а всю ее организацию. При этом не каждое отдельное свойство, сторона, сфера личности определяют направленность жизнедеятельности человека. П.М. Якобсон проводит разграничение между стержневыми, фундаментальными чертами (свойствами) личности и чертами, хотя и важными для характеристики конкретного облика личности, но не определяющими ее основную направленность /471, с. 147/. В.С. Мерлин сделал попытку разработать уровневую концепцию "интегральной индивидуальности", в которой свойства

личности, имеющие единую родовую основу, объединены в симптомокомплексы. Л.И. Анциферова считает, что можно выдвинуть положение о том, что "пройденные личностью ступени развития постепенно порождают ее иерархическую организацию, в составе которой позднейшие структуры не поглощают, но ... интегрируют образования более ранних ступеней через включение их в новые системы отношений личности к миру" /348, с.10/. Со все более многогранным включением индивида в "социальную ситуацию развития" (Л.С. Выготский), психологические механизмы личности закрепляются в виде "обобщенных черт личности" (Л.Н. Анциферова).

Анализируя тенденции быстрого изменения социальных условий, заставлявших личность постоянно перестраивать свои отношения, психологи отмечают, что "проблема формирования хорошо интегрированной и творческой личности выдвигается на первый план в мировой психологической науке" /348, с.16/. Значимость этого положения видят и педагоги: "Выделение стержневых, интегративных, целостных свойств личности, - отмечает В. С. Ильин, - представляется нам чрезвычайно прогрессивной, более полно воплощающей системный целостный подход тенденцией" /171, с.33/. В связи с этим проблема мотивации учащейся молодежи привлекала и привлекает внимание многих педагогов и психологов /197; 222/. Так, П.П. Костенков, исследуя вопросы трудового воспитания школьников в сельскохозяйственном производстве, рассматривал взаимосвязь мотивов учебной и трудовой деятельности. В.С. Ильин с сотрудниками разработал модель мотивации учения школьников как целостного образования. Формирование потребностей, интересов, мотивов в связи с личностными качествами исследовали Л.И. Божович, В.С. Ильин, Ю.В. Шаров, Г.И. Щукина. Отдельные мотивы, потребности рассматриваются названными учеными как нестержневые качества личности. Целостная же мотивация рассматри-

вается ими как стержневое свойство, как интегральное проявление личности.

Мы также считаем плодотворным представлять мотивацию учения и труда целостно. В условиях, когда учащийся овладевает профессией, занят производительным трудом, развитие у него мотивов труда становится значительным. Это является одним из существенных его отношений к миру. Целенаправленно формируемые мотивы труда становятся ведущими, доминирующими. Психологи и физиологи указывают на чрезвычайную близость явлений "доминанта" и "мотивация". Механизм доминирующего возбуждения вскрыт П.Н. Анохиным в его концепции опережающего отражения действительности /ЗЗ/. Человек постоянно решает ряд вопросов; "Что делать? Как делать? Когда делать? Зачем делать? Во имя каких целей делать?" * учащихся профессиональной школы таким доминантным началом (стержнем) являются побуждения, связанные с получаемой профессией, то есть источником интеграции мотивации учения и труда являются профессиональная направленность личности и доминирующие в мотивационной сфере учащегося мотивы труда. Педагогическим фактором становления такой мотивами является соединение обучения с производительным трудом, взаимосвязь общего и профессионального образования, целостный процесс теоретического и производственного обучения.

Другим источником становления целостной мотивации учения и труда является ориентировочно-исследовательская реакция, которая всегда сопровождает мотивационное возбуждение. Педагогическим фактором здесь выступает проблемное обучение как организованная учителем деятельность учащихся по решению учебных и производственных проблем. Включая учащихся в ситуации, в которых отражаются производственные отношения, решая вместе с ними реальные производственные задачи, привлекая для этого общенаучные и специальные знания, педагог формирует

мотивы труда в единстве с мотивами учения. В таких ситуациях мотивы как бы "пропитывают" друг друга. Этому утверждению есть основания, которые лежат в педагогическом опыте и результатах психологических исследований. Можно отдельно рассматривать мотивы, отдельно исследовать способы их формирования, но воспитывать в человеке порознь соответствующие свойства и качества личности практически невозможно. "Отношение личности к труду в жизнедеятельности, - утверждает К.А. Абульханова-Сдавская, - не выступает как абстрактное изолированное отношение, а находится в ряду других отношений, характеризующих личность. Поэтому и формирование коммунистического отношения личности к труду необходимо осуществлять по линии всех отношений личности" /348.с. 27/. Отсюда мы считаем, что мотивы учения и мотивы труда представляют для каждой личности способы связи сознания и деятельности. "Обобщенные отношения пронизывают все уровни личности - и ее сознание, и ее мировоззрение, и ее дееспособность" /348, с. 28. - подчеркнуто мною - 0.Г.).

Формирование мотивации как и других свойств личности происходит в деятельности. При этом развиваются в той или иной степени все стороны личности, например, в учебной деятельности формируются не только мотивы учения, но и мотивы труда. Значение труда также не сводится только к развития профессиональных навыков, умений и способностей - в труде формируется личность в целом, формируются в единстве мотивы труда и учения. Основанием этих утверждений является выдвинутый С.Л. Рубинштейном методологический принцип, согласно которому личность проявляется и развивается в деятельности. (1935,1946).

Формируемые в труде, познании, учении, общении различные мотивы интегрируются сознанием (А.Н. Леонтьев) в целостную мотивационную систему. Действительно, сведение проблемы формирования

мотивации только к зависимости личности (и психики) от деятельности односторонне, поскольку игнорирует сознание человека, его психику как функцию мозга. Советскими психологами (К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.) разработан принцип единства сознания и деятельности. Опираясь на этот принцип, мы не ограничиваем формирование мотивов труда только трудовой деятельностью, а мотивов учения - учебной, например, существенным средством формирования мотивов труда может выступать обучение гуманитарным предметам. В свою очередь, трудовое воспитание - это одновременно целостное воспитание - сюда, как известно, входит и воспитание уважения к людям-труженикам, и активное усвоение культуры, и формирование стремления к знаниям. "Нельзя воспитать, построить положительное отношение к труду, - отмечает Е.А. Климов, - не позаботившись об определенном уровне усвоения нравственных понятий,... о развития представлений, относящихся к профессиям, людям труда" /185, с. 6/. Дело не просто в самом по себе сознании, а в том, что это сознание сопряжено с активными побуждениями и эмоциональными переживаниями.

Рассматривая психологические признаки труда, ученые выделяют гностический и аффективный его компоненты /185, 215, 346 и др./. К первому относится знание о будущих результатах деятельности, о его социальной ценности, сознание ответственности перед людьми, знание об отношениях между ними, знание возможностей и ограничений, вариантов применения орудий труда, способов применения средств труда, навыки их использования и т.п. Эти знания и умения учащиеся приобретают в основном до производственной деятельности, в ней они закрепляются, проявляются, совершенствуются. Формированием этого компонента труда происходит в процессе теоретического обучения и здесь существенное значение играют мотивы учения. Однако личностный смысл их лежит в про-

фессиональной, производственной деятельности учащегося. Как известно, производительный труд объединяет физическую (практическую) и умственную деятельность учащихся в единую систему. Соединение умственного труда с физическим, - подчеркивал В.А. Сухомлинский, - это не механическое увеличение физической нагрузки рядом с нагрузкой умственной, а постоянное применение интеллектуальных усилий в физическом труде. "Груд лишь тогда становится воспитывающей силой, когда он обогащает интеллектуальную жизнь, наполняет многогранным содержанием умственные, творческие интересы" /393, т.4, с. 315/.

Аффективный компонент труда выражается в отношении к знаниям, к труду, в эмоциональных состояниях, переживаниях. Побуждения, чувства, эмоции также формируются в учебной и трудовой деятельности, в общении. Каждый из компонентов, взаимно обогащаясь, обеспечивает гармоничность функционирования мотивации учащегося, способствует всестороннему его развитию.

Таким образом, объективная взаимосвязь гностического и аффективного компонентов производительного труда объединяет познавательную и практическую деятельность, что, в свою очередь, порождает связанность и взаимообусловленность побуждений учащихся к учению и труду, а, следовательно, обусловливает целостность мотивации учения и труда.

Третьим источником становления целостной мотивации учения и труда является организация жизненно важной для учащихся деятельности. С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Добрынин указывали на то, что в основе развития мотивации лежит значимое и именно "то, что особенно значимо для человека, выступает, в конечном счете, в качестве мотивов и целей его деятельности и определяет подлинный стержень его личности" - писал С.Л. Рубинштейн /358.с.620/. Личность выступает организатором своей жизни, определяет меру и масштабы значимости /348.с.39/. "Личность регулирует

(оценивает, выбирает, анализирует) мотивы своих поступков, трезво оценивая их роль и значение в жизни" /там же/. Для учащихся профессиональной школы значимой является профессиональная деятельность. Чтобы она стала для них значимой, весь процесс обучения должен быть подчинен единой цели - формированию профессиональной направленности личности. Ее ценностные ориентации "пропитывают" нижележащие слои мотивации, придают и мотивам учения, и мотивам труда определенное идейно-нравственное содержание. Интерес к трудовой деятельности выступает как интегральное, эмоционально-познавательное, положительное отношение к профессии, к труду в целом,

Источником становления мотивации учения и труда являются также механизмы переноса. Здесь мы опираемся на положение С.Л. Рубинштейна, который отмечал, что генерализация и перенос побуждений в новые ситуации - это в то же самое время и образование единых мотивационных состояний в различных ситуациях /358/. Отсюда мы делаем вывод, что в основе педагогических средств формирования мотивации должен быть учтен и механизм переноса побуждений учащихся с учебной деятельности на производственную и наоборот.

Источниками становления целостной мотивации являются и механизмы ее формирования, выделенные В.Г. Асеевым /36/, Л.И. Божович /60/, А.Н. Леонтьевым /220/, С.Л. Рубинштейном /357 и др./ и др. Ориентиром здесь выступает положение психологов о том, что формирование побудительных сил, определяющих мотивацию действий и поступков поведения человека, связано с его социальной сущностью /470, с.71/. "В обществе, - отмечает А.Н. Леонтьев, - человек находит не просто внешние условия, к которым он должен приноравливать свою деятельность, но что сами эти общественные условия несут в себе мотивы и цели его деятельности, ее средства и способы" /219, с.63/. Общественные условия, опреде-

ляющие мотивационную сферу школьника, связаны с процессом учебной и трудовой деятельности, с общением учащихся и взрослых в учебное и свободное время, с организацией любительской деятельности. В силу этого его мотивационная сфера является, по Леонтьеву, много- вершинной /219, с. 222/ с доминированием мотивов учения, труда и общения.

Заканчивая рассмотрение положений об источниках становления целостной мотивации учения и труда учащихся, необходимо кроме приведенных фактов рассмотреть еще один вопрос; что же интегрирует побуждения учащихся в целостную мотивацию? **В поисках ответа на поставленный вопрос, мы опираемся на следующие положения А.Н. Леонтьева. "Человек, - отмечал он, - стремится к устранению дезинтегрированности своего сознания" /220.с.328/. Эта мысль указывает на связь сознания и деятельности.** Осознание и внутреннее усвоение учащимися побуждений к труду, к учению, общению, осознание связанных с ними ценностей и интересов выражается в стремлении человека реализовать свою социальную роль, принять участие в общественно значимой деятельности. В этом случае мотивация выступает как форма интеграции личности с учебным и трудовым процессом (см. также /322, с. 68/). Речь идет об определенном связывании личностью ее различных деятельностей, об их соподчинении, их личностном наполнении, что осуществляется в целостном процессе жизнедеятельности и улавливается только в нем /348.с.26/.

Второе положение, сформулированное А.Н. Леонтьевым, состоит в том, что, моделируя психические формы деятельности в форме деятельности материальной, а затем, последовательно преобразуя исходную форму, исследователь тем самым целенаправленно и планомерно формирует те виды психической деятельности и в том качестве, которые заранее были намечены /220, с.315/. Руководствуясь этими подходами, мы можем в процессе обучения моделировать жизнедеятельность

советского человека, соединять обучение с решением производственных задач и тем самым создавать условия для становления мотивации учения и труда. Если психологи утверждают, что развитие личности связано с интеграцией ее качеств, то педагоги, опираясь на эти положения, показывают, как нужно организовать процесс обучения, чтобы он "работал" на единую мотивацию учения и труда. Формировать мотивацию учащегося как целостную систему возможно на основе единства познавательной деятельности, производительного труда и общения, единства действий ученического и трудового коллектива, на основе достижения общих и личных целей. Значительные возможности в формировании мотивации мы видим в обеспечении целостной деятельности учащихся - такой деятельности, которая осуществляется самостоятельно, охотно, заинтересованно, и имеет личностный смысл для каждого учащегося.

Рассмотрим возможности школы в формировании целостной мотивации учения и труда. Как известно, в настоящее время в школе учатся совершенно иные учащиеся. Это молодые люди, чье социальное взросление искусственно заторможено на несколько лет по сравнению с их сверстниками тридцать лет назад (И. Бестужев-Лада). На фоне отставания по части взросления идет бурный рост информированности (ТВ, радио, журналы, неформальные организации, в меньшей степени газеты, книги, клубы по интересам). Социологи следующим образом характеризуют современную учащуюся молодежь. От 74 до 90% школьников не любят труда и не имеют навыков бережливости. Их мотивационная сфера, таким образом, резко поляризована; потребительская мотивация значительно превышает производительную мотивацию. Социологические опросы выявили следующие категории молодых людей. "Элита", демонстративно презирающая всякую работу ("Что мы - лошади? Мы рождены для удовольствия"), Таких немного, но аморальное влияние их достаточно чувствительно. Вторую

группу, по численности ненамного превышающую первую, составляют те, кто не дошел до презрительного отношения к труду, но прямо говорят: "Я не хочу, не люблю работать". Самая многочисленная группа - это люди, которые терпят труд как неизбежную неприятность. Н, наконец, четвертую группу составляют те, кто полюбил труд, работает с удовольствием, получает удовлетворение от труда. Таких, к сожалению, 5-8%. Среди жизненных ценностей и устремлений интерес к профессии поставили на третье место 88% школьников и 92% учащихся ПТУ г. Москвы, учебу - на десятое (54% и 58%). Планируют работу после окончания обучения 5% школьников и 73% учащихся ПТУ (данные приведены в "Литературной газете" от 2 сентября 1987 г., с. 13).

Как видим, труд для сегодняшних выпускников школы нечто неожиданное и вынужденное. В то же время значительно отличается готовность к труду школьников (5%) и учащихся ПТУУ (73%). Этот факт мы объясняем прежде всего реальным соединением в ПТУ обучения с производительным трудом учащихся.

Учебным планом среднего ПТУ за три года на производственное обучение отводится всего 2100 часов, из них до 70% уделяется производительному труду. Если учесть, что на весь курс обучения в СПТУ отводится 4940 часов, то на производительный труд учебным планом предусмотрено 33% учебного времени. Это, не считая все другие разнообразные виды труда, организуемые во внеурочное время. Необходимо при этом обратить внимание на то, что производительный труд независимо от получаемой профессии в ПТУ постоянно включен в процесс обучения, и его воздействие носит систематический характер. Поэтому возможна постоянная планомерная работа по воспитанию социально-значимой мотивации учащихся.

Обычно оппоненты отмечают, что процесс обучения не заполняет всего дневного времени учащихся и считают, что на формирование мотивации влияет и вторая половина учебного дня, которая в определенной мере регулируется так называемым вторым расписанием. Этим расписанием предусмотрено "охватить" учащихся различными культурными, общественно-политическими, спортивными и др. мероприятиями. Но как на самом деле включаются учащиеся в эти виды деятельности? Мы попросили учащихся ряда экспериментальных групп провести фотографию своего дня. Оказалось, что только 25% учащихся реально занимаются любительской деятельностью в различных кружках и спортивных секциях. Большинство же после занятий в училище проводят время дома; смотрят телевизор, слушают магнитофон, "стоят в подъезде" или ходят в кинотеатр, "гуляют с девочкой (юношей)". Нужно отметить, что учащиеся СШУ практически не выполняют домашние задания дома. Выполняют их те, кто живет в общежитии, т.е. где проводится самоподготовка под руководством кого-либо из взрослых или ответственных учащихся.

Таким образом, мотивация учения и труда целенаправленно и активно формируется только под влиянием педагогического процесса. Свободное время учащегося еще не выступает существенным фактором, формирующим гармоничную мотивационную сферу. Скорее, оно выступает для многих из них условием, оказывающим пассивное, незначительное влияние на развитие их побуждений к учению и труду. Поэтому основным источником и средством формирования мотивации учения и труда является целостный учебно-воспитательный процесс, организуемый всем инженерно-педагогическим коллективом профессиональной школы и наставниками базового предприятия.

2.2. Процесс обучения - основа формирования целостной мотивации учения и труда

Процесс обучения - это основа формирования мотивации учения и труда и от того, какие будут созданы педагогические ситуации и какие оказаны на нее воздействия зависит сформированность как отдельных ее компонентов, так и мотивации в целом. Анализ массовой практики показал, что каждый преподаватель стремится прежде всего воспитывать интерес к своему предмету, в свою очередь, мастер производственного обучения стремится формировать интерес к профессии. То есть каждый педагог формирует отдельные, разрозненные компоненты мотивации, из суммы которых не может сложиться целостная мотивация учения и труда.

Исходя из современных концепций о развитии личности и ее свойств, принимая во внимание выводы советских педагогов и результаты наших исследований, можно утверждать, что сформировать мотивацию учения и труда можно только на основе целостного процесса обучения. При этом целостным должен быть не только процесс обучения всей системе предметов, но и каждый процесс обучения отдельному предмету. В связи с этим нуждается в решении ряд проблем: Как добиться целостности каждого отдельного процесса обучения? Как практически интегрировать отдельные процессы обучения?

Необходимость построения более совершенного процесса обучения отмечается многими советскими педагогами (Ф.Ф. Королев, Ю.К. Бабанский, М.А. Данилов, В.С. Ильин, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин). Однако целостного процесса, эффективно формирующего мотивацию учения и труда, в практике средних ПТУ пока нет.

Методологическим основанием разработки целостного процесса обучения, направленного на формирование мотивации учения и труда, в данном исследовании служили положения системного подхода к педаго-

гическим явлениям (В.Г. Афанасьев, Н.Т. Абрамова, М.А. Данилов, В.С. Ильин и др.). Так, считается, что любой процесс обучения, если он дает положительный результат, является по своей природе целостным /171.с. 80/. "Целостность процесса обучения, - отмечает В.С. Ильин, - означает высокий уровень его эффективности в формировании не только отдельных качеств личности, но и личности в целом". /171, с. 84/. Е связи с новым подходом к процессу обучения как целостности изменяется и представление о том, как нужно структурировать деятельность, цели, содержание, формы и метолы,* обучения. Опираясь на положения, разрабатываемые советскими философами (Б.М. Кедров, Н.Т. Абрамова, Б.В. Ахлибинский), мы считаем, что всю систему процессов теоретического и производственного обучения среднего ПТУ надо и анализировать, и структурировать как единый глобальный процесс со всех его сторон, во всех его аспектах одновременно, т.е. интегративно. Такой процесс представляет собой не простое множество отдельных независимых один от другого процессов обучения физике, спецтехнологии и т.д. а такое, в котором каждый из них выполняет определенные функции, "работающие" на целостный процесс. Функциональное единство процессов теоретического и производственного обучения способствует становлению целостной мотивации учения и труда. Это единство проявляется в том, что при нем обеспечивается формирование не только отдельных мотивов, а и мотивации в целом: мотивы, потребности, цели, интересы, учащихся, а также другие компоненты и качества включаются в разносторонние проявления мотивации и личности. Интеграция побуждений происходит здесь на основе интеграции деятельностей - познавательной, трудовой, общения, которые координируются между собой в каждом отдельном процессе обучения. Рассмотрим с этих позиций основные функции отдельных циклов дисциплин в исследуемом нами аспекте.

Общеобразовательные предметы, органически связанные с профессиональной подготовкой, за счет высокого воспитывающего потенциала оказывают воздействие прежде всего на идейно-нравствнное содержание мотивации: раскрывают смысл труда в социалистическом обществе, отвечают на вопросы, во имя каких идеалов и интересов необходимо совершенствовать свои знания и готовить себя к труду. На этой основе совершенствуется иерархия побуждений, повышается их осознанность, формируются социально-значимые потребности, мотивы, взгляды и убеждения. Таким образом, преподаватели общеобразовательных предметов, опираясь на принципы профнаправленносги, политехнизма, межпредметных связей и др., усиливают побуждающую функцию обучения за счет раскрытия социальной и др. значимости учебно-производственной деятельности, добиваются того, чтобы учащиеся осознали ценность общего образования в жизни рабочего, чтобы они проявляли интерес не только к своей профессии, но чтобы у них складывалось положительное отношение к труженикам других профессий, социалистическое отношение к труду.

Процесс обучения предметам профессионально-технического цикла обладает несколько иными возможностями в формировании мотивации. Преподаватели этого цикла, опираясь на уже имеющийся интерес учащихся к данной профессии укрепляют его связи с другими интересами и мотивами. Прежде всего с мотивами изучения общеобразовательных предметов. Уделяя должное внимание углублению идейно-нравственного содержания мотивации учащихся, они концентрируют свои действия на формировании предметной направленности мотивации и на труд, и на учение в их единстве. В результате этих действий у учащихся развивается стремление к овладению обобщенными учебными умениями, опорными профессионально-значимыми навыками, способами действий (теоретическими и практическими) и т.д. При этом важно добиваться того, чтобы учащиеся

постоянно осознавали смысл овладения общетехническими и специальными знаниями на базе основ наук и общественных дисциплин.

Структурирующим элементом деятельности мастера производственного обучения является не только развитие интереса к профессии, но и более обобщенных социально-значимых мотивов труда. На этой основе мастер имеет богатые возможности формирования единства побуждений к учению и труду, обобщенных свойств мотивации. Привлекая теоретические знания и способы действий, мастер раскрывает их значимость в профессиональной деятельности. Он действенным образом поддерживает мотивы учения, формируя у учащихся ответственное отношение и к учебному, и производительному труду. Таким образом, мастер средствами производственного обучения, на основе производительного труда содействует объединению компонентов мотивации учения и труда в единое целое.

Рассматривая целостные свойства процесса обучения, мы выделили прежде всего доминирующие, структурообразующие элементы в деятельности преподавателей и мастеров производственного обучения по формированию мотивации учения и труда, то, на чем должны быть в первую очередь сконцентрированы педагогические воздействия. Конечно, каждый педагог уделяет внимание и другим компонентам мотивации. Важно подчеркнуть, что преподаватели и мастера не только должны быть нацелены на формирование целостной мотивации, но и учитывать при этом возможности конкретных процессов обучения в условиях осуществления взаимосвязи общего и профессионального образования.

Итак, первым целостным свойством процесса обучения является функциональное единство всех циклов дисциплин, адекватное структуре мотивации учения и труда.

Следующее целостное свойство мы связываем с функциональными возможностями проблемно-развивающего обучения. Современная теория

проблемного обучения исходит из того факта, что основная функция мышления заключается в формировании способности приобретения и новых знаний, и новых способов действия. "Необходимость в мышлении возникает в тех случаях, когда человек сталкивается с некоторыми новыми условиями, в которых он не может выполнить известного ему действия прежними способами, когда он должен найти новый способ действий" /244, с. 189-190/. Именно такие ситуации характеризуются как проблемные, их возникновение возможно в условиях выполнения человеком и практических и интеллектуальных действий.

Отличительной особенностью проблемно-развивающего обучения в ПТУ является большой удельный вес самостоятельных работ учащихся на уроках как теоретического, так и производственного обучения. Подлинная самостоятельность "предполагает сознательную мотивированность действий и их обоснованность", - отмечал С.Л. Рубинштейн /358, с. 524/. Этот факт отражает единство познавательной и мотивационной сторон учения. Как известно, "мыслить человек начинает, когда у него появляется потребность что-то понять" /358, с. 347/. Поэтому понятно большое внимание педагогов к проблеме формирования мотивации, к проблеме побуждения учащихся к учению. Зачем нужно побуждать, а не требовать, принуждать, давать указания, организовывать и т.д.? При традиционном обучении так и бывает: учитель требует, а учащийся выполняет. Но будет ли при этом учащийся сам мотивировать свои действия, сам решать проблемы, выдвигать гипотезы и т.д.? Чтобы учащийся в большинстве случаев все делал саж, на современном уроке акцент делается на самостоятельной деятельности учащихся, а это возможно, если они выполняют самостоятельные работы только в силу своих потребностей, целей, мотивов и т.д., т. е, тогда, когда они становятся подлинными субъектами деятельности. Для этого в процессе проблемного обучения необходимо стимулировать все

основные структурные компоненты мотивации (создавать ситуации нужды, потребности в практической деятельности, возбуждать стремление овладеть новыми знаниями и способами действий, желание самостоятельно разобраться в теоретических или практических вопросах).

Выделенное нами свойство - стимулирование проблемным обучением всех основных структурных элементов мотивации учения и труда - является вторым свойством целостного процесса обучения.

Советскими психологами и педагогами установлено, что в системе деятельностей и общественных отношений сформируется и проявляется личность и ее свойства. В среднем ПТУ существуют две ведущие деятельности: учебная и практическая, производственная. Структурообразующей из них является производственная, ради которой выстраиваются все процессы обучения, они замыкаются на нее, приобретают соответствующую направленность, обслуживают ее. Конечно, самое практическую деятельность нельзя сводить к операционно-производственной, она является еще и коллективистской по способу реализации производственных функций, социально- психологической по характеру межличностных отношений, социально- политической и др. Только на базе такого подхода к производственной деятельности возможно единство двух мотиваций - учения и труда. Обратимся к практике.

В результате совместной и педагогически целенаправленной работы базового предприятия и училища № 44 Татарского управления ОТО коллектив объединения "Нижнекамскнефтехим" выступил с ценным началом: "Каждый учащийся ПТУ-44 - сын бригады". Учащиеся уже на первом курсе знают, где, в какой бригаде они будут работать во время учебы и после ее окончания. В течение всех трех лет они активно участвуют в жизни бригады - от спортивных соревнований, конкурсов по профессии до совместного участия в социалистическом соревновании, в производительном

труде и учении. Этот факт говорит о том, что в современном педагогическом процессе среднего ПТУ жизнедеятельность советского человека представлена достаточно полно. Педагогическая значимость этого факта состоит в том, что учащиеся включены в широкую систему деятельностей и общественных отношений, которая обладает высокими, развивающими личность и ее мотивацию, возможностями. Этот факт в конечном счете свидетельствует о том, что в таких условиях формируется именно целостная мотивация учения и труда. Отсюда следует, что чем более полно в учебно-воспитательном процессе реализуется единство обучения и производительного труда учащихся во всем многообразии его функций (производственно-технических, социально-психологических, педагогических, социально-политических и др.), тем более этот процесс эффективно формирует как отдельные качества мотивации, так и мотивацию учения и труда в целом.

В этом заключается третье свойство целостного процесса обучения: чем выше уровень интеграции учения с производительным трудом учащихся, чем полнее реализуется взаимосвязь общего и профессионального образования, тем процесс обучения эффективнее формирует как отдельные компоненты и свойства мотивации, так и мотивацию учения и труда в целом. Чтобы процесс обучения обладал таким свойством, необходима более жесткая координация усилий педагогов, которая должна регламентироваться специальным принципом дидактики. С предыдущими свойствами тесно связано четвертое целостное свойство процесса обучения. Из приведенных выше фактов видно, что в процессе обучения возможно стимулировать развитие мотивации в единстве с развитием личности в целом на основе их взаимообусловливания и взаимообогащения в ходе развития. Здесь важно учитывать закономерность функционирования целостного процесса формирования всесторонне развитой личности, сформулирован-

ную В.С. Ильиным: 'Чем более учебно-воспитательный процесс активизирует все основные структурные компоненты личности, особенно стержневые, фундаментальные ее свойства в их взаимосвязи с другими, нестержневыми, тем его эффективность в развитии всесторонности, гармоничности личности более высокая" /171.с. 88/.

Таковы свойства целостного процесса обучения, эффективным образом формирующего мотивацию учения и труда. Обоснованием их выделения являются рассмотренные выше и другие методологические положения об интеграции педагогических явлений (Б.М. Кедров, Б.В. Ахлибинский, С.Я. Батышев, М.И. Махмутов), их функциональном и структурном единстве (В.Г. Афанасьев, Н.Т. Абрамова, Ф.Ф. Королев, М.А. Данилов), описание целостных свойств процесса обучения, направленного на формирование всесторонне развитой гармоничной личности (В. С. Ильин).

Проведенные эксперименты и опытная работа педколлективов ряда училищ подтверждают наши выводы: там, где преподаватели и мастера производственного обучения добивались того, чтобы каждый отдельный процесс обучения обладал названными выше целостными свойствами, там создавались благоприятные условия формирования целостной мотивации учения и труда.

Каковы же научные основы построения процесса, обладающего целостными свойствами? Как известно, целостность процесса относительна. Он становится целостным, если обладает определенными (названными выше) свойствами и дает результат в реализации той или иной функции. Поэтому интегрирующим началом в рассматриваемом аспекте являются целевая, побуждающая и формирующая функции процесса обучения.

Целевая функция представлена нами в виде номенклатуры эталонных, промежуточных и ближайших целей (см. п.1.3). Цели каждого из предметов теоретического и производственного обучения включают не

только новое в развитии отдельных сторон, компонентов, свойств мотивации, но и предусматривают ее формирование в целом. В процессе обучения общеобразовательным, общетехническим и специальным предметам проектируется формирование не только отдельных мотивов изучения этих предметов, а системы обобщенных побуждений, интегральных свойств мотивации. В процессе производственного обучения формируются мотивы труда в неразрывном единстве с мотивами учения. При этом важно формировать не только интерес к какому-либо предмету, или интерес к данной профессии, а обобщенные мотивы учения и мотивы труда в их единстве. Как уже отмечалось выше, надо стремиться к тому, чтобы процессы обучения в своем воздействии на мотивационную сферу учащихся дополняли друг друга. Интеграция таких воздействий будет более плодотворной, если каждый преподаватель и мастер будет иметь программу воспитания (прогноз) целостной мотивации учения и труда (см. программу в п.3.3).

Таким образом, при построении процесса обучения первостепенное значение приобретают связи между целями каждого из предметов теоретического и производственного обучения, объединенные единой программой (прогнозом) воспитания мотивации. В них проектируются те свойства процесса, которые отражают его целостность. При этом необходима такая система целеполагания, которая определяла бы характер воздействия на все стороны мотивационной сферы и личность в целом (об этом см. п.1.3; 4.2).

Вторым способом интеграции отдельных процессов обучения, эффективно формирующих мотивацию учения и труда, являются связи, которые объединяют эти процессы по их побуждающим и формирующим функциям. Общим для всех процессов является побуждающее воздействие на все стороны и компоненты мотивации в их единстве. Преподавателю и

мастеру производственного обучения необходимо взять на себя всю полноту воспитательных задач и нравст - венной ответственности за формирование целостной мотивации учения и труда. Но решать они их будут каждый своими средствами, обусловленными спецификой учебного предмета. Важно, чтобы процесс обучения отдельному предмету обладал такой структурой формирующей функции, чтобы она была адекватной структуре мотивации учения и труда - только тогда процессы обучения в своем воздействии на мотивацию будут дополнять друг друга. Следовательно, осуществление взаимосвязи процессов обучения должно отражаться в единстве побуждающих и формирующих воздействий на мотивационную сферу учащихся (об этом см. п. 3.2; 4.3).

Формирующая функция обусловливается структурой процесса обучения: его состояниями и их динамикой. Каждая такая структура оказывает определенные воспитательные воздействия, которые в конечном счете должны дать педагогический эффект в формировании целостной мотивации.

Структура состояния - это, как известно, строение процесса в разрезе, в каждый момент движения. Целостные свойства, рассмотренные нами выше, характеризуют процесс обучения прежде всего со стороны его состояния.

Необходимо рассмотреть процесс обучения и со стороны его динамической, изменяющейся во времени структуры. "Динамическая структура - это преобразование состояний процесса по ходу его движения" /171 с.92/. При этом суть развития педагогического процесса состоит в том, чтобы в результате перехода к новому состоянию процесс более успешно выполнял свои функции, в их числе - формирование мотиваций. Исходя из этого, мы структурируем процесс в соответствии с уровнями решения педагоги-

ческих задач, которые ранжированы по уровням реализации побуждающих и формирующих функций (см. об этом гл.1У).

На первом этапе решаются в основном задачи управления непроизвольными мотивационными состояниями: мобилизация внимания учащихся, разъяснение им смысла осуществляемых действий, актуализация необходимых в ситуации урока мотивов, побуждение учащихся к принятию общей цели, подкрепление возбужденных ранее мотивационных состояний, оказание помощи, обеспечивающей коррекцию деятельности учащихся, своевременное оценивание процесса и результатов деятельности учащихся. Управление динамикой непроизвольных мотивационных состояний осуществляется на каждом уроке любого процесса обучения.

На первом этапе зарождаются отдельные элементы мотивации, закладываются основы для ее развития на базе решения задачи стабилизации деятельности: чтобы учащиеся были внимательны, принимали цели деятельности, пытались стремиться к их достижению и т.д.

На втором этапе процесса педагогические задачи заключаются в формировании произвольных состояний мотивации: стремление быстро сосредоточить внимание и включиться в коллективную деятельность, умение самому осознать смысл предстоящей деятельно- лти, потребность ставить ее цели, стремление к самооценке процесса и результата деятельности и т.п. Здесь также происходит смена состояний процесса: от стимулирования развития произвольных состояний мотивации до самостоятельного их функционирования. Управление динамикой произвольных состояний осуществляется систематически на каждом уроке. На втором этапе закладываются основы саморазвития мотивации, умения самостоятельно осознавать свои побуждения и управлять ими. На третьем этапе задачи педагога заключаются в том, чтобы стимулировать проявление мотивации

учения и труда как целостного свойства личности, активизировать силы саморазвития и самовоспитания.

Для этого педагог стремится, чтобы мотивация учения и труда развивалась как интегральное свойство личности: в момент усвоения знаний привлекается опыт практической деятельности, стимулируется желание освоить свою квалификацию, овладеть секретами профессии. В процессе производственного обучения актуализируется потребность в получении общеобразовательных и общетехнических знаний в единстве с осознанием общественной значимости деятельности, осознанием своих обязанностей перед обществом. Здесь наиболее активно укрепляются связи мотивации и личности так, чтобы учащийся соотносил свои потребности не только с ситуацией их удовлетворения, а и с другими людьми, чтобы свои потребности и мотивы он соотносил с общими социальными интересами и ценностями. Педагог стремится чтобы каждый учащийся овладел своими потребностями, умело управлял ими, а не они им, чтобы он выбирал такой способ удовлетворения своих потребностей, который соответствует нормам социалистического общества. В русле главных задач на каждом этапе выстраиваются все процессы и компоненты обучения: цели, содержание, методы и т.д.

Выделенные три этапа формирования мотивации учения и труда соответствуют трем уровням целостности процесса обучения. Третий этап соответствует высшему уровню целостности с точки зрения задач формирования мотивации, как этап, обеспечивающий гармоничное развитие мотивационной сферы учащегося.

Полученные нами выводя имеют и методологические основания. Ряд философов считают, что целое проходит три этапа развития: зарождение частей (компонентов) целого, их объединение в группы, интеграция групп в целое (В.Г. Афанасьев, Н.Т. Абрамова, В.И. Свидерский).

Выделение уровней целостности процесса позволяет реально управлять деятельностью педагогического коллектива, оценивать состояние отдельного процесса обучения, видеть перспективы его совершенствования.

Таковы характеристики строения целостного процесса формирования мотивации учения и труда в процессе обучения в среднем ПТУ. В чем практическое значение изложенного подхода? Во-первых, он дает представление как нужно строить деятельность каждого преподавателя и мастера, чтобы в процессе обучения конкретному предмету они могли влиять на развитие не только отдельных компонентов мотивации, а формировать целостную мотивацию учения и труда. Во-вторых, он дает возможность определенным образом структурировать каждый процесс обучения с тем, чтобы он в полной мере обусловливал формирование мотивации. В-третьих, изложенный подход устраняет односторонность педагогических воздействий, их разрозненность, интегрирует формирующие влияния отдельных процессов обучения и усиливает тем самым воспитательный эффект работы всего педагогического коллектива. В-четвертых, предложены важные качественные показатели эффективности учебно-воспитательного процесса: о степени эффективности процесса обучения можно судить по толу, какими целостными свойствами он обладает, каким образом он функционирует и структурируется, какому уровню целостности он отвечает. Наконец, в-пятых, данный подход позволяет более четко координировать работу всего педагогического коллектива и реально оценивать результаты коллективного труда инженерно-педагогических работников училища в деле воспитания учащихся.

Таким образом, в исследовании показано, что в массовой практике существуют определенные трудности в формировании целостной мотивации учения и труда и вскрыты причины педагогических затруднений (см. п.2.1). Разработаны способы устранения выявленных недостатков: дана

характеристика целостных свойств процесса обучения, определены научные основы построения процесса обучения, обладающими целостными свойствами (п.2.2). Однако реально существующие возможности формирования целостной мотивации учения и труда необходимо еще превратить в действительность. Для этого важно разработать такие требования, правила и условия их выполнения, которые помогли бы учителю практически решать проблему формирования целостной мотивации учения и труда. В современных условиях, когда появились новые направления в дидактике, возникли и потребности, и объективные предпосылки ориентации педагогического процесса на формирование целостной, личности учащегося, на формирование ее стержневых) интегративных свойств.

Такая постановка проблемы потребовала разработки принципа мотивации, который регулировал бы практическую деятельность педагога. Решение этой проблемы представлено в Ш и 1У главах диссертации. Для определения места принципа мотивации в современной дидактической системе необходимо специально рассмотреть влияние взаимосвязи общего и профессионального образование на развитие мотивационной сферы учащегося. Этот вопрос мы рассматриваем в следующем параграфе.

2.3. Взаимосвязь общего и профессионального образования как фактор формирования мотивации учения и труда

Одной из ведущих тенденций развития современной советской школы является наиболее полная реализация ленинской идеи о соединении обучения с производительным трудом учащихся. Придавая важное значение общему образованию. В.И. Ленин писал, что необходимо "... расширить во всех профтехшколах. общеобразовательные предметы" /13, с.229/. При этом, как отмечала Н.К. Крупская, В.И. Ленин "требовал, чтобы все было между собой увязано. Это не значит, что он возражал против отдель-

ных предметов. Нет, Владимир Ильич был за то, чтобы предметы были, но был за их увязку" /202, т.3, с. 487. Эти идеи получили свое развитие в трудах советских ученых, посвященных проблеме взаимосвязи общего и профессионального образования (П.Р. Атутов, С.Я. Батышев, М.И. Махмутов и др.). Установлено, что на основе указанной взаимосвязи создаются условия для значительного повышения качества подготовки рабочих, их всестороннего развития /52, с. 135/. Поэтому в настоящее время плодотворно разрабатывается дидактическая система на базе взаимосвязи общего и профессионального образования. Какое значение в этих условиях имеют проблемы, решаемые в данном исследовании? Каково влияние названной взаимосвязи на мотивацию учения и труда?

Эти вопросы нуждаются в своем решении, так как выделенные нами целостные свойства процесса обучения (см. п.2.2) связаны с осуществлением взаимосвязи общего и профессионального образования (ВОПО)[1]. Рассмотрим эти вопросы.

Как уже отмечалось, ВОПО обусловливает определенную специфику формирования мотивации учения и труда. Названная взаимосвязь реализуется не только через содержание, формы, методы и средства обучения (внешнее), но и через личность учащегося (внутреннее), через мотивацию и другие личностные свойства. Целевая функция взаимосвязи общего и профтехнического образования состоит не только в том, чтобы сформировать целостную систему знаний и умений, но и в том, чтобы обеспечить всестороннее развитие личности учащихся. Что касается мотивации, то взаимосвязь предметов, связь обучения с производительным трудом необходима для того, чтобы сформировать у учащихся систему отношений к миру, целостную мотивацию учения и труда. Отсюда следует, что чем более полно учебно-воспитательный процесс, построенный на базе ВОПО,

выполняет эту функцию, тем он более полно формирует мотивацию. Практическое значение этого вывода состоит в том, что он открывает новые возможности для оценки эффективности процесса обучения в условиях осуществления ВОПО. При оценке процесса по результатам развития отдельных компонентов, например, мотивов изучения одного предмета, мотивации изучения какого-либо цикла (общеобразовательного, общетехнического, специального) без соотнесения с изменениями в целостной мотивации учения и труда затушевывается степень влияния ВОПО на личность в целом.

Влияние взаимосвязи общего и профессионального образования на мотивацию учения и труда связано с целым рядом обстоятельств: особым значением общетехнических и специальных предметов, отсутствующих в школе: действенной ориентацией учащихся на получение профессии; изменением их социальной роли; изменением в содержании и режиме деятельности, изменением в структуре общения; перспективой близкого осуществления жизненных планов; влиянием рабочей среды; приближением к условиям производства; материальным и изменившимся моральным стимулированием и др. Эти обстоятельства отражаются на отношении учащихся к учению, труду, профессии, отсюда эффективность их деятельности может быть самой различной.

Так, относительно раннее самоопределение характеризуется у учащихся ПТУ наличием выраженных интересов к профессии, к различным ее сторонам. Но недостаток жизненного опыта, легкая подверженность случайным, ситуативным фактам зачастую вызывает неудовлетворенность получаемой профессией. Такая неудовлетворенность может быть порождена: уровнем организации педагогического процесса в училище и на производстве, обнаружением теневых сторон будущей специальности, кото-

---

[1] В дальнейшем вместо слов "взаимосвязь общего и профессионального образования" мы часто исполь-

рые ранее были неизвестны, трудностями в овладении специальностью и т.д. Поэтому необходимо видеть в наличии общеобразовательной и профессиональной подготовок не только их содержательные взаимосвязи, ориентированные на формирование системы знаний, но и те стороны взаимосвязи, которые обусловливают формирование профессионально-значимых качеств личности.

В средних ПТУ происходит своего рода переоценка ценностей. Если в восьмилетней школе одним из основных показателей деятельности учащихся является его отношение к учению, то в СПТУ к этому добавляется и другой показатель - отношение к труду, к приобретаемой специальности. В развитой целостной мотивации учебная, производственная стороны слиты воедино, представляют собой единое целое. Но у большинства учащихся мотивация учения и труда еще только формируется и различные ее стороны функционируют разрозненно. Если, например, учащийся плохо учится и знает, что в ближайшее время достичь большего в учении не сможет, он, в силу потребности в достижении, стремится добиться успеха, например, в производственной деятельности. Этот факт объясним: срабатывает защитный механизм психики (Л.И. Божович). Все это может привести к еще большему отставанию в изучении теоретических дисциплин. Специфика обучения в ПТУ - сопряженность труда и познания - накладывает свой отпечаток на мотивацию учащихся: мотивы учения и труда не только перекрещиваются, но и конкурируют между собой Г.И. Щукина).

Таким образом, особенности учебно-производственной деятельности учащихся мы связываем с особенностями мотивации учащихся средних ПТУ: с различной ее направленностью на изучение учебных предметов и овладение профессией, разнообразными их сторонами. Отсюда следует, что целостную мотивацию учения и труда можно сформировать только на

зуем или одно слово "взаимосвязь" или аббревиатуру "ВОПО".

основе воспитывающего потенциала взаимосвязи общего образования и профтехподготовки. В этом заключается одно из условий реального осуществления взаимосвязи в средних ПТУ: опора на воспитывающий потенциал всех дисциплин и производственного обучения. В учебных предметах не должно быть "разделения труда": одни предметы нацелены на формирование одних качеств мотивации, другие - на другие.

Для формирования мотивации не столько важно установить, какая учебная тема одного предмета связана да основе сходства содержания с темой другого предмета, сколько связать воспитательный потенциал одного предмета с другим. И здесь может быть самая тесная связь между, например, не только физикой и производственным обучением, а между ними и литературой, историей и т.д. Проблема здесь в том, как соединить воспитывающие мотивацию возможности каждого предмета в такое единство, которое обеспечит не только высокую общеобразовательную и профессиональную подготовку, но и даст значимый воспитательный результат. ВОПО может проявляться в единстве формирования мотивации учения и труда на основе всех, циклов предметов. Это единство может быть выражено в целях, содержании, средствах, формах и методах обучения каждого учебного предмета. В них заложены возможности формирования мотивации.

Взаимосвязь общего и профессионального образования порождает, таким образом, противоречивость в развитии мотивационной сферы учащегося ПТУ: с одной стороны, в практике наблюдается явная дифференциация побуждений, с другой - существует необходимость в их интеграции. В этом факте состоит первая особенность формирования целостной мотивации учения и труда в условиях реализации - целенаправленно осуществлять интеграцию побуждений учащихся к труду и учению. Формирование какой-либо ее части средствами одного предмета, силами одного

педагога ограничивает развитие мотивации как целостности. Поэтому необходимо такое системное качество, как мотивация учения и труда формировать системой средств, реализуя возможности и теоретического, и производственного обучения, и возможности внеурочных форм работы, прилагая согласованные усилия преподавателей различных предметов и мастеров производственного обучения. Отсюда следует, что важно единое понимание всеми педагогами целей и задач формирования мотивации, путей их достижения. Владение ими методикой формирования мотивации учения и труда (гл.1У) должно стать столь же необходимым, как владение каждым педагогом методикой преподавания своего учебного предмета.

Вторую-особенность мы связываем с тем фактом, что у учащихся ПТУ мотивы труда и мотивы изучения спецпредметов несколько опережают в своем развитии мотивы изучения общетехнических и общеобразовательных предметов. Поэтому, задачи воспитания мотивации следует решать, опираясь на уже сформированные мотивы и другие компоненты мотивации, связанные с производительным трудом учащихся, с их профессиональной деятельностью.

Третья особенность формирования мотивации связана с предыдущими: у учащихся ПТУ наблюдается довольно резкая дифференциация побуждений. Они отдают предпочтение изучению профессионально-значимого учебного материала и не имеют достаточно сформированных мотивов изучения общеобразовательных предметов, а это часто приводит к возникновению у них предубеждения о ненужности им общего образования. Так, например, только 7% из 500 опрошенных учащихся первого курса сельских ПТУ были ориентированы на приобретение в училище знаний по общеобразовательным предметам /164/. Отсюда, практика воспитания мотивации должна предусматривать такие воздействия на учащихся, такую организацию их учебной деятельности, результатами кото-

рой были бы осознание важности и необходимости общеобразовательных предметов для успешного овладения знаниями и умениями профессионально-технического характера.

Названные особенности позволяют наметить направления реализации возможностей ВОПО как фактора воспитания мотивации.

Мы выделяем следующие основные направления осуществления воспитывающего потенциала ВОПО:

- совершенствование содержательной стороны обучения на основе связи общеобразовательных и профессионально-технических знаний, конкретизации знаний основ наук, их законов применительно к тому или иному объекту производственной деятельности учащихся;

- совершенствование процессуальной стороны обучения на основе принципов, отражающих специфику ВОПО (профнаправленносги, политехнизма, межпредметных связей и преемственности обучения и воспитания), на основе активных форм и методов обучения;

- совершенствование мотивационной стороны обучения на основе специально разработанного принципа мотивации.

Первые два направления подробно рассмотрены в наших работах /118,120,128,130,351 и др./, третье представлено в III и IV главах диссертации.

Исследование показало, что чем более полно учебно-воспитательный процесс, построенный на базе взаимосвязи общего и профессионального образования развивает систему отношений к миру, к общим и специальным знаниям, к учению и труду, тем он более полно формирует целостную мотивацию учения и труда. Поэтому такое системное качество, как названная мотивация, необходимо формировать на основе системы средств, реализуя воспитательные возможности и теоретического и производственного обучения. При формировании мотивации учения и труда

необходимо учитывать особенности развития мотивационной сферы учащихся, связанные с осуществлением связи обучения с производительным трудом:

- дифференциация побуждений учащихся, их ориентация преимущественно на профессию, относительно низкое отношение к общеобразовательным предметам порождают дробление мотивации учения и труда как целого, что в свою очередь, требует внимания к усилению интеграции мотивов учения и мотивов труда и других побуждений учащихся;

- у учащихся развитие мотивов труда, мотивов изучения специальных дисциплин опережает развитие мотивов изучения общеобразовательных предметов.

Учет названных особенностей позволяет более эффективно вести работу по формированию мотивов учения с опорой на уже имеющиеся у личности положительные мотивационные установки.

Выводы по второй главе

На основе анализа ряда психологических и педагогических концепций и собственных исследований автором остановлено, что становление целостной мотивами учения и труда обусловлено следующими положениями.

Формирование мотивации как и других сфер личности происходит в деятельности. При этом развиваются в той или иной мере все стороны личности. Основанием этих утверждений является выдвинутый С.Л. Рубинштейном методологический принцип, согласно которому личность проявляется и формируется в деятельности. Формируемые в учении, общении, труде различные мотивы интегрируются сознанием (А.Н. Леонтьев) в целостную мотивационную систему. Действительно, сведение проблемы формирования мотивации только к зависимости личности (и пси-

хики) от деятельности является односторонним, поскольку игнорирует сознание человека, его психику как функцию мозга. Советскими психологами разработан принцип единства сознания и деятельности. Опираясь на этот принцип, автор не ограничивает возможности формирования мотивов труда только трудовой деятельностью, а мотивов учения - учебной. Как известно, производительный труд объединяет физическую (практическую) и умственную деятельность учащихся в единую систему. Аффективный компонент труда выражается в отношении к знаниям, к труду, в эмоциональных состояниях. И воспитательная сила труда проявляется как раз в том, что он формирует многогранные интересы, мотивы учения и труда. Гностический компонент труда формируется в основном в процессе теоретического обучения, в учебной деятельности и здесь существенное значение имеют мотивы учения. Однако личностный смысл их лежит в профессиональной, производственной деятельности учащегося. Взаимопроникновение, взаимовлияние учебной и производственной деятельностей, их определенный синтез дополняет интеграцию побуждений учащихся, проявляющуюся в единстве, связанности различных мотивов. В силу этого, мотивационная сфера является, по Леонтьеву, многовершинной, с доминированием мотивов учения, труда, общения.

Таким образом, единство различных деятельностей и общения, единство сознания и деятельности является источником формирования целостной системы мотивов.

Сущностным источником становления целостной мотивации учения и труда, связанным с первым, является организация жизненно важной для учащихся деятельности. Для учащихся профессиональной школы значимой может быть профессиональная деятельность. Чтобы она действительно стала для них значимой, необходимо сформировать профессиональную направленность личности как ценностную ориентацию. Тогда она "пропи-

тает" нижележащие слои мотивации, предаст мотивам учения и мотивам труда определенное идейно-нравственное содержание.

Таким образом, мотивация учения и труда выступает как интегральное отношение к учению, к труду, к профессии. А ее источником в этом случае выступает значимая для учащегося деятельность и формирующиеся у него на основе этой деятельности ценностные ориентации. Педагогическим фактором становления целостной мотивации учения и труда является соединение обучения с производительным трудом, интеграция общеобразовательных и специальных знаний, взаимосвязь общего и профессионального образования.

Следующим источником становления целостной мотивации учения и труда является ориентировочно-исследовательская реакция, которая сопровождает мотивационное возбуждение. Педагогическим фактором здесь выступает проблемное обучение как организованная учителем деятельность учащихся по решению учебных и производственных проблем. Включая учащихся в ситуации, в которых отражаются производственные отношения, решая вместе с ними реальные производственные задачи, привлекая для этого общенаучные и специальные знания, педагог «формирует мотивы труда в единстве с мотивами учения. В таких ситуациях побуждения как бы "пропитывают" друг друга. Этому утверждению есть основания: можно отдельно исследовать способы формирования каждого мотива, но воспитать в человеке порознь соответствующие свойства личности практически невозможно.

Источником становления мотивации учения и труда являются также механизмы переноса. Иначе говоря, мотивация обладает интегративной функцией, которая выражается в способности человека распространять свои действия не только на познание отдельного предмета, выполнение понравившихся операций, но и на учение в целом. При этом учащийся

имеет должное представление о социальных функциях знаний, производительного труда и их роли в формировании личности.

Значительные возможности в формировании мотивации автор видит в педагогическом обеспечении целостной деятельности уча- шихся - такой деятельности, которая осуществляется самостоятельно, охотно, заинтересованно и имеет личностный смысл для каждого учащегося.

Спираясь на методологические положения, вдвинутые советскими психологами и педагогами, автор выявил целостные свойства процесса обучения, позволяющие успешно формировать мотивацию учения и труда,.

Первым целостным свойством процесса обучения является функциональное единство всех циклов дисциплин, адекватное структуре мотивации учения и труда. Становление мотивации происходит тем успешнее, чем более структура целевой, побуждающей и формирующей функций процессов обучения отдельным предметам соответствует природе целостной мотивации учения и труда.

Стимулирование проблемным обучением развития всех основных структурных элементов мотивации учения и труда является вторым целостным свойством процесса обучения. Чем более полно исчерпываются возможности проблемного обучения а обеспечении динамики мотивационных состояний, тем более эффективно его влияние на развитие мотивации учения и труда как целостного образования личности,

Третье свойство заключается в том, что чем выше уровень интеграции учения с производительным трудом учащихся, чем полнее реализуется взаимосвязь общего и профессионального образования, тем процесс обучения эффективнее формирует как отдельные компоненты и качества мотивации, так и мотивацию учения и труда в целом.

Четвертое свойство связано с неразрывностью формирования мотивации и всестороннего развития личности учащегося. Оно заключается в стимулировании развития мотивации учения и труда в единстве с развитием личности в целом на основе их взаимообогащения, взаимообусловленности в ходе развития.

Выделены способы интеграции процессов обучения по формированию мотивации учения и труда. Они заключаются в установлении связей, которые объединяют эти процессы по их целевым, побуждающим и формирующим функциям. Основными способами интеграции отдельных процессов обучения в целостный процесс формирования мотивации являются единство целевых функций, реализация единой программы-прогноза воспитания мотивации, единство действий в реализации побуждающей и формирующей функций, единый подход к структурированию процесса и его компонентов.

Процесс формирования мотивации структурируется по этапам следующим образом. 1На первом этапе решаются задачи управления непроизвольными мотивационными состояниями, на втором - формируются произвольные мотивационные состояния. На третьем - стимулируется активное функционирование мотивации учения и труда как целостного свойства личности, активизируются силы саморазвития и самовоспитания. Выделенные этапы соответствуют трем уровням целостности формирования мотивации.

Установлено, что взаимосвязь общеобразовательной и профессиональной подготовки является существенным фактором формирования целостной мотивации учения и труда. Диалектически неизбежно и обратное: мотивация учения и труда как сформированное свойство личности учащегося способствует успешному осуществлению названной взаимосвязи.

Взаимосвязь общего и профессионального образования оказывает влияние не только на содержание, формы и методы обучения (внешнее), но и на мотивацию учения и труда (внутреннее). Поэтому формирование целостной мотивации возможно осуществлять лишь на основе оптимального сочетания данной взаимосвязи. Причем этот процесс может осуществляться по нескольким направлениям: от изменения мотивов изучения отдельных предметов до развития общей позиции личности относительно связи общего и профес - сионального образования.

Выяснено, что чем более полно учебно-воспитательный процесс построенный на базе взаимосвязи общего и профессионального образования, развивает систему отношений к миру, к общим и специальным знаниям, к учению и труду, тем он более полно формирует целостную мотивацию учения и труда. Поэтому такое системное качество, как названная мотивация необходимо формировать на основе системы средств, реализуя воспитательные возможности и теоретического, и производственного обучения. При формировании мотивации учения и труда необходимо учитывать особенности развития мотивационной сферы учащихся, связанные с осуществлением связи обучения с производительным трудом:

- дифференциация побуждений учащихся, их ориентация преимущественно на профессию, относительно низкое отношение к общеобразовательным предметам порождает дробление мотивации учения и труда как целого, что, в свою очередь, требует внимания к усилению интеграции мотивов учения и мотивов труда и других побуждений учащихся,

- у учащихся развитие мотивов труда, мотивов изучения специальных предметов опережает развитие мотивов изучения общеобразовательных дисциплин. Этот факт позволяет более эффективно вести работу по формированию мотивов учения с опорой на уже имеющиеся у личности положительные мотивационные установки.

Выделение целостных свойств процесса, способов интеграции отдельных процессов, этапов и уровней целостности процесса, условий успешного формирования мотивации позволяет более точно оценивать эффективность отдельных процессов обучения, видеть перспективы совершенствования учебно-воспитательного процесса. Практическое значение изложенного в исследовании подхода заключается в том, что он дает конкретное представление, как нужно строить процесс обучения, чтобы он был действительно основой формирования мотивации учения и труда.

Г Л А В А III. СУЩНОСТЬ ПРИНЦИПА МОТИВАЦИИ И ЕГО МЕСТО В СИСТЕМЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ

Г Л А В А III. СУЩНОСТЬ ПРИНЦИПА МОТИВАЦИИ И ЕГО МЕСТО В СИСТЕМЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ 164
3.1. Взаимосвязь мотивации и деятельности учащегося как условие перестройки структуры взаимодействия процессов преподавания и учения 164
3.2. Содержание принципа мотивации 184
3.3. Условия реализации принципа мотивации 202
3.4. Принцип мотивации как категория дидактики 238
Выводы по третьей главе 263

Совершенствование процесса обучения требует более глубокого методологического осмысления педагогической теории и практики. Эта потребность с особой настоятельностью проявилась в связи с включением в профессионально-техническую педагогику новых положений, понятий и принципов. К числу таких принципов, по нашему мнению, относится принцип мотивационного обеспечения учебного процесса. В данной главе раскрывается сущность названного принципа, приводится его обоснование, доказывается необходимость введения его в систему принципов дидактики.

3.1. Взаимосвязь мотивации и деятельности учащегося как условие перестройки структуры взаимодействия процессов преподавания и учения

Какими педагогическими путями формируется мотивация учащегося профессиональной школы? Какие закономерности обеспечивают успех в ее становлении? Общий ответ на поставленные вопросы известен: личность проявляется и формируется в деятельности. Положение С.Л. Рубинштейна о диалектике внешнего и внутреннего в понимании личности открывает новое понимание закона о развитии личности в деятельности. Данный закон имеет определенные границы его применения: не всякая деятельность является условием развития личности не только в социальном,

но и психологическом смысле слова (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Леонтьев, и др.) На этой основе ведутся поиски такого качества деятельности, которое и дает эффект развития личности и ее свойств. При этом "деятельность должна быть организована так, чтобы ее выполнение раскрывало перед каждым человеком перспективу его развития в системе общественных отношений" /227, с.335/. Подход к решению этих коренных для педагогики вопросов возможен лишь на пути исследования индивидуальной деятельности в социальном контексте (Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, С.Я. Батышев, А.А. Кирсанов, Е.А. Климов).

Рассмотрим с этих позиций место и функции мотивации в учебно-производственной деятельности учащихся.

Вопрос о роли мотивации в общем строении деятельности в последние десятилетия активно разрабатывали А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Л.И. Божович, Б.В. Зейгарник. Фактору мотивационной направленности придавали определяющее значение Д.Н. Узнадзе, Н.Ф. Добрынин, Ш.Н. Чхартишвили, К.К. Платонов и другие исследовали индивидуальной деятельности, в частности, учебной деятельности. "Результатом учебной деятельности является прежде всего изменение самого ученика, его развитие" /465, с.45/, то есть, если в трудовой, например, деятельности человек изменяет в первую очередь внешнее, то в учебной деятельности он изменяет прежде всего себя. Специфика обучения в ПТУ состоит в том, что и в трудовой и, в особенности, в учебной деятельности учащиеся производят не продукт труда как таковой, а совершенствуют свои знания и формируют и развивают свои личностные свойства. Эти знания, психические качества и личностные свойства, усваиваемые в учении и труде, составляют предмет их и продукт. К основным компонентам учебной деятельности, как известно, относятся: понимание учащимися учебной задачи, осуществление ими учебных действий, выполнение действий контроля и оценки /134/.

Распознать и понять лежащую в основе этих компонентов мотивацию чрезвычайно важно для преподавателя и мастера производственного обучения.

Первые представления о структуре деятельности (цель -средство - результат) дал Гегель в книге "Наука логики". Этот подход в дальнейшем развивали многие философы, психологи, педагоги. Так, М.С. Каган предлагает следующую структуру деятельности:

1. Внутренняя мотивация. 2. Целеполагание и разработка плана, программы, технологии действий. 3. Владение исполнительскими механизмами, умение оперировать ими, 4. Энергетический блок. 5. Блок оценки результативности действий /175, с.Г75/.

Важно отметить, что философская мысль подчеркивает наличие в структуре деятельности таких мотивационных характеристик, как выработка мотивации, ориентация в деятельности (целеполагание, разработка плана действий), оценка результата. Действительно, актуализация потребностно-мотивационных состояний, постановка цели, стремление к ее достижению есть неотъемлемые компоненты любой деятельности. Следовательно, концепцию М.С. Кагана можно применить и при анализе структуры учебной и трудовой деятельности.

Субъектный план деятельности раскрывается в современных психологических концепциях по-разному, но вместе с тем в них есть и общие положения. Б.Ф. Ломов на основе анализа существующих концепций в качестве основных "образующих" деятельности выделяет следующие: "мотив, цель, планирование деятельности, переработка текущей информации, оперативный образ (и концептуальная модель), принятие решения, действия, проверка результатов и коррекция действий" /227, с.216/. Вектор "мотив-цель", отмечает автор, "является ведущим регулятором деятельно-

сти, определяющим строение и динамику всех других ее составляющих" /227, с.217/.

Одним из важнейших в анализе структуры деятельности является вопрос о том, что объединяет перечисленные составляющие. По мнению Б.Ф. Ломова "конструктивной для решения этого вопроса представляется концепция установки, предложенная Узнадзе" /227, с.22б/. Установку Д.Н. Узнадзе понимал как целостное состояние: "некоторое общее состояние, которое касается не отдельных каких-нибудь органов субъекта, а деятельности его как целого" /409, с. 176/. Необходимым и действенным условием возникновения установки, - утверждал Д.Н. Узнадзе, - следует считать единство условий: нужно наличие как потребности, так и ситуации, в которой она может быть удовлетворена /409, с.168/. Установка, по мнению психологов, обеспечивает объединение всей системы "составляющих" деятельность. Она является "психологическим механизмом стабилизации деятельности" /39, с.62/. Важные для нашего исследования выводы получены В.Д. Шадриковым /44В; 449/. На основе изучения профессиональной деятельности он показал, что процесс овладения ею не является аддитивным в том смысле, что сначала формируются одни составляющие, затем другие. Деятельность формируется "вся целиком", начиная с неразвитых форм. При этом развитие каждой из ее составляющих подчиняется развитию системы в целом. Это положение мы применили и по отношению к учебной деятельности.

Учеными уделено достаточно внимания структуре учебной деятельности. По мнению А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. А.К. Марковой учебная деятельность может быть представлена мотивацией и учебной задачей /134/. Если раскрыть их содержание, то получится ряд: потребность - мотив - цель - учебные действия -условия достижения цели - результат. Аналогичный подход мы видим в работах пе-

дагогов. Г.И. Щукина предложила следующую структуру: цель деятельности - мотивы - содержание деятельности - предметные действия - умения - результат /462, с.16/. И.Т. Федоренко исследовал такую структуру: цель - предмет - условие - задача - мотив - содержание - продукт деятельности (результат достижения цели) /415, с.10/. Аналогичного взгляда на строение учебной (учебно-познавательной) деятельности придерживаются А.В. Усова /410/, Т.И. Шамова /451/.

Учебную деятельность как целостную систему всесторонне исследовал А.А. Кирсанов /196/. Им выделяются: мотивационная, организационная, содержательно-процессуальная и контрольно-оценочная стороны учебной деятельности /183, с.81/. В связи с выделенными сторонами автор исследует мотивационные и др. противоречия, являющиеся движущими силами функционирования названных сторон деятельности. Структура учебной деятельности по А.А. Кирсанову выглядит следующим образом: цель деятельности - побуждение к учению - учебные задачи - способы действий - контроль, самоконтроль - конечный результат /183, с.99/.

Важным для обоснования нашей позиции являются положения педагогов о том, что в состав учебной деятельности входят потребности, мотивы, цели, что в деятельности возможно вычленить мотивационную ее сторону, что подчеркивается наличие в деятельности побуждающих моментов. Педагоги проявляют единство взглядов в том, что мотивация является неотъемлемым компонентом учебной деятельности, а, следовательно, и процесса обучения.

Обратим внимание и на то, что структура деятельности (последовательность действий) каждым автором представлена по-разному. Если на первом месте стоит цель деятельности (Г.И. Щукина, А.А. Кирсанов), то на втором месте стоит мотив (Г.И. Щукина, А.А. Кирсанов), предмет (И.Т. Федоренко), на третьем - содержание деятельности (Г.И. Щукина), усло-

вие (И.Т. Федоренко), учебные задачи (А.А. Кирсанов) и т.д. Как видим, единого взгляда на структуру учебной деятельности в педагогике еще не сложилось,

Какое значение и для теории, и для педагогической практики имеет поиск структуры учебной деятельности? Выделение структуры деятельности учащегося позволяет наметить план вероятного и адекватного ей взаимодействия учителя и учащихся, а, следовательно, успешно управлять процессом обучения. **То есть процесс преподавания (деятельность обучающего) необходимо структурировать в соответствии с закономерной динамикой деятельности учащегося.**

В связи с этим возникает ряд вопросов: Какая из предложенных структур с точки зрения активного включения мотивационных моментов наиболее приемлема для педагогической практики? С чего начинается взаимодействие в условиях совместной деятельности учителя и ученика по формированию мотивационной основы деятельности? Каковы должны быть переходы от одного элемента деятельности к другому и какова в связи с ними должна быть деятельность учителя? Эти вопросы были специально нами изучены как теоретическими методами, так и в ряде экспериментальных исследований.

Наша задача, в отличие от рассмотренных выше исследований, заключалась в том, чтобы выявить мотивационную основу деятельности учащегося, представляющую определенную последовательность сменяющих друг друга мотивационных состояний, непрерывно побуждающих деятельность в целом. Поэтому, наш подход заключается в изучении деятельности не на макро уровне, а в определенном отношении на микро уровне, когда рассматриваются "микро"-области мотивационной стороны деятельности.

Рассмотрим, с чего же начинается в мотивационном плане деятельность учащегося. Мы не можем согласиться с тем, что она начинается с цели. Сошлемся на мнение К.А. Абульхановой-Славской, которая, пишет: "... самым глубоким заблуждением является представление о цели как о чем-то изначально данном, с чего начинается деятельность. Цель - эпицентр деятельности, а не ее начало, поиски цели не имманентно определены личностью, а задаются ее отношением к объективно представленной ей задаче. Личность **сама ставит цель** " /23, с.193/. (Подчеркнуто мною - 0.Г.). Н.В. Кузьмина, В.С. Ильин, рассматривающие структуру педагогической деятельности, также не ставят цель в начало деятельности. Так, В.С. Ильин структурирует деятельность педагога следующим образом: оценка учителем ситуации на уроке (исходное состояние деятельности) - цель его преобразования и т.д. /4Д4, с.23/. Очевидно, и деятельности учащегося на уроке начинается с проявления избирательной направленности его сознания на определенный объект: сосредоточения внимания на учебной ситуации.

Описание мотивационной основы деятельности учащегося представим, как того требует методология, по следующей схеме: нерасчлененное целое - анализ объекта - вторичный синтез /89, с. 139/.

Деятельность учащегося на уроке нам представляется следующим образом: сосредоточение внимания учащегося на учебной ситуации - получение им информации о предмете потребности (актуализация потребности) - осознание потребности (выбор мотива) - выбор решения (постановка учеником цели) - стремление к цели (осуществление учебных действий) - получение оперативной информации, корректирующей действия (подкрепление уверенности в правильности своих действий) - самооценка процесса и результата деятельности (эмоциональное отношение к деятельно-

сти). В такой структуре намеренно сделан акцент на мотивационной основе деятельности. Проанализируем предложенную нами структуру.

Для выполнения учебного задания, осуществления деятельности на уроке учащемуся необходимо сосредоточить свое внимание на учебной ситуации (задаче, задании и т.п.), переключить на нее свои интересы, цели, мотивы, затормозить отрицательные побуждения, отвлекающие от урока. Каждому ученику самому нужно осознать смысл предстоящей деятельности. Только тогда у него возникнет желание что-то делать, только тогда он включится в активную деятельность, а для этого начало урока должно стать по Д.Н. Узнадзе из образа жизни предметом его мысли /409, с.257/.

Внимание, т.е. способность сосредоточиться на усвоении заданных объектов, - это необходимое условие всех познавательных процессов, по словам К.Д. Ушинского, единственные ворота, через которые знания могут проникнуть в сознание человека. Основными структурными объектами внимания являются основной объект восприятия (или "фигура") и "фон". Фигура восприятия - это то, что психика выделяет из многообразия действительности, это сущность изучаемого вопроса. Все остальное в потоке информации составляет фон. Важнейшим фактором восприятия является степень контрастности фигуры и фона. Материал, изучаемый учащимися, не обладающий достаточной контрастностью, сливается с фоном и остается ими не воспринятым. Тон, на уроке физики при изучении закона Бойля-Мариотта элементы биографии Бойля и Мариотта, трубочка со ртутью из опыте? ученых, независимость открытий закона этими учеными, - все это только фон. Зависимость же между определенными параметрами газа является основным объектом изучения - фигурой. На уроке очень важно ее контрастировать. Если при опросе выясняется, что учащиеся много говорят о Бойле и Мариотте, о приборах и очень поверхностно об изучаемой на уроке зависимости, значит неправильно было сосредоточено внимание

учащихся. Вывод для учителя: более эмоционально, наглядно выделять основной объект изучения, ярче его контрастировать.

Внимание, таким образом, является начальной фазой деятельности ученика на уроке. Что заставляет его активизировать свое внимание? В случае непроизвольного внимания предмет притягивает ученика своими свойствами (необычное, яркое, новое, занимательное, связанное с профессией и т.п.). Произвольное внимание возникает в результате усилия воли ученика, в результате зафиксированной ранее установки быть внимательным. Активизируют внимание убеждения, ценностные ориентации и другие личностные свойства.

Первая структурная единица деятельности сменяется следующей. Внимание помогает учащемуся сориентироваться в деятельности и позволяет ему получить информацию о предмете познавательной потребности (или потребности в труде). В самом деле, чтобы человек осознал потребность в каком-то предмете (в знаниях, в новых способах действий и т.п.), ему необходимо представить этот предмет как значимый для него, для его товарищей, для общества, как нужный ему в данный момент или перспективе. В результате полученной информации в его сознании отражается предмет, способный удовлетворить его потребность - возникает знание о предмете потребности. Все это переживается человеком как нужда в этом предмете, происходит осознание потребности. Внимание учащегося сосредоточивается учителем прежде всего на предмете потребности: ученик получает значимую для него информацию, на основе которой происходит актуализация потребности. Обоснование этому мы находим в учении И.П. Павлова. Именно Павловское представление о том, что организм устанавливает связи между жизненно-важными, а не между любыми раздражителями, стимулировало разработку психологами положений о факторе значимости. "Для человека как общественного индивида, как личности, - пи-

сал С.Л. Рубинштейн, - общественно значимое, далеко выходящее за пределы лишь парктикулярно-личностных интересов и иногда вступающее с ними в жесточайший конфликт, становясь личностно значимым, т.е. значимым для данной личности, порождает в человеке динамические тенденции иногда большой действенной силы" /358, с.509/. Следовательно, учебная деятельность, которой начинает заниматься ученик, определяется не его потребностью как таковой, а общественной потребностью, трансформированной учителем и преобразованной сознанием ученика в его потребность. "Когда говорится, что та или иная деятельность порождается потребностью, то имеются ввиду прежде всего потребности общества, а не отдельно взятого индивида" /228, с. 8/.

Получаемая учеником информация о предмете потребности и осознание им "побуждающего характера" предмета деятельности приводит к развитию активности. На этой основе, как показали исследования А.А. Ухтомского, Д.Н. Узнадзе, А.Н. Леонтьева, А.Г. Асмолова, формируется смысловая установка к деятельности, которая и обеспечивает дальнейшее ее развитие. Смысловые установки, выражающие в деятельности личностный смысл, создают готовность к действию. Наши представления о личностном смысле и о первичной установке, как форме выражения его в регуляции деятельности имеют все основания в исследованиях психологов (А.С. Прангишвили, Ф.В. Бассин, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец). Близость идеи Д.Н. Узнадзе об установке и идеи А.Н. Леонтьева о личностном смысле неоднократно отмечалась в отечественной литературе. Подробный анализ этого вопроса дан в монографии А.Г. Асмолова /39/.

Таким образом, вторая структурная единица деятельности заключается в получении учащимися информации о предмете потребности и осознания им личностного смысла предстоящей деятельности, что, в свою очередь, выражается в готовности действовать. Поэтому-то этот факт ча-

сто используют опытные преподаватели, мастера, которые всегда в начале работы раскрывают учащимся смысл их предстоящей деятельности, знакомят с тем, какие знания им предстоит усвоить, какими способами овладеть, что необходимо делать и почему это необходимо. Здесь учитель стремится раскрыть учащимся теоретическую, практическую, социальную значимость приобретаемых знаний, умений или совершаемого ими труда.

Следующий этап деятельности заключается в осознании актуальной потребности. Внешние побуждения актуализируют необходимую в ситуации урока потребность, они стимулируют личность на совершение определенных действий, но решение действовать принимает сам ученик. Учащийся под влиянием педагогических воздействий осознает свои потребности и действует, побуждаемый значимым в данной ситуации мотивом. В идеальном случае из всех побуждений (стремление поговорить с товарищем, желание помечтать, посмотреть в окно, вдуматься, о чем идет речь на уроке и т.п.) он выбирает нужные ему мотивы учебной или трудовой деятельности (осознает необходимость овладения новыми знаниями и умениями, испытывает ответственность, заставляет себя слушать, чтобы выработать волю, стремится преодолеть познавательное затруднение и т.п.). Часто в таких случаях говорят о борьбе мотивов. Нам представляется, что в голове ученика происходит не борьба мотивов, а выбор мотива, "говорить о борьбе мотивов совершенно лишено основания" /409, с.403/. Осознание потребности приводит к появлению, как правило, нескольких мотивов. Эти мотивы соотносятся с прежним опытом, с привычками поведения и деятельности. И если ученик осознает необходимость в данной ситуации активно овладевать предлагаемым ему способом действия и в то же время помнит, что у этого преподавателя (мастера) другими делами не позанимаешься, он выбирает актуальный мотив учения и с этого момента он уже активно включается в деятельность. В этом смысле отношение к деятель-

ности опосредованно всей жизненной философией личности - ее мировоззрением, ценностными, жизненными установками, позициями.

В. С. Мерлин /253/ обращает внимание на то, что мотивы человека находятся под контролем сознания, а степень контроля определяется степенью господства идейных, в нашем понимании - общественно-значимых мотивов. Динамическая сторона мотивации постоянно находится под контролем ее дискретной, содержательной части, поэтому благодаря уже сложившимся мотивам и привычкам доминирует определенный вариант действия и тормозятся отрицательные по отношению к ситуации урока побуждения. Общественно-значимые мотивы, нравственные убеждения и идеалы, знания и умения образуют необходимую ориентировочную основу учебной деятельности, позволяющую ученику действовать последовательно. То, какие мотивы в этой иерархии займут ведущее место, определяется "вовсе не спонтанным развитием индивида, как это иногда пытаются представить, а его "движением" в системе общественных отношений" /228, с.9/.

Таким образом, осознание актуальной потребности приводит учащегося к выбору мотива. В этом случае "мотив выполняет ту роль, что он заменяет одно поведение другим, менее приемлемое более приемлемым, и этим путем создает возможность определения способа деятельности. Согласно этому, значение мотива неизмеримо. Поведение становится волевым только благодаря мотиву" /409, с.403/. В педагогическом аспекте важно обратить внимание на то, что здесь на первый план выступает, как отмечает К.А. Абульханова-Славская, "способность личности управлять своими мотивами, соотносить их с перспективными целями" /23, с.224/. Мотив есть итог самоопределения учащегося в деятельности. И от педагога во многом зависит, как личность его воспитанника "строит" свою моти-

вацию. Способ выработки мотивации, а не ее наличие характеризует личность /23, с.226/.

Осознание потребности и выбор доминирующего в данной ситуации мотива приводит к выбору решения - постановке учеником цели. Именно то, как будет складываться деятельность, исходящая из какого-либо мотива, определяется целью. Если мотив побуждает к деятельности, то цель характеризует направленность активности ученика, определяет характер отдельных учебных действий. "Мотив относится к потребности, побуждающей индивида к деятельности, цель - к предмету, на который деятельность направлена" /228, с.13/. Мотив и цель образуют своего рода "вектор" деятельности, определяющий ее направление /227, с.206/.

Как только в сознании ученика возникло отражение предмета действительности, способного удовлетворить самую значимую для него потребность, он принимает решение действовать, стремится достичь цели деятельности. Но, чтобы он принял решение удовлетворить на уроке познавательную потребность или потребность в труде, необходимо с помощью приемов побуждения актуализировать именно эти потребности, оттеснив на второй план все остальные.

Только таким образом учащийся, оценив учебную или производственную ситуацию, сконцентрировав на ней свое внимание, ставит цели учения и стремится достичь их. Ему нужно четко, осознанно представлять, что он должен получить в итоге урока (какое новое знание усвоить, какое умение выработать, каким способом овладеть и т.д.), и что для этого ему необходимо сделать (научиться решать определенный тип задач, решить столько- то задач, выполнить такое-то задание и т.п.). Конечно, преподаватель может сам предложить возможные цели, план. Но в этом случае предложение учителя - не более чем слова, а не цель учащегося. Извне может быть задано требование к человеку, но не цель. Цель же формулируется

самим человеком. Учителю полезно в этой ситуации опираться на явление значимости, которое составляет необходимую основу актуализации и формирования побуждений. Не случайно С.Л. Рубинштейн писал: "То, что в качестве предмета, становящегося затем целью деятельности, побуждает человека к действию, должно быть значимо для него..." /358, с.542/.

На важность рассмотренного компонента учебной деятельности обращают внимание многие психологи. А.К. Маркова, например, пишет: "... без овладения приемами целеобразования невозможна реализация имеющихся у школьников мотивов учения, тормозится развитие школьника как активной целеполагающей личности, вместе с тем, постановка новых целей, переосмысление старых является источником рождения новых мотивов учения" /240, с.51/. Автором обобщенно выделены следующие типы или модели целеобразования: на основе динамики внутренних переживаний, на основе оценки и преобразования наличной ситуации; на основе построения воображаемого, предполагаемого результата. Все эти модели целеобразования должны стать объектом формирования.

Таким образом, постановка самим учеником цели, представляемой им в форме образа, осознаваемого, предвидимого результата деятельности, актуализирует готовность к ее достижению и тем самым определяет дальнейшую направленность его действий. По Д.Н. Узнадзе, в этих условиях возникает целевая установка, представляющая собой готовность, которая выполняет функцию стабилизации действия /39, с.83/.

Следующим шагом в деятельности ученика является осуществление действий по удовлетворению актуальной потребности (стремление к цели), - он участвует в решении учебных задач или выполняет трудовое задание. При этом его побуждения направлены на деятельность, соответствующую формирующимся или уже сформировавшимся способностям, учебным и трудовым умениям. Один ученик стремится к цели, выполняя

действия копирующего (репродуктивного) характера, другой, стремясь к той же цели, может действовать творчески (продуктивно).

Это один из наиболее ответственных моментов взаимной деятельности ученика и учителя, когда возникает одно из мотивационных противоречий: между наличием тенденции к активной деятельности и возможностями ее реализации. В практике актуализированные потребности и мотивы, поставленные цели нередко не находят полноценного подкрепления в конкретно организованной учителем деятельности учащихся. И, если он не обеспечит учеников соответствующей их мотивам и целям деятельностью, то эти побуждения затормозятся и возникнет неудовлетворенность деятельностью, выражаемая отрицательными эмоциями. Кроме того, это противоречие проявляется, как отмечает В.Г. Асеев, в несогласовании между сложившимися у человека функциональными возможностями, способностями и содержанием учебной деятельности, которой он вынужден заниматься /35, с.82/. Это противоречие имеет не только теоретическое, но и практическое значение, поэтому существенным условием успешного усвоения учащимся знаний и умений является усвоение им не только способов действий, но и знание учите - лем возможностей методов обучения, что предполагает учет структуры учебной деятельности.

Выполнение учебных действий всегда должно сопровождаться получением учащимся информации, стимулирующей его деятельность. Для достижения поставленной цели учащийся должен быть уверен в правильности своих действий: ему необходимо контролировать и оценивать свои действия, результаты работы. Интерес, стремление к деятельности, другие мотивы подкрепляются, если планируемое реализуется, если есть результаты и удовлетворение от работы. С другой стороны, препятствия, неудачи в удовлетворении потребностей рождают эмоции недовольства, раздражения, в некоторых случаях - состояние угнетенности и подавленности.

Опытные педагоги хорошо знают, что неудачи в преодолении познавательных затруднений, в осуществлении трудовых заданий рождают у многих учащихся чувство растерянности, уныния, тревоги, раздражения. Неудовлетворение потребности, отмечают психологи, может вызвать угасание потребности. И тогда ни воля, ни способности учащихся, ни приемы побуждения учителя не смогут изменить этого процесса. Чтобы положительные побуждения не угасли, их необходимо подкреплять эмоциональным удовлетворением от процесса и результата работы. Причем эти эмоции нужно обеспечивать на каждом занятии, ежедневно, регулярно. Для этого учащемуся целесообразно предлагать небольшие конкретные задания и постоянную информацию об успешности их выполнения - учащийся должен быть обеспечен оперативной информационной обратной связью. В педагогике чаще всего говорится об осуществлении обратной связи для учителя, о получении им обратной информации. Подчеркнем, что не менее важна она и для учащегося, ибо отсутствие информации об успешности выполнения задания лишает его способности испытывать радость учения и труда, ведет к снижению интереса к деятельности.

Заканчивается мотивационная структура деятельности самооценкой - эмоциональным отношением к процессу и результатам проделанной работы в целом.

Во многих концепциях индивидуальной деятельности завершающим ее этапом называется результат. Рассматривая мотивационные ее характеристики, нам представляется важным обратить внимание на самооценку личностью процесса и результата деятельности. Осознавая смысл и значение выполненной деятельности, учащийся сопоставляет ее качество с нормами общества и проявляет готовность отвечать за последствия своих действий. Самооценка своих действий, ее рефлексия, обнажают общественную сущность деятельности учащегося, раскрывают ее социальность и тем

самым степень включенности личности в систему общественных отношений. В самооценке деятельности проявляется степень личной ответственности. Она выражает меру совпадения общественной и личной позиции человека: насколько общественно значимое становится все более личным, превращается во внутренний механизм регуляции личностью деятельности /23, с.320/.

Таким образом, самооценка деятельности основывается на социальной ответственности, наполненной мировоззренческим смыслом, общественными интересами и идеалами. Педагогическая значимость выделения самооценки в особый этап деятельности состоит в том, что в этом акте проявляется уже не предметная, а общественная мотивация деятельности, открывающая личности возможности безграничного совершенствования /23, с. 320/: сделать лучше, чем прежде, не хуже (или лучше), чем другие.

Рассмотренная структура учебной деятельности (мотивационный аспект) еще раз подчеркивает ту мысль, что педагогическое руководство учащимися не следует ограничивать собственно обучением, в его задачи входит постоянное создание благоприятных условий формирования мотивационной основы деятельности.

Изучение проблемы требует установления единства и различия между учебной и производственной деятельностью учащихся. Естественно, эти деятельности различаются и по функциям, и по динамике развития, и по результатам. Но мы рассматриваем прежде всего мотивационные их характеристики. И здесь обратим внимание на очень важное в педагогическом плане обстоятельство. Единство учебной и производственной деятельности учащегося среднего ПТУ состоит прежде всего в том, что обе эти деятельности являются ведущими на данном этапе его жизни. Ограничение в недалеком еще прошлом обучения в общеобразовательной школе только одним ведущим типом деятельности - учебным - привело к тому,

что "личность оказалась сведенной к своим умственным способностям, а ее формирование - к усвоению знаний. По той же причине оказалось заброшенным трудовое воспитание, которое психологами не было определено как ведущая для школьника деятельность" /23, с.254/.

Насколько структура учебной деятельности отличается от структуры трудовой деятельности учащихся? Чаще всего трудовую деятельность представляют в виде относительно законченных составных частей - трудовые процессы, операции и приемы (В.В. Чебышева /439/), в виде совокупности физических и умственных действий рабочего (Ф.Л. Блинчевский /302/). Трудовая деятельность учащихся средних ПТУ направлена на формирование профессиональных умений, которые понимаются как готовность выполнять совокупность трудовых действий (Ф.Л. Блинчевский, М.А. Жиделев, Н.И. Думченко /157/). В дидактике производственного обучения обращается внимание на формирование таких структурных единиц трудовой деятельности учащихся, как осознанная постановка целей деятельности, ее планирование, контроль и коррекция действий, осуществление новых действий, получение своевременной и достоверной информации о результатах действий (С.Я. Батышев, Н.И. Макиенко, Т. Новацкий). Общая картина процесса усвоения профессиональной деятельности и формирования психологической системы деятельности представлена в работах В.Д. Шадрикова /448, 449/. Им рассмотрены некоторые закономерности этого процесса: а) формирование цели деятельности. На этапе обучения освоение способа и программы деятельности (что и как делать) становится самостоятельной целью учащегося. Эта цель формируется на основе мотивов деятельности, жизненного опыта, нормативно-одобренного способа деятельности и ее условий, б) формирование информационной основы деятельности, которая выступает как бы в двух формах: материальной и идеальной. Материальная форма представлена сово-

купностью сигналов, несущих профессионально важную информацию. Идеальная форма представлена образами сигналов и их значениями (знаниями), в) формирование исполнительской части деятельности, которая может быть представлена интеллектуальными (умственными) или сенсомоторными действиями, г)формирование подсистемы профессионально важных качеств (внимание (устойчивость), переключаемость, память, глазомер и пр.) /449/. Как видим, с точки зрения современных представлений о сущности трудовой деятельности в условиях ее усвоения учащимися, структурно в мотивационном аспекте "чисто" учебная деятельность и трудовая деятельность учащегося имеют несущественные отличия. Отличия заключаются не столько в мотивационной структуре деятельности, сколько в содержании ее элементов: в целях, мотивах (учения или труда), действиях (учебных или профессионально-трудовых). Поэтому мы считаем, что индивидуальная деятельность учащегося среднего ПТУ имеет единую мотивационную основу учебно-производственной деятельности. Данный вывод мы получили не только на основе теоретического синтеза, но и эмпирическим путем, изучая деятельность учащихся в процессе как теоретического, так и производственного обучения.

В данном параграфе показаны место и функции мотивации учения и труда в структуре учебно-производственной деятельности учащегося. В исследовании определена мотивационная основа индивидуальной деятельности учащегося, включающая семь ее фаз, которые являются существенными ее характеристиками. Мы считаем данную структуру закономерной по следующим соображениям: каждый ее элемент обоснован теоретически на основе анализа психологии деятельности, в реальной деятельности каждый элемент имеет определенное место (зафиксирована важная особенность связей между фазами деятельности - их временная асимметрия, заключающаяся в том, что предыдущие фазы влияют на по-

следующие, а не наоборот[2]); состав и структура побуждающих элементов отражают целостные свойства учебно-производственной деятельности учащегося (ее направленность, непрерывность и стабильность), набор качественных характеристик мотивационной стороны деятельности отвечает критерию необходимости и достаточности.

Выявленные закономерности структурирования деятельности учащегося в процессе обучения позволила нам выдвинуть следующую гипотезу: управление мотивационной стороной обучения и формирование мотивации учения и труда может стать достаточно эффективным, если процесс преподавания переструктурировать в соответствии с мотивационной основой деятельности учащихся. Проверка этой гипотезы в течение ряда лет в экспериментально-опытной работе в средних ПТУ подтвердила выдвинутую гипотезу /117, 118, 164, 225, 290, 362, 442/. Это дает основание считать, что найдена достаточно оптимальная и эффективная модель взаимодействия процессов преподавания и учения. Теоретическое и производственное обучение, организуемое в соответствии с этой моделью, дало положительный педагогический эффект. Поэтому закономерно, что чем больше процесс преподавания соответствует мотивационной основе учебной деятельности, тем более эффективно функционирует мотивационная сторона обучения и активно развивается мотивационная сфера учащегося. Ориентация на развитие мотивационной сферы учащихся позволяет наметить более совершенную логику организации современного урока теоретического и производственного обучения, когда наряду с задачами образования педагог решает и воспитательные задачи, позволяющие ему добиться успеха в решении первых.

Обоснование мотивации учения и труда как педагогической категории, анализ путей и способов решения практических и теоретических про-

[2] Например, мобилизация внимания учащегося должна происходить до постановки им цели, с другой

блем формирования мотивации доказывает необходимость разработки и обоснования принципа мотивации, который позволил бы на научной основе управлять мотивационными явлениями в процессе обучения. Сущность этого принципа представлена в следующем параграфе.

3.2. Содержание принципа мотивации

В предыдущей главе вскрыты существенные признаки мотивации учащихся средних ПТУ и намечены цели ее воспитания. "Ясность поставленной задачи, определенность проектировки личности - только небольшая часть дела", - отмечал А.С. Макаренко /249, т.5, с. 469/. "Не может быть вопроса более для нас важного, - указывал он, - чем вопрос о логике педагогического средства" /там же, с. 476/. Однако разрешить этот вопрос можно лишь исходя из данных проектировки личности.

Правильное соотношение средств и целей воспитания свидетельствует об обоснованности педагогической логики. Возникает проблема: как же нужно проектировать процесс обучения, чтобы он обусловливал наряду с овладением учащимися знаниями, умениями и пр. и формирование у них мотивации? Какие положения определяют практическую работу преподавателя и мастера в этих целях? Иначе говоря, в чем должно заключаться мотивационное обеспечение учебного процесса?

Мы считаем, что оно заключается в определенной организации процесса обучения, стимулирующей развитие мотивации, в управлении динамикой мотивационных состояний учащихся на уроке, в создании условий, способствующих возбуждению, подкреплению и генерализации всех компонентов мотивации, в применении системы средств, формирующей целостную мотивацию, в согласованности усилий преподавателей разных предметов и мастеров производственного обучения.

стороны, сосредоточить внимание наиболее ценно в начале урока, а не в конце его.

Чтобы вскрыть сущность мотивационного обеспечения учебного процесса в среднем ПТУ, обратимся к педагогическим исследованиям по этому вопросу.

В первые годы советской масти школа в государственных документах называлась "единой трудовой". Это означало, что народу с получением подлинно научного образования главным содержанием жизни школьников должен был стать труд. Идея единой трудовой школы наиболее полно и педагогически правильно была реализована в жизнь коллективами Большевской трудовой коммуны) организованной Н.С. Погребинским, школы им. Ф.М. Достоевского, где заведующим был В.Н. Сорока-Росинский, Одесского школьного городка, которым руководили С.М. Ривес и Н.М. Щульман, школы-коммуны им. П.Н. Лепешинского, возглавляемой М.М. Пистраком, колонии им. А.М. Горького и коммуны им. Ф.Э. Дзержинского, возглавляемых А.С. Макаренко.

В творческом поиске конкретных путей наиболее полной реализации принципов единой трудовой школы названными коллективами и учеными затрагивались и проблемы мотивации» На формирование процессуальной стороны мотивации первым обратил внимание М.М. Пистрак, который считал важным, чтобы ученик осознавал целевую установку своей работы, умственного и физического труда /319, с. 1б6/.

На связь мотивации и труда неоднократно указывал А.С. Макаренко. "Нужно признать, - писал он, - что труд сам по себе, не сопровождаемый напряжением, общественной и коллективной заботой, оказался мало влиятельным фактором в деле воспитания новых мотиваций поведения /234, т.1, с. 649/. Уединенный, трудовой процесс не ведет к образованию новых общественных мотиваций (там же). Далее он детализирует эти положения. "Ничтожное мотивационное значение работ по самообслуживанию ... Мы тогда решили, что очень бедный комплекс побуждений к простому труду

прелюде всего определяет его моральную нейтральность" /234, т,1, с.649-650/. Усложняя содержание труда, придавая ему общественное значение, А.С. Макаренко приходит к выводу: "Работа в мастерских оказалась более деятельным фактором в деле образования новых мотиваций поведения... ремесленный труд дает основания для возникновения группы мотиваций... Однако средний тип мотивационного эффекта в результате ремесленного обучения оказался очень невзрачным /234, т.1, с.650/. Этот вывод он обосновывает: "в очень многих колониях, строивших свой мотивационный баланс на ремесле, я всегда наблюдал один и тот же результат" (там же). И только тогда, когда в колонии был организован действительно производительный труд учащихся, " ... родились и росли новые общественно-производственные мотивации ... " /234, т.1, с. 653/.

Уде приведенных высказываний А.С. Макаренко достаточно, чтобы обратить внимание на то, что мотивацию он рассматривал целостно, "не по частям", подчеркивал ее социальное содержание. Он указал и на то, что формирует мотивацию не любой труд, а труд производительный "я не представляю сейчас себе трудового воспитания вне условий производства" /234, т.5, с. 192/). "Во всяком случае я уверен, что труд, не имеющий в виду создание ценностей, не является положительным элементом воспитания, так что труд, так называемый учебный, и тот должен исходить из представления о ценностях, которые труд может создать" (там же).

Значение педагогической системы А.С. Макаренко для современного профтехобразования трудно переоценить. Она создавалась в реальных условиях осуществления взаимосвязи общего (средняя школа) и профессионального образования (завод "ФЭД"). Эти условия в своей педагогической основе являются прообразом среднего ПТУ. Для нас важно подчеркнуть положение о том, что на успешное развитие целостной мотивации учения и труда влияет такая организация обучения, которая включает

единство двух ведущих деятельностей учащегося: учебный и производительный труд.

В исследовании проблемы мотивационного обеспечения учебного процесса существует как минимум два подхода. Первый подход заключается в том, что в решении проблемы идти от сущности мотивации и вести поиски средств формирования отдельных элементов мотивации и ее свойств. Второй подход состоит в том, чтобы идти от сущности самого процесса обучения и исследовать его возможности, реализация которых обеспечит эффективное функционирование мотивационной стороны обучения.

Реализуя первый ход, исследователи выявили пути формирования познавательного интереса школьников (Г.И. Щукина, В.Б. Бондаревский, В.Н. Максимова, Ф.К. Савина), познавательной потребности (В.С. Ильин, Ю.В. Шаров, Т.И. Шамова), долга как мотива учения (И.М. Краснобаев, Я.С.Турбовской, В.И. Раяцкас, З.П. Ша- балина).

Систематическое изучение мотивов трудовой деятельности школьников (Л.В. Благонадежина, Т.В. Драгунова, Ф.И. Иващенко, Н.А. Хомутова) начато только в последние годы, так как до недавнего времени производительный труд почти полностью отсутствовал в школе. Существенный недостаток трудового и профессионального обучения состоит в том, что акцент ставится главным образом на освоении учащимися операционного состава деятельности, а не на развитии личностных характеристик, формирующихся в процессе труда. Другим недостатком является, как уже отмечалось, перенесение требований, предъявляемых к учебной деятельности, на трудовую деятельность. Практически это означает, что процесс подготовки к труду сводится к процессу обучения, тогда как на деле он должен стать и воспитательным процессом.

В исследованиях Т.В. Кудрявцева, Э.А. Фарапоновой и их сотрудников выявлены основные факторы, способствующие формированию у учащихся положительной мотивации трудовой и профессиональной деятельности: принятие учащимися самостоятельных решений, что становится возможным, когда они оказываются в позиции "обладателя" производимого ими продукта труда; эмоциональная оценка действий учащегося его непосредственным окружением, эффективность которой является оптимальной при отношениях коллективизма и деловой (трудовой) направленности этого окружения; организация трудовой и профессиональной среды и общения. Изучены пути формирования у учащихся ПТУ интереса к профессии и других мотивов труда (С.Я. Батышев, А.А. Вайсбург, А.Л. Свенцицкий), коммунистического отношения к труду (Б.И. Адаскин, Ю.П. Белов, А.М. Василевская). Можно сказать, эо вопросу формирования отдельных мотивов, потребностей, пений в педагогике школы и в профтехпедагогике сделан огромный научный задел. Но как всеми наработанными рекомендация- практически воспользоваться учителю? Возникла ситуация: сколько изучено мотивов, столько и создано методик их формирования. Эта ситуация имеет и положительную сторону: есть возможность увидеть общее, существенное в мотивационной характеристике обучения. Оно заключается в следующем: во-первых, выработана единая позиция в том, что в целях процесса обучения необходимо предусмотреть формирование мотивов, т.е. ставится задача формирования в процессе обучения мотивационной сферы; во-вторых установлено, что нужно систематически определять не только уровень обученности учащихся, но и степень сформированности мотивов; в-третьих, осознана потребность в своевременном выявлении результатов воспитания мотивации. Реализуя второй подход, ученые выявили разнообразные средства педагогического воздействия на мотивационную сферу. Найдены стимулы и способы развития интересов, по-

требностей, мотивов и отношений. Совершенствование педагогических средств связано с такими направлениями; организация производительного труда учащихся, осуществление проблемного обучения, профессиональная и политехническая направленность обучения, реализация меж- предметных и межцикловых связей и др. В связи с названными направлениями совершенствуется содержание, формы и методы и дидактические средства обучения, нацеленные на развитие мотивационной сферы (С.Я. Батышев, М.А. Данилов, О.Ф. Федорова, Н.И. Думченко, В.С. Ильин, Г.И. Щукина). Так, например, выявлена побуждающая функция метолов проблемного обучения. Сущность ее, как показали исследования М.И. Махмутова, в том, чтобы привлечь внимание учащихся к вопросу, задаче, обеспечить осознанное восприятие ее учащимися, возбудить у них познавательный интерес и другие мотивы учения, обнажить противоречие между возникшей познавательной потребностью учащегося и невозможностью ее удовлетворения посредством наличного запаса знаний, умений, навыков; побудить ученика к активной поисковой деятельности /248, с.171-Г72/.

В последние десятилетия значительно активизировались исследования проблемы труда как средства развития стремления к знаниям (В.С. Сухомлинский, В.С. Ипьин, М.Н. Скаткин, П.И. Ставский), проблемы связи обучения с общественно-полезным трудом учащихся (А.Д. Алферов, Ф.И. Иващенко, А.А. Кирсанов, А.В. Усова, В.В. Сериков, Н.К. Сергеев).

Таким образом, в настоящее время выявлен целый педагогический комплекс средств, включающий по нашим данным свыше ста различных приемов побуждающего воздействия /110; 117/. Почему де научные положения или не реализуются практикой, или не дают должного эффекта? Ответ, мы полагаем, кроется в разобщенности и непоследовательности педагогических воздействий, в отсутствии их целенаправленного применения,

в отсутствии педагогических требований и закономерностей, регламентирующих протекание мотивационной стороны обучения.

Вместе с тем созданы все предпосылки решения этих вопросов: осуществляется системный подход к процессу формирования целостной мотивации, ведутся поиски системы средств ее воспитания, разрабатывается целостный подход формирования личности.

Краткий экскурс в историю проблемы позволил выявить наметившуюся тенденцию в развитии научного знания: во-первых, мотивация учащегося начинает рассматриваться не покомпонентно, а как целостное свойство личности; во-вторых, исследуются целостные характеристики процесса обучения, обусловливающие ее развитие, в-третьих, выводы исследований, посвященных отдельным сторонам мотивации, интегрируются в дидактические требования, способные выполнить регулятивную роль в процессе обучения. Данная тенденция позволяет в полной мере рассматривать мотивационное обеспечение учебного процесса как принцип дидактики.

Установлено, что "невозможно достичь должного эффекта за отведенное время, если не обеспечена должная мотивация этой деятельности, положительное отношение к ней" /47, с.9/. На основе этой закономерности, по мнению Ю.К. Бабанского, необходимо признать равноправным среди принципов дидактики "принцип стимулирования и мотивации положительного отношения школьников к учению" (там же). Необходимость разработки нового принципа дидактики признают и М.А. Данилов, М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, М.В. Богданович, А.Я. Савченко.

Основание для выделения рассматриваемого принципа мы видим в том, что он обеспечивает наиболее эффективное взаимодействие участников процесса обучения. А взаимодействие, как известно, это наиболее тесная и глубокая связь, которую Ф. Энгельс определял как "конечную при-

чину вещей" /9, с.54б/. Мотивационный же компонент взаимодействия является совершенно необходимым для успешности учебно-трудовой деятельности. Неслучайно "факты говорят о наличии собственного относительно самостоятельного мотивационного обеспечения деятельности" (подчеркнуто мною - 0.Г.) /35, с.81/. Справедливо и утверждение, что "порой надо искать не новый метод обучения, а надежное социально-психологическое обеспечение известной методики" /177, с.33/. Отсюда, представляется уместным и название принципа - "принцип мотивационного обеспечения учебного процесса". Нужно сказать, что многие передовые учителя-практики приняли этот термин на вооружение. Так, Ю.К. Бабанский отмечает, что учитель Б.Н. Дегтярев не мыслит себе урока без его "мотивационного обеспечения." /47, с.101/.

Предлагая данное название принципа, напомним слова В.И. Ленина: "Спорить о словах, - говорил он, конечно, не умно... Но надо выяснить точно понятия, если хотеть вести дискуссию" /12, с .93/.

Раскроем содержание принципа. Целевая функция принципа мотивационного обеспечения учебного процесса[3] заключается, по нашему мнению, в том, чтобы: 1) ориентировать педагогов на формирование целостной мотивации учения и труда как свойства личности; 2) должным образом структурировать педагогическую деятельность для управления мотивационной стороной обучения; 3) побуждать учащихся к активной деятельности, стимулировать у них добросовестное и ответственное отношение к труду, учению, к знаниям; 4) своевременно выявлять сформированность мотивации учения и труда, ее основных признаков.

Регулятивная функция принципа состоит в следующем. В процессе обучения педагог направляет и организует деятельность учащихся, эффективность которой зависит от того, насколько она внутренне ими принята.

Поэтому в цели процесса включается воспитание мотивации учения и труда (об этом сказано выше). Деятельность педагога в направлении достижения этих целей будет наиболее успешной, если он своими действиями обеспечит на уроке динамику мотивационных состояний, соответствующую мотивационной основе учебно-производственной деятельности. Для этого он прежде всего добивается у учащихся состояния непроизвольного внимания, переводя затем его в состояние произвольного внимания. Чтобы помочь учащимся сосредоточить внимание, учитель первое время дает задания практического характера, с опорой на наглядность, с применением технических и дидактических (раздаточных) средств. Затем место "интересных" задач, постепенно занимают такие, которые решаются скорее по мотивам долга, ответственности и т.п., чем из непосредственного интереса. В дальнейшем все реже ставятся занимательные, внешне стимулирующие задачи и все чаще такие, решение которых учащиеся сами признают важным и полезным.

Добившись внимания учащихся, учитель сообщает самыми различными средствами и путями информацию о предмете познавательной потребности (или потребности в труде). Исходной здесь является опора на значимость предстоящей деятельности раскрывается, например, практическая значимость предстоящих изучению на уроке знаний - учащиеся убеждаются в необходимости овладения навыками, способами действий для будущей профессии. Актуализация потребностных состояний производится за счет раскрытия гностической, эстетической, социальной, этической значимостей.

Чтобы стимулировать осознание учащимися актуальных для данной ситуации потребностей, учитель применяет целый комплекс приемов побуждения (подробнее об этом см. главу 1У), вырабатывая у учащихся

---

[3] Принцип мотивационного обеспечения учебного процрсса для краткости можно обозначить и так:

определенные привычки повеления на уроке. При этом возбуждаются необходимые, общественно значимые мотивы учебной и трудовой деятельности.

Затем учитель ставит учащихся в обстоятельства, при которых они самостоятельно ставили бы цели своей деятельности. Вначале он сообщает учащимся, чему они должны научиться, какими способами действий овладеть, и предупреждает о том, что полученные знания и усвоенные умения будут в той или иной форме проконтролированы и оценены. Такая целевая установка мобилизует внимание учащихся, возбуждает мотивационные состояния ответственности, заинтересованности, создает в конечном счете деловую обстановку. Но это пока еще цель преподавателя, требование извне не осознается учеником как его собственная цель, поэтому преподаватель постоянно обращает внимание на формирование у учащихся умения самостоятельно ставить цели предстоящей деятельности. Конечно, это умение формируется постепенно: сначала обращается внимание учащихся на то, что человек действует всегда, руководствуясь определенной целью, потом, например, в конце урока показывает, каких целей удалось ребятам достичь, в дальнейшем совместно разрабатывается план действий, ставятся цели отдельных этапов урока (наблюдений, выполнения опытов, решения задач), ставятся все более обобщенные цели.

Для того, чтобы обеспечить успех учащихся в достижении целей, чтобы поддержать стремление учащихся к ним, учитель обеспечивает учеников соответствующей их мотивам и целям деятельностью. Успех действий преподавателя здесь связан с тем обстоятельством, что хотя в общем будет поставлена коллективная цель, но у каждого она будет иметь свой индивидуальный смысл в соответствии с имеющимися мотивами и возможностями. Поэтому деятельность должна быть по возможности вариа-

---

"принцип мотивации" или принцип МОУП.

тивной, учитывать индивидуальные учебно-познавательные и трудовые возможности учащегося. Здесь педагогу очень важно знать, каковы в данное время уровни обученности и мотивации учащихся. Если, например, эти уровни в конкретной группе низки, то целесообразно выбрать методы обучения пониженного уровня проблемности, соответственно и содержание самостоятельных работ должно отвечать возможностям учащихся, В целом же педагог стремится так организовать деятельность учащихся, чтобы она непрерывно укрепляла их любознательность и пытливость, чтобы они видели общественный и личностный смысл этой деятельности и неуклонно стремились к достижению поставленной на занятии цели. Сущность побуждения учащихся к учению в этом случае заключается в усилении профессиональной направленности обучения, создании проблемных ситуаций и организации самостоятельной работы учащихся по решению учебных и производственных проблем. Все это подкрепляет стремление к цели, желание овладеть предметом потребности.

Осуществляя действия по удовлетворению потребностей, ученик должен четко знать, что и сколько следует выполнить, ясно осознавать, как выполнить задание, знать способы его выполнения, отдавать себе отчет в том, для чего это делается и постоянно иметь представление, так ли он все делает, как нужно. Ориентиром для преподавателя в этих случаях служит знание о следующем противоречии: между наличием стремления к активной деятельности и возможностями ее реализации. Чтобы актуализированные перед этим потребности и мотивы, поставленные учащимися цели нашли полное подкрепление, учитель организует деятельность, соответствующую возбужденным мотивационным состояниям учащихся.

Например, такое эффективное педагогическое средство, как создание проблемной ситуации, постановка проблемы может не дать должного результата, если учащиеся не настроены, не включены в деятельность. Ука-

занное противоречие обычно проявляется в несогласованности между сложившейся у учащегося мотивацией, его функциональными возможностями, способностями, с одной стороны, и содержанием учебно-трудовой деятельности, которую он выполняет, с другой. Разрешить же это противоречие преподаватель (мастер) может, обеспечив учащихся такой деятельностью, которая позволит получить ответы на все его вопросы (что выполнять, как выполнять, для чего, так ли, как нужно).

Наконец, учитывая мотивационную основу деятельности, учителю необходимо обеспечить учащихся оперативной обратной связью, информирующей их о правильности (или неправильности) выполняемых ими действий. Поэтому преподаватель дозирует задания, осуществляет пошаговый контроль, применяет технические средства, помогающие учащимся ориентироваться в своих действиях, организует обсуждение сделанного, взаимоконтроль, взаимопомощь и т.д. Мастер производственного обучения, кроме того, использует текущий инструктаж, целевые обходы рабочих мест учащихся.

Характеризуя данный принцип в обобщенной форме можно сказать, что он требует:

а) усиливать внимание учащихся к содержанию изучаемого материала, к овладеваемым ими способам действия;

б) создавать у них ориентировку в предстоящей деятельности,

в) организовывать деятельность, актуализирующую необходимые потребностно-мотивационные состояния;

г) возбуждать такие состояния, когда ведущими мотивами становятся осознание общественной, практической и других значимостей учебно-трудовой деятельности и стремление действовать в направлении поставленной цели;

д) создавать условия для развития положительных мотивов за счет формирования обшеучебных, общетрудовых и специальных умений и навыков учащихся;

е) поддерживать стремление учащихся к самовоспитании.

Принцип мотивационного обеспечения учебного процесса (в дальнейшем - принцип мотивации или принцип МОУП) ориентирует учителя не только на то, что необходимо формировать и что для этого нужно делать, но и на то, как добиваться должного результата, как побуждать к учению, к активной трудовой деятельности. Результатом его применения должно стать постоянное подкрепление заинтересованности учащихся учебно-производственной деятельностью, эффективное функционирование и развитие общественно значимых мотивов учения и труда в их единстве.

Известно, что каждый принцип обучения регулирует разрешение конкретных педагогических противоречий. На разрешение каких противоречий нацеливает принцип мотивации? Назовем основные противоречия: между требованием общества формировать не просто носителя знаний, а прежде всего гражданина и реальным состоянием процесса обучения, формирующего прежде всего носителя знаний; между попытками формирования только отдельных сторон и компонентов мотивации и необходимостью формирования целостной мотивации учения и труда; между личностно значимыми и общественно значимыми потребностями, целями, интересами; между имеющимися мотивационными установками и функциональными возможностями учащегося; между произвольными и непроизвольными компонентами мотивации.

Разрешение названных противоречий возможно при соблюдении определенных требований, условий и правил реализации принципа мотивации. Цель деятельности педагога, направляемой данным принципом,

воздействовать на мотивационную сферу личности, формировать у учащегося систему доминирующих, обобщенных мотивов, потребностей, целей так, чтобы учащийся проявлял готовность овладевать и общеобразовательными, и профессиональными знаниями и умениями, осознавая при этом роль и значение одного вида подготовки (общеобразовательной или профессиональной) при осуществлении другого ее вида. Рассматриваемый принцип предполагает формирование у учащихся мотивации учения и труда не как изолированных мотивов учения и мотивов труда, а как единого целого, сложного проявления психики человека, характеризующегося взаимосвязью его компонентов. Преподаватели общеобразовательных и общетехнических предметов должны стремиться к такому развитию свойств личности учащихся, чтобы формируемые на их уроках потребностно-мотивационные состояния были причиной появления положительных мотиваций труда. Е то же время, мастерам производственного обучения необходимо стремиться к тому, чтобы сформированные у учащихся мотивы и цели трудовой деятельности оказывали положительное влияние на мотивацию учения.

В этом заключается первое требование принципа мотивации: необходимо формировать целостную мотивацию учения и труда как интегративное свойство личности. Это означает, что при изучении основ наук и в ходе профессионально-технической подготовки формирование мотивационной основы деятельности, воспитание мотивации учения и труда как профессионально значимого свойства личности молодого рабочего необходимо рассматривать в качестве одной из основных задач процесса обучения среднего ПТУ.

Выполнение первого требования осуществляется, как правило, при определении целей воспитания. Продумывая цели урока (системы уроков), важно предусмотреть воздействие на мотивационную сферу личности

учащихся; какие конкретно мотивы будут формироваться (долг, ответственность, познавательный интерес и т.д.), какие потребности необходимо актуализировать (потребность в самостоятельности, в получении результата деятельности, в поиске решения и т.д.). Постановка цели воспитания (с учетом формирования мотивации учения и труда) предполагает выбор как перспективных, так и текущих целей. Перспективные цели, (например, формирование положительного отношения к учебному предмету) предполагает работу в течение длительного промежутка времени - учебного года, полугодия и т.п. Текущие цели ставятся на каждом или нескольких уроках. Они ориентируют на возбуждение у учащихся положительных мотивационных состояний (внимания, заинтересованности, любопытства, осознания смысла деятельности, стремления к добросовестному выполнению работы), на основе которых и формируется устойчивая мотивация (подробнее о целях воспитания, о целях урока см. п. 4.2).

Следующее требование принципа МОУП тесно связано с первым, вытекает из него. Целенаправленное формирование мотивации невозможно, если педагог не знает, насколько развито это свойство личности у каждого ученика и всей группы в целом. Знание исходного уровня развития мотивации позволяет преподавателю и мастеру сориентироваться в педагогической ситуации и сделать правильный выбор перспективной цели, наметить текущие цели. Второе требование принципа, следовательно, заключается в том, что необходимо своевременное выявление сформированности мотивации учения и труда - систематическое определение уровня ее развития у большинства учащихся. Выполнение второго требования предполагает применение педагогом различных диагностических методик.

Третье требование принципа состоит в целесообразном отборе и применении на уроках средств побуждающего (и формирующего) воздействия. Эти средства необходимо применять так, чтобы они стимулировали

развитие различных компонентов и сторон мотивации в их единстве. Поэтому они должны применяться в комплексе, включающем приемы побуждения и за счет стимулирующего влияния содержания учебного материала, и за счет побуждающей функции методов обучения, и за счет сочетания форм учебно-производственной деятельности.

Четвертое требование учитывает закономерности и условия эффективного функционирования мотивационной структуры учебно-производственной деятельности учащихся: необходимо обеспечить динамику развития положительных потребностно-мотивационных состояний учащихся в соответствии со структурой мотивационной основы деятельности.

Названная структура определяет следующую последовательность мотивационных состояний: сосредоточение внимания ученика на учебной ситуации - получение им информации о предмете потребности (актуализация потребности) - осознание потребности (выбор мотива) - выбор решения (постановка учеником цели) - стремление к црли (осуществление учебных действий) - получение оперативной информации, корректирующёй действия (подкрепление уверенности в правильности выполняемых действий) - самооценка процесса и результатов деятельности (эмоциональное отношение к процессу и результатам труда).

В пятом требовании принципа МОУП отражена необходимость анализа результатов деятельности педагога по формированию мотивации учения и труда. Оно состоит в следующем: необходимо своевременно выявлять результаты применения педагогических средств воздействия на мотивационную сферу учащегося - анализировать свою деятельность и корректировать ее так, чтобы обеспечить гармоничное развитие мотивации учения и труда.

Названные требования принципа реализуются при определенных условиях, В качестве условий осуществления принципа МОУП мы рассматриваем: описание уровней развития мотивации, номенклатуру целей и поэтапную программу ее воспитания, рекомендации по отбору и применению средств ее воспитания, описание структуры управления динамикой мотивационных состояний учащихся и схемы анализа эффективности процесса формирования мотивации. Иначе говоря, для того, чтобы педагог мог выполнить указанные требования, он должен знать перечисленные вопросы. (Эти вопросы разработаны в исследовании и представлены в следующем параграфе).

В соответствии с содержанием требований рассматриваемого принципа и условиями его реализации разработаны правила его применения как предписания для практической деятельности. Они состоят в следующем.

1. Систематически выяснять, какие потребности, цели, мотивы и другие побуждения преобладают у большинства учащихся учебной группы; постоянно анализировать причины и условия, влияющие на формирование мотивации учения и труда,

2. Формировать у учащихся потребности в учении и труде, интересы, мотивы, желания, стремления и другие побуждения как компоненты целостной мотивации учения и труда.

3. При определении целей уроков предусмотреть стимулирование активных состояний личности (заинтересованность, ответственность, инициативность, организованность, добросовестность, самостоятельность и т.п.).

4. В ходе урока стимулировать восприятие знаний и опыта человечества как ценностей общества и личности, как неотъемлемых компонентов творческой деятельности в сфере материального производства.

5. Соотносить цели воспитания мотивации с возможностями педагогических средств, применять прежде всего приемы побуждения учащегося к учебно-трудовой деятельности; создавать проблемные и политехнические ситуации, моделирующие производственную деятельность. Применение любого педагогического средства должно быть целесообразным, своевременным и психологически оправданным.

6. Взаимодействие педагога и учащихся осуществлять в соответствии со структурой мотивационной основы деятельности.

7. Анализировать результаты формирования мотивации, выявлять тенденции дальнейшего ее развития у учащихся конкретной группы. Проводить самоанализ своей педагогической деятельности и определять, что оказалось эффективным, что нужно предпринять в дальнейшем.

Чтобы выполнить требования, условия и правила принципа мотивации преподавателю и мастеру необходимо овладеть дидактической системой формирования мотивации учения и труда (представлена в четвертой главе).

Какое значение для практики имеет введение принципа мотивационного обеспечения учебного процесса?

Из содержания принципа следует, что он предназначен для регулирования мотивационной стороны как теоретического, так и производственного обучения. Этот факт предопределяет единство действий всех преподавателей и мастеров в формировании мотивации. Данный принцип позволяет интегрировать воедино педагогические воздействия, осуществляемые на все стороны мотивационной сферы учащихся. Реализация этого принципа предполагает разработку единой для всех учебных предметов методики формирования мотивации. Рассматриваемый принцип может регулировать и вне- учебную воспитательную работу.

В целом принцип МОУП позволяет каждому педагогу ориентироваться среди множества эмпирических приемов и практически строить воспитательную систему с учетом конкретных условий,

Нужно сказать, что в педагогике существует определенная боязнь новых принципов. Связано это, как нам представляется, с резкой критикой А.С. Макаренко: "Педагоги, обитающие на Олимпе, которые, может быть, не воспитали ни одного живого, даже собственного ребенка, но которые зато сочинили много педагогических принципов" /234, т.2, с, 395/. Смысл высказывания А.С. Макаренко не в том, что он был против принципов дидактики, а в том, что не должно быть необъективных, бездоказательных принципов. АС. Макаренко был за те принципы, которые действительно оказывают помощь практике.

Сформулированные выше положения отражают содержание принципа МОУП. Это дает возможность рассмотреть его дидактический статус, соотнести с другими принципами и категориями, что мы и делаем в заключительном параграфе данной главы. В следующем параграфе мы продолжим рассмотрение сущности данного принципа.

3.3. Условия реализации принципа мотивации

Анализ типичных трудностей в работе преподавателей и мастеров производственного обучения, связочных с применением принцип МОУП, показал следующее. При положительном отношении к идее принципа, при сознательном применении его требований и правил в реальном процессе обучения у педагогов часто возникали вопросы, связанные с изучением мотивации учащихся, с выбором целей ее воспитания, в конкретной учебной группе и др. Эти вопросы вызваны неразработанностью условий реализации принципа. Такой вывод можно сделать по отношению ко многим принципам обучения - неразработанность принципиально важных вопро-

сов, касающихся условий их применения, тормозит реализацию их положений в массовой практике. Естественно, что при таком положении тормозится и внедрение современных педагогических концепций в практику.

Необходимо наряду с научным обоснованием принципов разрабатывать конкретные способы и формы их реализации в практике обучения. Только тогда принципы обучения окажут активное влияние на практику. Этот вывод подтверждают исследования Л.В. Занкова, Ю.К. Бабанского, Д.Б. Эльконина, М.И. Махмутова, А.А. Кирсанова.

В педагогике по-разному употребляются понятия "средство", "условие", "причина". Под средствами мы вслед за другими исследователями понимаем то, что является причиной, вызывающей изменение мотивации; под условием - то, что усиливает или ослабляет действие средства как причины, но не производит данного изменения (вызываемого средствами) /169, с. 61-62/.

Рассмотрим условия реализации принципа МОУП. При этом начнем со второго требования, ибо выполнение первого (выбор целей воспитания мотивации) зависит от исходного состояния мотивации учения и труда. Следовательно, прежде чем говорить о том, какие цели следует поставить педагогу, ему необходимо определить уровни сформированности мотивации у учащихся.

3.3.1. Условия выполнения второго требования принципа мотивации. Начиная работу по формированию мотивации, педагогу необходимо знать имеющийся уровень и характер ее у большинства учащихся. Каждый человек характеризуется различной степенью сформированности мотивации, и сложность работы педагога состоит в том, что он в своей деятельности сталкивается с множеством альтернатив. Какие признаки мотивации необходимо формировать в первую очередь? Какие цели ее воспитания будут актуальными в данной группе? Насколько развита мотивация у раэньпс

учащихся? Чтобы наметить цели, сделать выбор средств воспитания преподавателю и мастеру необходимо хотя бы в общих чертах знать уровни развития мотивации учащихся средних профтехучилищ, Уровень развития характеризует мотивацию учащегося в определенный период его жизни.

Вопрос об уровнях развития качеств личности рассматривается в трудах многих советских ученых (В.Р. Мясищев, В.С. Ильин, Г.И. Щукина, Ю.В. Шаров, В.А. Ядов). В научном знании выявлены уровни развития отдельных мотивов, дан свод основных признаков мотивации учения школьников. Наша цель состояла в выявлении уровней развития мотивации учения и труда.

Исходя их общей идеи марксизма об уровнях развития, формирование мотивации понимается нами как переход целостности (мотивации) от низших уровней к высшим. За основание выделения уровней мотивации положены следующие методологические идеи. В педагогике иерархическое распределение уровней обычно производится по ценностному, телеологическому признаку: высшим считается уровень, более всего соответствующий целям общества. Другим основанием является деление уровней на высшие и низшие по признаку условий существования этих уровней /395/. Низшим в этом случае следует назвать уровень, существующий самостоятельно, независимо от высшего; высший же уровень в своем существовании по необходимости зависит от другого, называемого низшим.

При выделении уровней мотивации положен также структурна функциональный признака мотивация при переходе на другой уровень изменяет свою структуру и функции. Применяя категорию целостности, можно рассматривать каждый новый уровень развития как своеобразную качественность целого. Мы считаем, что переход мотивации на более высокий уровень означает не исчезновение интегративных свойств предшествующего уровня, а преобразование их в более совершенные.

Некоторые ученые отмечают, что развитие есть системно-целостный процесс, что дуть развития системы включает: 1) нецелое (несвязное); 2) целое (связное); 3) оптимально связное, единое целое /89, с. 42/. Принимая во внимание эти методологические идеи, мы делаем вывод о том, что чем выше уровень развития, тем богаче, совершеннее внутренние и внешние связи мотивации учения и труда как свойства личности. Моделируя уровни "по связям", мы гипотетически представляем га следующим образом.

Первый (низший) уровень: мотивация учения и труда не целостная, односторонне развитая. Внутренние связи между мотивами отсутствуют. Внешние связи (с личностью в целом, с интересами общества, коллектива, выполняемой деятельностью) кратковременны, ситуативны.

Второй уровень: целостность мотивации - происходит становление отдельных ее элементов (мотивы учения, мотивы труда), развиваются мотивационные установки. Связи строения группируют отдельные мотивы в более крупные образования: в мотивацию учения или в мотивацию труда. Функционирование мотивов учения и труда разобщено, независимо друг от друга. Внешние связи отражают качественную природу отдельных подсистем (или мотивации учения, или мотивации труда).

Третий уровень: неразвитая целостность мотивации учения и труда - характерно наличие связей не только между мотивами труда или мотивами учения, но и возникает единство между мотивациями труда и учения. Внешние связи отражают "интегративные свойства мотивации в общей структуре личности (единство персональных и общественных потребностей и интересов, единство побуждений и идейных позиций и др·).

Четвертый уровень: мотивация учения и труда представляет целостное новообразование личности. Связи объединяют все компоненты мотивации в единое совершенное (развитое) целое. Внешние связи тесным об-

разом вплетаются в отдельные подструктуры личности (ценностные ориентации, мировоззрение, идеалы и др.).

Выделение абстрактных уровней развития мотивации учения и труда открывает возможности для разработки практических критериев, показателей определения степени ее сформированности у учащихся. Рассмотрим сущность каждого конкретного уровня.

В своей практике преподаватели встречаются с учащимися, которые учатся по данному предмету плохо, считают его неинтересным, а причину этого чаще всего видят в том, что по их мнению уроки были скучные, неинтересные. Ссылаясь на это, они не стремятся к учению в ПТУ: "Все равно ничего не получится ... ничего не знаю, не понимаю... не умею делать ..."Часто такие учащиеся не хотят работать коллективно, их реакция: "Не пойду к доске, не смогу справиться с заданием". Во время объяснения материала такие ребята невнимательны, пытаются заняться посторонним делом. На замечания реагируют болезненно, долго не могут сосредоточиться. Поэтому процесс включения их в деятельность замедлена. Активность они проявляют редко - в моменты проведения практических, самостоятельных работ или во время демонстрации опытов, учебных фильмов. В учении беспомощны, нуждаются в постоянном руководстве их деятельностью, подбадривании, помощи.

Отношение к учению у таких учащихся своеобразное: "Я пришел в ПТУ, чтобы научиться работать, а не зубрить вашу химию". Когда же преподаватель спрашивает: "Что де привлекает вас в получаемой профессии?", то выясняется, что весь интерес к профессии сводится к мотиву материального вознаграждения. Здесь необходимо одно пояснение. От ребят мы часто слышим: "Многие люди работают только из-за денег? а учителя чаще всего выдвигают тезис, что социалистическое отношение к труду полностью исключает ориентация на заработок. И то, и другое неверно.

Профессиональная деятельность - обычный путь материального обеспечения работника. По этой причине каждый труженик изначально работает "из-за" денег и четко осознает это. Поэтому совершенно неверно было бы предполагать, что в теории мотивации отрицается роль денег для работающего человека. Признание учащимся известной роли денег не позволяет делать вывод об отрицательном отношении к труду. Здесь важно другое: является ли мотив материального вознаграждения единственным трудовым мотивом, явно оттесняя другие мотивы на задний план, или нет. У учащихся, которых мы отнесли к первому уровню развития мотивации, интерес к профессии сводится к интересу исключительно из-за денег. Другие мотивы труда развиты очень слабо.

Первый (низкий) уровень характеризуется малочисленностью положительных мотивов учения и труда, в основном это мотивы избежания неудобств, избежания дискомфорта (вынужден учиться, так как этого требуют родители, преподаватели, мастер) или мотивы узколичные (желание как-то устроиться в жизни). Познавательные интересы аморфны, ситуативны и кратковременны, проявляются к знаниям лишь эмпирического, прикладного характера. Практически ко всем сторонам содержания образования и профессии учащийся относится равнодушно, не осознает важности ни общего, ни профессионального образования, свои жизненные планы не связывает с общим образованием, да и с будущей профессией тоже. В связи с этим не испытывает потребности и желания овладеть знаниями, приемами учения, предпочитает несложные виды деятельности. В труде учащийся видит способ удовлетворения только материальных потребностей. Его поступки детерминированы внешними условиями: в одних ситуациях может проявлять трудолюбие, в других - нежелание работать, лень. В большинстве случаев учащийся пассивен, безынициативен. Занимая относительно низкий статус в коллективе, он не оценивает его как не пре-

стижный, в общении стремится к парно-групповым связям. В целом мотивация первого уровня развития бедна положительными мотивами, составом целей и потребностей.

У учащихся первого уровня дискретная сторона мотивации представлена в основном непроизвольными побуждениями при изучении теоретических дисциплин их привлекает только несложный материал, деятельность по образцу, демонстрации и описание различных явлений; объяснения учебного материала слушают в редких случаях, когда преподавателю удается овладеть их вниманием, побудить к выполнению практических действий. На уроках производственного обучения предпочитают то, что полегче или менее сложно. От процесса труда не получают удовлетворения, не стремятся овладеть профессиональными умениями.

Процессуальная сторона характеризуется тем, что внимание учащихся неустойчиво, кратковременно, трудно актуализируются необходимые в ситуации урока мотивационные состояния, црли совместной деятельности принимаются пассивно, не уверены в своих действиях, самооценка деятельности и ее результатов неадекватная. Возможна актуализация непроизвольных элементов мотивации, но они непродолжительны. Произвольные побуждения акту- ализируются с трудом.

Задача преобразования мотивации первого уровня заключается в обогащении идейно-нравственного содержания мотивации, в формировании социально-значимых мотивов учения и труда, познавательной потребности, потребности в труде. У учащихся первого уровня развития мотивации необходимо формировать предметную направленность мотивации: увлечь занимательными фактами, историческими примерами, вызвать стремление к выполнению несложных (пока) самостоятельных работ, сформировать интерес к профессионально значимым элементам знаний, показать им необходимость общеобразовательных знаний для успешного

овладения специальностью. Все элементы мотивационной структуры учебно-производственной деятельности требуют максимального развития.

Второй уровень развития мотивации характеризует несколько иное отношение учащихся к учению и профессии в училище. Понимая значение общетехнических и специальных предметов, они проявляют интерес к ним, особенно когда преподаватель устанавливает связь рассматриваемого вопроса с будущей профессией ребят, с их практической деятельностью. В то же время решение задач по математике, физике, химии, выполнение упражнений, написание сочинений не увлекает учащихся этого уровня, более того - они стремятся избежать такой работы, испытывая неуверенность в своих знаниях и умениях. В целом ребят привлекает интересный, простой материал, несложные задания, с помощью которых они могли бы получить положительные отметки, достигнуть успехов без особых усилий и напряжения.

В мотивации второго уровня развития можно выделить разнообразные мотивы: и мотивы узколичного плана, и мотивы долга, ответственности, осознания практической значимости знаний, социального значения труда. Однако все положительные мотивы связаны лишь с результативной стогной процесса обучения, ориентированы на успех, достижение результата.

Характерной особенностью мотивации данного уровня является то, что мотивы учения и мотивы труда разобщены между собой. На этом уровне только еще возникает положительная мотивация труда и независимо от нее мотивация учения. Мотивация труда характеризуется тем, что учащиеся сознают важность трудовой деятельности для себя, для общества, но не оценивают свою профессию как значимую для себя и необходимую для государства. Их привлекают работы, связанные с технологиче-

ским процессом, высокооплачиваемые, к другим видам работ отношение пассивное.

В мотивации учения преобладает познавательный интерес к отдельным учебным предметам или их разделам, мотивы, связанные с осознанием нудности изучения специальных и общетехнических дисциплин. К общеобразовательным предметам интерес проявляется редко. Собственно познавательный аспект знаний слабо возбуждает мотивационные состояния. Необходимость усвоения теоретических знаний функционирует на уровне "знаемого" (по А.Н. Леонтьеву) мотива.

Итак, дискретная сторона мотивации второго уровня характеризуется слабым развитием как непроизвольных, так и произвольных ее элементов: на уроках теоретического обучения проявляется интерес, ответственное отношение к изучению прежде всего спецпредметов. В процессе производственного обучения проявляется активное, заинтересованное отношение в решении практических вопросов. В мотивации труда представлены довольно устойчивые мотивы, связанные с приобретаемой профессией: мотивы изучения общетехнических и специальных дисциплин, стремление овладеть практическими умениями. В мотивации учения западает развитие мотивов изучения основ наук, здесь функционируют, как правило, непроизвольные элементы мотивации.

Процессуальная сторона характеризуется относительным развитием непроизвольных элементов мотивационной структуры деятельности: довольно быстро можно привлечь непроизвольное внимание, актуализировать непроизвольные мотивационные состояния. Учащиеся принимают общие целевые установки, стремятся к цели и т.д. Но у них не сформированы еще умения ставить цели и управлять своей деятельностью, потребность в самовоспитании и самоорганизации, в самооценке деятельности.

Степень возбудимости непроизвольных побуждений и осознание смысла деятельности довольно высокие.

Внешние стимулы обеспечивают в отдельных ситуациях активность учащегося, его самостоятельность в учебной и трудовой деятельности. В то же время он еще не способен руководить своими побуждениями, заниматься самовоспитанием, преодолевать свои недостатки, к которым относится прежде всего словесное, формальное усвоение ценностных ориентаций. Цели обучения в училище учащиеся этого уровня мотивации видят в том, что можно стать довольно быстро самостоятельными в жизни, получить профессию, научиться работать. Но эти цели не оказывают существенного влияния на учебную деятельность: учащиеся стремятся учить только то, что по их мнению пригодится им на производстве. В целом мотивация второго уровня еще неустойчива.

Основные задачи ее преобразования заключаются в развитии идейно-нравственной направленности мотивации, в формировании потребности в изучении общеобразовательных предметов, в формировании социально значимой мотивации учения и труда. Необходимо укрепить связи между мотивами изучения спецпредметов и основ наук, между мотивами учения и труда, развивать потребность в учении в тесной связи с потребностью в труде. Необходимо развивать западающие элементы мотивационной структуры деятельности: формировать умения ставить цели, давать самооценку деятельности, развивать стремление к самовоспитанию своей мотивационной сферы. Учащиеся, которых мы относим к **третьему уровню** развития мотивации, отличаются достаточной сформированностью всех компонентов мотивации. Они четко выделяют предметы, которые кадутся им наиболее важными и интересными. На уроках этих предметов они активны, добросовестны, самостоятельны, могут с помощью преподавателя ставить цели предстоящей деятельности, сознательно овладевать

знаниями и умениями, работать организованно и собранно столько, сколько нужно.

Для мотивации третьего уровня характерно не только относительная развитость таких положительных мотивов, как осознание нужности получения среднего образования и профессии, долга, познавательных интересов, понимания общественной значимости знаний и умений, но и их четкая направленность (на овладение теоретическими и прикладными знаниями, на овладение способами познавательной и трудовой деятельности и т.д.), относительная их устойчивость.

Дискретная сторона мотивации характеризуется достаточно выраженным единством побуждений (произвольных и непроизвольных) и к учению, и к труду. Мотивы учения и труда проявляются в единстве, как интегративные свойства. Осознается их социальная сторона, большинство побуждений соответствует общественным нормам.

Процессуальная сторона мотивации функционирует активно: удается довольно быстро мобилизовать произвольное внимание, выработать совместно план действий, учащиеся активно включаются в деятельность, наблюдается стремление к самоорганизации, к дисциплине, но умения самовоспитания мотивационной сферы еще недостаточно развиты.

Основные задачи воспитания здесь состоят в том, чтобы упрочить единство всех элементов и сторон мотивации: добиться единства побуждений к учению и труду, персональных и общественных интересов, единства побуждений и идеалов личности и т.п. Необходимо гармонично формировать все элементы мотивационной структуры деятельности, уделяя особенное внимание развитию потребности в самоорганизации и самовоспитании.

Четвертый уровень мотивации поясним следующими фактами. В училищах есть учащиеся, увлеченные не только профессией, но и физи-

кой, химией, другими предметами. Красивое решение, интересный факт, умелое объяснение доставляют им большую радость. Свое будущее они уверенно связывают с получаемой специальностью. Их отличает большая целеустремленность и упорство в овладении любимым делом. Они легко включаются в поисковую, рационализаторскую деятельность - проекты приборов, приспособлений, способы решенных ими практических работ часто отличаются оригинальностью. Такие учащиеся глубоко изучают предметы, активно занимаются самообразованием. Учащихся четвертого уровня мотивации отличает глубокое сознание необходимости получения среднего образования наряду с профессией, сформировавшаяся познавательная потребность, долг, потребность в труде и другие мотивы учения и труда.

Цели учения учащиеся связывают с необходимостью стать высококвалифицированными рабочими, нужными людям. Учащиеся имеют непоколебимые нравственные идеалы, служащие им ориентирами в жизни. Мотивация характеризуется четко выраженными потребностями и ценностными ориентациями, которые пронизывают мотивацию учения и труда.

Содержание мотивации включает потребности глубокого изучения общеобразовательных и специальных предметов, овладения секретами мастерства, готовности к труду, стремление к самообразованию. Динамические свойства характеризуются устойчивостью мотивационных состояний, высокой степенью действенности. Учащиеся хотят и часто продолжают совершенствовать свои знания и профессиональное мастерство во внеурочное время.

Дискретная сторона мотивации характеризуется гармоничностью побуждений. Учащиеся четко осознают, во имя каких общественных интересов и идеалов они овладевают общими и профессиональными знаниями

и умениями. Они стремятся совершенствовать не только чисто профессиональные качества личности, но и свой идейно-нравственный облик. Процессуальная сторона функционирует в единстве с дискретной, которая в большей степени позволяет учащимся самостоятельно регулировать свою деятельность. В мотивации и учебно-производственной деятельности преобладают произвольные акты: учащиеся сами определяют свое поведение и сами овладевают своей собственной деятельностью. В целом четвертый уровень характеризуется высоким развитием всех компонентов и признаков мотивации. Цели воспитания учащихся с такой мотивацией заключаются в создании условий для дальнейшего ее совершенствования, особенно для углубления идейно-нравственного содержания, для развития динамических свойств, для усиления ее связей с личностью в целом.

Становление мотивации учения и труда, как и всякой системы, характеризуется уровнями целостности.

Н первому уровню целостности мы относим мотивацию, которая представляет нецелую (несвязную)совокупность ее компонентов. Ко второму уровню - целое (связное) новообразование личности, при котором устанавливаются связи между основными сторонами мотивации - мотивациями учения и труда. К третьему уровню - оптимально связное свойство личности, которое характеризуется единством мотивов учения и труда, побуждений и действий, мотивации и личности в целом. Первых два уровня развития мотивации соответствуют первому уровню целостности, остальные - соответственно второму и третьему.

Заканчивая описание уровней мотивации, отметим, что они даны в обобщенной форте. Мы выделили основные, доминирующие признаки, показали наиболее характерные, присущие каждому уровня, У реальных учащихся всегда имеется значительно больше оттенков в различных це-

лях, мотивах, потребностях. У учащихся даже первого уровня мотивации могут быть отдельные элементы высших уровней.

Таким образом, .реализация второго требования принципа мотивации - своевременно выявлять сформированность мотивации учения и труда - предполагает выполнение следующих условий. Необходимо осуществлять уровне вый подход к оценке сформированности мотивационной сферы учащихся. Для этого учителю нужно знать сущность уровней развития мотивации и уметь сопоставлять их с поступками и отношениями учащихся.

3.3.2. Условия выполнения первого требования принципа мотивации. Наше исследование позволяет утверждать, что в качестве условий выполнения первого требования принципа мотивации выступает следующее:

1) этапность в постановке целей воспитания мотивации, предусматривающая последовательность педагогических воздействий - от развития предметной направленности до развития идейно-нравственного компонента мотивации ("по вертикали");

2) создание базы для становления положительной мотивации - формирование умений учиться и трудиться;

3) обеспечение динамики развития мотивационных состояний, адекватных природе целостной мотивации учения и труда;

4) достижение единства целей всех отдельных процессов обучения на основе единой программы воспитания целостной мотивации. Рассмотрим эти условия. Выявление уровней развития мотивации необходимо не для того, чтобы "наклеивать этикетки" на каждого учащегося, а для того, чтобы педагогически обоснованно осуществлять программу воспитания и развития личности учащихся. Знание уровней развития мотивации позволяет не только фиксировать состояния, но помогает определять и ставить цели воспитания в определенной последовательности. Так, если в группе

большинство учащихся первого уровня, то задачи воспитания мотивации должны быть связаны прежде всего с формированием ее предметной направленности, с стремлением педагога возбудить у учащихся заинтересованность предстоящей деятельностью, с актуализацией у учащихся потребности в знаниях. В общем цель преподавателя заключается в том, чтобы развить мотивацию следующего уровня.

Задачи воспитания учащихся, находящихся на втором уровне развития мотивации, уже будут выше: более широко проектируется развитие идейно-нравственного содержания мотивации, направленности на овладение умениями и навыками учебного и производительного труда. Иначе говоря, в этом случае ставится общая цель - формировать и развивать все признаки мотивации третьего уровня.

Цели воспитания учащихся третьего уровня заключаются в организации более сложной деятельности, обеспечивающей постоянное подкрепление и развитие тех мотивов, целей и потребностей, которые служат основой мотивации следующего уровня.

Для учащихся четвертого уровня мотивации цели воспитания заключаются в подкреплении, стимулировании такой мотивации, которая соответствует этому уровню , в создании условий дальнейшего ее совершенствования. Важным в работе преподавателя и мастера является укрепление престижа учащихся с высоким уровнем мотивации, с тем, чтобы эти учащиеся были авторитетными в группе, положительно влияли на коллектив. Необходимо придерживаться определенной последовательности целей, систематичности в работе, учитывать психологические закономерности; сначала актуализировать, возбудить необходимое состояние личности, а затем его подкрепить в сходных ситуациях на других уроках. В каждой цели важно предусмотреть включение большинства учащихся в ситуации с положительными мотивационными и эмоциональными состояниями (ак-

тивности, заинтересованности, добросовестности, ответственности, удовлетворения успехами). Необходимо чаще создавать ситуации, в которых учащиеся сопереживают общему делу, отвергают нечестное отношение к делу, к учению, труду. В каждой цели следует предполагать такие педагогические воздействия, которые тем или иным образом воспитывают идейную убежденность, формируют готовность к труду и нравственный облик советского человека.

Сложность работы педагога при выборе целей состоит в том, что он в своей деятельности сталкивается с множеством альтернатив. Если цели обучения практически жестко обусловлены учебной программой, а уровень их конкретизации детерминирован уровнем обученности учащихся конкретной группы, то цели воспитания приходится выбирать, решая целый ряд вопросов. Определение целей воспитания должно быть связано с разработкой программы воспитательных воздействий, примерно такой, как учебная программа. Сейчас педагогическая теория способна описать и объяснить воспитательные программы - такие программы пока не разработаны, но существуют все предпосылки их появления.

Проведенные нами исследования позволяют предложить следующую примерную программу (прогноз) воспитания мотивации в процессе обучения. С учетом того, что в настоящее время в училища приходят учащиеся с пониженным уровнем развития мотивации изучения общеобразовательных предметов, на первом этапе основное внимание обращается на формирование направленности мотивации на содержание и способы учения. Это значит, что в процессе обучения преподаватель и мастер постоянно акцентируют внимание учащихся на значимости общеобразовательных дисциплин для их будущей профессии, для их общего развития. При этом мастер стремится, чтобы учащиеся осознали необходимость самостоятельного применения знаний в практической деятельности. В большой ме-

ре формированию этих положительных мотивов способствует развитие у учащихся умений и навыков труда, развитие интереса к предмету. Задача преподавателя и мастера на этом этапе заключается в одновременном воздействии, влиянии на отношение учащихся к знаниям и труду, к процессу познания и к профессии, на имеющийся у них багаж знаний и умений с тем, чтобы происходило взаимное обогащение: приобретение нового знания, нового умения способствует переоценке сложившегося отношения к предмету, в свою очередь, новый взгляд на процесс познания и труд может вызвать интерес к знаниям, побуждение к овладению знаниями, осознанному восприятию и усвоению учебного материала, интерес к профессии. Убедившись в том, что мотивы долга, осознания необходимости овладения знаниями и умениями по данному предмету в основном сформированы у учащихся (ведущий признак - выполнение учащимися различных заданий на уроках и во внеурочное время), преподаватель и мастер переходят к следующему этапу процесса воспитания положительной мотивации учения и труда.

Основная цель второго этапа заключается в том, чтобы вызвать интерес у учащихся к познавательному процессу, убедить их в возможности познать окружающий мир с помощью тех способов, которыми обладает человек. Задача преподавателя и мастера на этом этапе заключается в том, чтобы акцентировать внимание учащихся не только на содержательной стороне изучаемых вопросов, как это было на предыдущем этапе, но и на умениях учиться, на методах учения и овладения профессиональным мастерством. Иначе говоря, педагогу нужно показывать учащимся не только факты или результаты научных открытий, изобретений, образцы применения знаний и т.п., но и демонстрировать им процессы, ведущие к открытиям, к появлению нового знания или нового способа действия, раскрывать сущность познавательного и производственного процессов. В значитель-

ной степени достижению поставленной цели способствует формирование у учащихся умения сравнивать, выделять главное, формулировать проблемы, высказывать предположения и т.п. Особенности работы преподавателя и мастера на данном этапе заключаются в стимулировании, в побуждении учащихся к тому, чтобы они пытались сами сравнивать, сами анализировали бы изучаемое явление, высказывали бы собственные мысли, доказывали, спорили. Важно убедить учащихся в том, что овладение учебно-познавательными умениями вполне доступно для них и дает возможность им чувствовать себя уверенно при изучении любого вопроса, любого учебного предмета. Другой важной особенностью воздействия педагога на втором этапе является выработка у учащихся умения определять цель своей работы. Значение этого умения в том, что оно способствует формированию не только определенна мотивов (желания выполнить работу, узнать что-то новое и т.д.), но и формированию мотивации в целом, так как цель деятельности является одним из ее компонентов. Особенно успешным формирование мотивации будет в том случае, если цель предстоящей работы определена и сформулирована самими учащимися, прочувствована ими, стала их собственностью, плодом их мысли. Сразу это умение не приходит, нужна кропотливая систематическая работа на каждом уроке: сначала преподаватель и мастер обращает внимание учащихся на то, что работа становится более осмысленной, более ясной, когда есть четкое представление о цели, о том, что мы хотим получить в результате работы; затем предлагает конкретные формулировки целей, поясняя, как и почему они возникли; далее, постепенно, по мере возможности нужно ставить перед учащимися вопросы, которые заставляли бы их задумываться над тем, к чему они должны стремиться, чтобы выйти из затруднительного положения (это свойственно проблемным ситуациям), что необходимо предпринять для получения ответа на волнующий вопрос и т.п. - и таким путем

добиваться от учащихся словесных формулировок целей деятельности, тренировать их в этом.

Завершенность второго этапа определяется по тому, как учащиеся относятся к различным видам работы на уроке (практическим заданиям, теоретическим рассуждениям, упражнениям). Если учащиеся активны не только в практической деятельности, но и в процессе коллективной работы над теоретическими вопросами (при доказательстве теорем, выводе формул, объяснении явлений природы и т.п.) и при этом включаются в работу на разных ее этапах - от постановки цели до формулировки вывода, то можно считать, что цель педагога достигнута, можно переходить к следующему этапу воспитания мотивации.

На **третьем этапе** цели воспитания должны быть направлены на развитие мотивации поисковой деятельности. Здесь нужно не только возбуждать стремление, интерес к новому знанию, овладению новыми способами действий, но и воспитывать интерес и потребность в самостоятельном их приобретении. На уроках необходимо формировать у учащихся потребность в овладении обобщенными умениями, в применении обобщенных алгоритмов деятельности. Мотивация должна формироваться в направлении овладения учащимися всем комплексом способов поисковой познавательной деятельности. Одной из важных целей этого этапа является повышение уровня идейно-побудительных сил долга, воспитание моральной ответственности перед обществом, чтобы знания учащихся о необходимости постоянно пополнять свои знания перешли в их убеждения. Важной является также цель развития инициативы, настойчивости, волевых качеств, В дальнейшем на основе мотивов, ставших чертами личности, происходит развитие потребности в труде и познавательной потребности, стремления к самообразованига.направленности к коллективным формам работы, приобретения опыта поисковой деятельности.

В приведенной программе показано, как преподаватель может ставить перспективные цели, планировать то, что он должен воспитывать.

3.3.3. Условия выполнения третьего требования принципа мотивации. При отборе и применении приемов побуждающего воздействия педагогу необходимо знать возможности педагогических средств, которыми он располагает по своему предмету (возможности содержания учебного материала, приемы реализации межпредметных и меж - цикловых связей, возможности методов и форм обучения применительно к данным условиям, влияние самого педагога, его личности на коллектив и коллектива на отдельных учащихся). В ходе урока полезно придерживаться следующих правил. Целенаправленно применять приемы побуждения с учетом типа урока, его структуры, выбранных методов и форм обучения. Например, при методах обучения пониженного уровня проблемности (монологический, диалогический) предусмотреть применение приемов побуждения, которые обеспечили бы высокую активность учащихся. Стимулировать активность психических процессов (восприятие, внимание, память, воображение, чувства, воля и т.д.). Возбуждать актуальные потребностно-мотивационные состояния, постоянно поддерживать их и стимулировать развитие в сходных ситуациях. Содействовать развитию основных компонентов и свойств мотивации (идейно-нравственное содержание, предметная избирательность, динамические свойства).

Преподавателю и мастеру производственного обучения важно понять, что педагогические средства обладают комплексным воздействием: с их помощью возможно одновременное развитие различных признаков мотивации и свойств личности, при этом развиваются все сферы личности. Поэтому мы не привносим в процесс обучения каких-то специфических средств, нацеленных только на формирование мотивации. Напротив, в каждом педагогическом средстве мы выделяем его побуждающую функ-

цию, т.е. способность учебного материала, форм, методов и пр. влиять на мотивацию учащегося. Мы считаем, что побуждающая функция является неотъемлемой стороной педагогической деятельности и специфическим способом проявления педагогических средств. Побуждающая функция отражает направленность процесса обучения на формирование мотивационной основы деятельности, на реализацию развивающих мотивацию возможностей педагогических средств.

В теории и практике воспитания положительного отношения к учению, к труду известны и наиболее распространены в качестве средств воздействия на учащихся следующие: а) содержание обучения, б) методы и формы организации обучения, аудиовизуальные средства, в) выражение педагогом собственного отношения к миру (к учащимся, к своим обязанностям, к социальным ценностям), г) общественное мнение коллектива /424, с. 19/.

Как показывает наше исследование, для формирования целостной мотивации учения и труда такой классификации средств оказывается недостаточно. Не каждое из указанных средств может обладать формирующей целостную мотивацию функцией. По мнению В.С. Ильина, педагогические средства только тогда выполняют эту функцию, когда они наиболее полно моделируют "ситуации деятельности советского человека, выражающие образ его жизни, активную жизненную позицию" /171, с. 85/. Следовательно, педагогические средства должны предполагать ситуации, носящие интегративный, комплексный характер деятельности учащихся и отношений между ними и педагогами. В условиях среднего ПТУ такие ситуации можно создавать на основе интеграции гуманитарных, общенаучных и специальных знаний, на основе взаимосвязи общего и профессионального образования, на основе соединения обучения с производительным трудом учащихся. Причем, форма создания таких ситуаций, кон правило,

адекватна какой-либо форме производственных отношений. Например, преподаватель СПТУ-50 Кишинева Скорик А.С. с этой целью применяет дидактические и деловые игры. Приведем фрагмент одного из ее уроков.

Итоговое занятие по теме "Электроизмерительные приборы" (П курс, специальность "Электромонтер по ремонту электрооборудования", 23.12.86).

Преподаватель: "Вы, будущие энергетики, проходя практику, обслуживаете автоматические линии, следите за их состоянием при помощи электроизмерительных приборов. Вы видите также, что рабочие на предприятиях работают в бригадах, а работа бригады оценивается по качеству и количеству труда каждого члена бригады. Сегодня мы попробуем работать бригадами, от вклада каждого из вас зависит выполнение задания бригады".

Затем бригады самостоятельно выполняют практическую работу. Учебная группа разбита на 5 бригад, в каждой есть бригадир и независимый член жюри (учащийся группы), который оценивает ход и результаты выполнения задания. Индивидуальная оценка каждого учащегося определялась в зависимости от значения коэффициента трудового участия (КТУ), рассчитываемого по стандартной формуле:

КТУ=1+Ф1-Ф2,

где Ф1 - сумма значений повышающего фактора, Ф2 - сумма значений понижающего фактора.

К повышающим факторам отнесли:

1) высокий уровень выполнения задания (эффективное использование полученных теоретических знаний, аккуратность и добросовестность) - до 0,2 балла:

2) помощь в выполнении задания товарищам по бригаде - до 0,1;

3) выполнение дополнительного задания - до 0,1;

4) активность при обсуждении заданий, выполненных другими бригадами - до 0,1.

Поникающие факторы:

1) невыполнение задания, неумение применить знания, неаккуратность и недобросовестность - до 0,4;

2) нарушение правил деловой игры - до 0,2;

3) нарушение дисциплины, несобранность, неорганизованность, пассивность - до 0,2.

На данном уроке моделировалось выполнение учащимися различных ролей (бригадиры, члены бригады, члены жюри - "представители госприемки"), моделировались различные отношения (работа на общий наряд, учет производительности труда, его качества), формировалось и оценивалось отношение к выполнению своих обязанностей, к общему делу, к своим товарищам.

Этот пример показателен тем, что для теории и практики в настоящее время характерны поиски более совершенных средств воздействия на личностные свойства учащихся. Следует отметить, что в приведенном примере наряду с традиционными средствами применялся комплексный подход к воспитанию и развитию личности учащегося, объединяющий все факторы и условия формирования знаний, умений в единстве с мотивацией учения и труда и другими личностными свойствами. Преподавателем в содружестве с мастером были разработаны педагогические ситуации, усиливающие воспитывающее влияние коллективного характера обучения и учитывающие современные формы организации производительного труда. Благодаря этому у учащихся формировались не только знания, предусмотренные учебной программой, но и умения решать практические (производственные) задачи, что, в свою очередь, способствовало формированию отношений, присущих производственной деятельности, проникновению в

их идейно-политический и социально- психологический смысл. Все это позволило преподавателю оказать воздействие не просто на отдельные мотивы, интересы и стремления учащихся (или на их качества), а формировать на уроке целостную мотивацию учения и труда и, особенно, такие ее компоненты, как потребность самостоятельно принимать решения, потребность в самооценке качества своего труда, стремление к ответственному и добросовестному отношению к выполняемому делу и др.

Полученные в нашем исследовании данные позволяют все многообразие средств воспитания мотивации условно разделить на две группы: 1) стимулирующие развитие целостной мотивации учения и труда в единстве с другими интегративными качествами личности, 2) выступающие как источник развития отдельных компонентов, сторон и функций мотивации, других личностных свойств.

К первым относятся: а) комплексный подход к воспитанию личности, предполагающий использование совокупности педагогических средств и обеспечение условий, способствующих формированию обобщенной мотивации учения и труда. Комплексный подход выполняет роль системообразующего фактора в формировании целостной мотивации учения и труда. Он предполагает интеграцию в учебно-воспитательном процессе всех его компонентов на основе взаимосвязи всех видов подготовки учащихся в среднем ПТУ - общеобразовательной, теоретической, производственной. Важной функцией комплексного подхода является соединение системы деятельностей и общественных отношений на основе соединения обучения с производительным трудом учащихся; к средствам комплексного подхода к воспитанию личности можно отнести интеграция гуманитарных, общенаучных и специальных знаний (профессионально направленные, "очеловеченные" знания), интегративные уроки, "системные" (З.А. Решетова) методы обучения, деловые и дидактические игры;

б) коллективный характер ведущих видов деятельности учащихся, современные формы организации обучения и производительного труда учащихся. Особенностью педагогических средств, отличающихся коллективным характером деятельности, является разнообразие взаимоотношений, в которые вступают учащиеся в зависимости от содержания, объема, характера, требований, значения и пр. предстоящей работы. Чем более богатыми, разносторонними являются отношения между членами коллектива, основывающиеся на взаимности и взаимообусловленности, тем более сильное воспитывающее воздействие на мотивацию (и другие свойства личности) оказывают данные средства. Существенно то, что в отличие от комплексного подхода рассматриваемые средства могут и не предполагать интеграцию знаний из разных циклов дисциплин и потому использоваться в рамках одного учебного предмета (например, урок общественного смотра знаний, дидактическая игра, академ-бой и др.). Важную воспитательную функцию данные средства выполняют благодаря способности вовлекать учащихся в коллективные взаимоотношения, ставить их в положение, зависимое от общественного мнения;

в) личностные качества преподавателей и мастеров производственного обучения, проявляющиеся не в одной какой-то "узкой" области (например, только в обучении), а в деятельности, синтезирующей в себе и обучение, и производительный труд, и производственные отношения.

Вторую группу составляют такие средства, как содержание образования, методы и формы обучения и т.п. Данные средства связаны со спецификой учебных предметов - их воспитывающие и обучающие функции обусловлены возможностями содержания учебного материала, сочетанием приемов преподавания и учения и т.д. В связи с этим развивающее воздействие средств второй группы менее выражено, слабее, чем средств первой группы.

Влияние того или иного средства на формирование мотивации и других свойств личности определяется тем, насколько по своему содержанию оно соответствует уровню знаний и умений, потребностям, целям, интересам, ценностным ориентациям и другим психологическим образованиям, уже имеющимся у юноши. И степень этого соответствия должна быть одним из основных (но, конечно, не единственным!) параметром при оценке воспитательного средства. Если обстоятельства , видь? деятельности, содержание занятий, формы их организации и т.п. удовлетворяют потребностям, целям и мотивам учащегося, то они усваиваются (ассимилируются) им: из нейтральных, внешних превращаются для него в субъективные, значимые и в дальнейшем обусловливают его поведение. Иначе говоря, эффективность того или иного средства не заключена в нем самом, не определяется только им. Все зависит от того, насколько педагогу удается соотнести и привести в соответствие то или иное обстоятельство с потребностями, целями, мотивами и другими свойствами личности. Вот почему знание возможностей педагогических средств, умение применять их комплексно с учетом уровней сформированности мотивации учащихся выступают одним из важных условий реализации принципа МОУП.

3.3.4. Условия выполнения четвертого требования принципа мотивации. Чтобы выполнить четвертое требование рассматриваемого принципа, необходимо так обеспечить совместную деятельность педагога и учащихся, чтобы все его действия соответствовали мотивационной основе деятельности учащихся.

С чего начинается взаимная деятельность учителя и ученика по формированию мотивационной основы деятельности? Какими должны быть переходы от одного элемента деятельности к другому и какова в связи с этим деятельность учителя? Эти вопросы были специально изучены нами как теоретическими методами, так и экспериментальными.

Как известно, в основе построения научной теории должно лежать предельно простое отношение в данной области исследования /14, с. 318/, которое должно обладать наибольшей общностью /1, т. 47, с. 344/ и быть выражением тождества противоположностей, характерных для объекта познания. В нашем случае таким отношением является взаимодействие педагога и учащихся, которое, чтобы обеспечить оптимальное функционирование мотивационной стороны обучения, необходимо определенным образом структурировать.

В чем суть нашего подхода? До последнего времени стратегию педагогических исследований составлял преимущественно анализ деятельности педагога. Процесс обучения чаще рассматривался или как процесс преподавания, или как учение, и лишь затем предпринимались попытки исследовать их как совместные действия. Даже в тех случаях, когда, казалось, велись исследования совместной деятельности обучаемого и обучающегося, при детальном анализе оказывалось, что взаимодействие между ними практически не рассматривалось. Таким односторонним подходом страдам многие методики преподавания учебных предметов, в которых довольно детально описаны только действия педагога. Выходит, что деятельность учителя должна вызывать соответствующую ей деятельность учащегося как само собой разумеющееся. Например, традиционная структура урока предусматривает такие действия преподавателя: опросить, объяснить, закрепить и соответствующую им деятельность учащихся: отвечать, слушать, исполнять. При таком подходе, когда идут от деятельности преподавателя, не учитываются закономерности учения, динамика деятельности учащихся. Поэтому основной особенностью современных педагогических теорий является подход к исследованию педагогического процесса без его расчленения, с учетом реальных взаимодействий, результаты которых несводимы к простому суммированию.

Рассматривая взаимодействие педагога и учащихся, мы идем не от предписаний педагогических действий, а строим эти действия согласно закономерностям структурирования учебно-производственной деятельности, в соответствии с ними. Поэтому в основу взаимодействия педагога и учащихся нами положена динамическая структура мотивации в ходе учебно-производственной деятельности учащихся, рассмотренная в п. 3.1. Структурно такое взаимодействие можно представить следующим образом:

Таблица 12

Схема взаимодействия педагога и учащихся

Мотивационная основа учебной деятельности	Возможные способы и приемы педагогической деятельности
1. Управление вниманием учащихся: привлечение непроизвольного внимания большинства учащихся; поддержание его в течение необходимого времени; переключение внимания с одного вида деятельности на другой; поддержание внимания при различных сочетаниях форм обучения; мобилизация и поддержание произвольного внимания организация деятельности, развивающей способности самостоятельно контролировать свое внимание	1. Выделение объекта внимания: предъявление конкретных заданий, постановка вопросов, характерных для установления деловых отношений сотрудничества; применение аудиовизуальных средств и т.д. Использование новизны объекта внимания: ориентирование в предстоящей деятельности; постановка новых целей, сообщение новых фактов. Выработка динамических стереотипов - соблюдение постоянного стиля работы с учащимися; неизменность деловых отношений. Стимулирование целеустремленности, настойчивости, постановка заданий, предъявление требований к выполнению работы и критериев ее оценки и т.д.
2. Разъяснение смысла предстоящей деятельности: разъяснить научную значимость знаний и способов действий; показать их практическое значение; подчеркнуть их социальную и мировоззренческую значимость; формировать умение само-	2. Показ места знаний в общей их структуре: раскрытие связи общеобразовательного предмета с техникой, производством; показ достижений современной науки и культуры; показ необходимости знаний для общего развития, для овладения

Мотивационная основа учебной деятельности	Возможные способы и приемы педагогической деятельности
стоятельно оценивать значимость знаний и выполняемой деятельности	профессией; прием апперцепции; создание проблемных ситуаций, подчеркивающих необходимость знаний и умений в общественной и производственной деятельности; нацеливание учащихся на самовоспитание, на осознание ими ценности знаний
3. Актуализация мотивационных состояний: возбудить непроизвольные мотивационные состояния любопытства, стремления познать неизвестное, заинтересованности; актуализировать произвольные компоненты мотивации: организованность, инициативность и пр.	3. Побуждение учащихся к осознанию потребности в предстоящей деятельности; подчеркивание необходимости знаний для уяснения природных и социальных явлений, для будущей профессии; создание благоприятных условий для учебной деятельности организация атмосферы доверия, демократический стиль общения и т.д. -
4. Совместная с учащимися разработка целей деятельности: побуждение учащихся к принятию общей цели; формирование у них умений самостоятельно ставить цели деятельности; стимулирование у учащихся потребности самим ставить цели	4. Формирование цели совместной деятельности; разъяснение учащимся целей и задач урока; предложение плана, алгоритма деятельности, сообщение им, что они должны понять, какими умениями овладеть, чему научиться; совместная с учащимися разработка плана действий; создание проблемных ситуаций и т.д.
5. Обеспечение успешного выполнения учащимися стоящих перед ними задач: научить обобщенным способам и приемам решения задач; формировать умения, необходимые для самостоятельного достижения целей деятельности; стимулировать целеустремленность, стремление проявить волю, настойчивость, упорство	5. Создание ситуаций успеха; предложение опорных конспектов, вариативных заданий, использование справочников, технологических карт; напоминание о поставленных целях, оказание помощи, организация взаимопомощи, выполнение учащимися прогностических и диагностических заданий; комментирование действий, использование средств обучения смежным предметам и т.д.
6. Поддержание у учащихся уве-	6. Разъяснения, указания, помощь,

Мотивационная основа учебной деятельности	Возможные способы и приемы педагогической деятельности
ренности в их действиях: своевременный контроль их действий; оказание помощи, обеспечивающей коррекцию деятельности; формирование у учащихся умений самостоятельно получать информацию, необходимую для коррекции деятельности	напоминания, постановка вспомогательных вопросов; управление самостоятельной работой; нахождение рациональных моментов в действиях учащихся, оценочные, подбадривающие обращения; формирование приемов контроля качества выполненной работы; предупреждение о типичных ошибках в работе учащихся и т.д.
7. Оценивание процесса и результатов деятельности: своевременное оценивание действий учащихся; формирование у них умений самоконтроля и самооценки; формирование потребности в таких действиях	7. Оценивание не только знаний и практических умений, но и качества их деятельности: темпа и полноты выполнения задания, степени самостоятельности, инициативности, ответственности, целеустремленности; оценочные обращения в форме замечаний, отрицания, согласия, одобрения; подведение итогов работы, подчеркивание ее значимости

Пользуясь приведенной схемой взаимной деятельности, можно проектировать и осуществлять более успешно процесс обучения. Но необходимо учесть еще ряд обстоятельств. Во-первых, до сих пор мы рассматривали индивидуальную деятельность учащихся, а реальный процесс протекает в условиях совместной деятельности. Во-вторых, возможно осуществление взаимодействия на разных уровнях - у учащихся может быть разная степень сформированности отдельных компонентов деятельности. В-третьих, предлагаемая ползи структура взаимодействия обеспечивает стабильное развитие деятельности учащихся тогда, когда педагог умеет управлять динамикой их мотивационных состояний и предвидеть ее. В противном случае деятельность будет дробиться, прерываться.

С тем, чтобы учесть названные факторы, необходимо разработать схему управления совместной деятельностью. Эта схема должна удовле-

творять условию: быть применима на любом уроке по любому предмету. Первые наши попытки детальным образом расписать все действия педагога и "заложить" их в конспекты уроков не дали существенных результатов. Здесь мы шли "на поводу" тех практических работников, которые стремятся работать по готовым подробным методическим рекомендациям. Но поскольку подавляющее большинство педагогических явлений по природе своей являются не жестко детерминированными, а подверженными влиянию многих стохастических факторов, мы считаем более верным применить вероятностный подход к деятельности педагога. Его существо, как известно, состоит в осознании и изучении меры статистичности педагогических явлений, в определении вероятности возникновения тех или иных ситуаций.

Как показывают наблюдения и психологические исследования, деятельность организуется по-разному, в зависимости от того, как она планируется. Элементарный способ планирования - работа "по ориентирам". Деятельность здесь во многом подчинена ходу внешних событий, т.к. человек не имеет фактически заранее обдуманного четкого плана действий. Педагог в этом случае находится во власти обстоятельств - он не руководит деятельностью учащихся, а реагирует на возникающие ситуации. Педагогическая деятельность в этом случае весьма напряженная, иногда хаотическая.

Способ более высокого уровня - работа по образцу, по заранее разработанному плану урока. Стандартный план, конечно, обеспечивает более высокую эффективность и качество обучения, чем работа по ориентирам. Но непредвиденные ситуации и условия могут дезорганизовать деятельность, протекающую по такому плану.

Наиболее эффективный способ - это планирование деятельности с учетом предполагаемого изменения условий, в том числе вероятности воз-

никновения тех или иных событий. В этом случае педагог намечает общую стратегию управления процессом обучения, но без излишней детализации. Поэтому, чтобы успешно управлять процессом обучения, педагогу необходимо уметь решать прежде всего наиболее вероятные педагогические задачи[4].

Учитывая мотивационную основу деятельности, считаем возможным обозначить такие задачи. Само же решение этих задач состоит в психолого-педагогическом их обосновании и проверке эмпирическими методами. При этом мы учитывали, что реальное их решение происходит в условиях совместной деятельности. Систематизируя результаты наших исследований, приведем общую схему управления мотивационной стороной обучения (см. таблицу 13).

Таблица 13

Схема управления преподавателем (мастером производственного обучения) мотивационной стороной процесса обучения

Вероятностные педагогические задачи	Возможные способы и приемы решения педагогических задач	Ожидаемые результаты педагогических воздействий (мотивационные состояния учащихся)
1. **Управление вниманием учащихся:** привлечение непроизвольного внимания большинства учащихся; поддержание непроизвольного внимания в течение необходимо-	1.**Выделение объекта внимания:** предъявление конкретных заданий, постановка вопросов, характерных для установления деловых отношений, сотрудничества; соблюдение мастером методических требование показа приемов труда; применение аудиовизуальных средств	Проявление внимания, отсутствие отвлечений, посторонних разговоров и пр.; положительные отклики на предъявление заданий, быстрое включение в деятельность; стремление поддержать дисциплину; стремление поддержать дисциплину; стремление принять уча-

[4] Перечисленные уровни планирования были выявлены при изучении деятельности рабочих-многостаночников С.Н. Архангельским (пример взят из книги Б.Ф. Ломова /227, с.220/, Но они наблюдаются и очень часто и в педагогических деятельности.

го времени; переключение внимания с одного вида деятельности на другой; поддержание внимания при различных сочетаниях форм обучения; мобилизация и поддержание произвольного внимания; организация деятельности, развивающей способности самостоятельно контролировать свое внимание	и т.д. **Использование новизны объекта внимания:** ориентирование в предстоящей деятельности; постановка новых целей; сообщение новых фактов; **Выработка динамических стереотипов:** соблюдение постоянного стиля работы с учебной группой; неизменность деловых отношений; поддержание определенного темпа работы; **Применение более сильного раздражителя на фоне действующих:** смена вида деятельности с тем, чтобы она была более привлекательной, значимой;	стие в совместной деятельности; проявление заинтересованности; желание активно участвовать в решении учебных проблем; обращение с вопросами; проявление произвольного внимания; и т.п.
2.	2.	
3.	3.	

Приведенная схема управления применима в целом к урокам теоретического и производственного обучения. Многое, конечно, зависит от конкретных условий: задач данного урока, уровня воспитанности учащихся и пр. Поэтому реальное взаимодействием педагога и учащихся не может полностью и в равной степени соответствовать приведенной схеме: одни моменты управления тщательно прорабатываются, другие могут протекать в свернутом виде. Главное же заключается в том, что, усвоив целевую функцию принципа МОУП, овладев рабочей программой его реализации, научившись оценивать результаты своих воздействий, которые заложены в разработанной схеме управления, педагог сможет успешно осуществлять свои профессиональные функции.

Анализируя схему управления, можно также увидеть главную особенность взаимодействия педагога и учащихся - рефлексивный характер, т.е. постоянное отображение мотивационных состояний учащихся и целенаправленное их формирование, обогащение, развитие. При этом конечная цель всех воздействий - стимулирование самовоспитания и самоорганизации учащихся.

Суть нашего подхода заключается в следующем: в процессе обучения сначала нужно систематически и в комплексе решать все задачи управления мотивационными состояниями учащихся. В дальнейшем необходимо постепенно переходить от возбуждения непроизвольных состояний мотивации к формированию произвольных ее компонентов и стимулированию сил самовоспитания и саморазвития личности. (В таблице 13 показана последовательность решения каждой задачи). Наращивая таким образом динамику мотивационных состояний, педагог переходит к все более существенному влиянию не только на мотивацию, но и на личность в целом. Механизм формирования мотивации в этом случае заключается в том, что педагогические воздействия в условиях учебно-трудовой деятельности актуализируют комплекс ситуативных побуждений, которые при систематической активизации постепенно упрочиваются и переходят в более устойчивые мотивационные состояния и свойства личности. Успех педагога в формировании мотивации в этом случае зависит не только от сложившихся качеств личности учащихся, но и от его умения возбудить определенные, адекватные и необходимые для данного вида деятельности мотивационные состояния, от его умения придать им определенную динамичность, адекватную динамике развивающих возможностей процесса обучения.

Эффективность учебной деятельности, производительного труда в значительной степени зависит от соотношения уже сложившихся дискрет-

ных мотивационных установок и непрерывно-процессуального компонента мотивации. Первое в данный конкретный момент педагогу задано, второе он может варьировать сообразно поставленным целям, своим возможностям и возможностям процесса обучения.

Таким образом, к условиям выполнения четвертого требования принципа МОУП следует отнести:

- структурирование взаимодействия педагога и учащихся в соответствии с динамической структурой мотивации в ходе деятельности,

- комплексное решение педагогических задач управления мотивационными состояниями учащихся в процессе обучения,

- последовательное переструктурирование процесса обучения, адекватное проектируемым мотивационным состояниям.

3.3.5. Условия выполнения пятого требования принципа мотивации. Выполнение пятого требования предусматривает своевременную корректировку работы преподавателя и мастера производственного обучения. Чтобы правильно корректировать свою деятельность, педагогу нужно 1) иметь достаточно полное представление об изменениях, происходящих в мотивационной сфере большинства учащихся, 2) уметь правильно выбрать ближайшие и перспективные цели формирования мотивации; 3) уметь реализовать программу формирования мотивации, 4) иметь информацию о результатах педагогических воздействий. Для этого необходимы не только педагогические знания о сущности мотивации и процессе ее формирования, но и умение самому анализировать свою деятельность, соотносить ее с деятельностью своих учащихся, т.е. учителю нужно постоянно знать педагогический эффект своих отдельных воздействий и деятельности в целом. Чтобы выполнить это требование, педагогу необходимо овладеть методикой самонаблюдения и самоанализа своей деятельности и анализом деятельности учащихся. Проблема здесь состоит в следующем. Как уже

отмечалось, необходимо различать два вида изменений мотивации: а) изменения в процессуальной стороне мотивации, б) изменения дискретной ее стороны. Первые создаются конкретными ситуациями, возникающими на уроке. Вторые - обусловлены процессом обучения в целом, его этапами, системой уроков. Но вторые изменения рождаются из первых, являющихся "строительным материалом" (С.Л. Рубинштейн) для формирования вторых. При этом нужно учитывать закономерности формирования мотивации: обеспечить формирование дискретной стороны мотивации можно тогда, когда актуальные мотивационные состояния и другие элементы процессуальной стороны мотивации по своим свойствам будут выше уже достигнутых, необходимо, чтобы они выражали ростки нового в мотивации и в личности в целом.

В свою очередь процессуальная сторона мотивации будет развиваться более успешно, если неуклонно будет происходить формирование всех элементов учебно-производственной деятельности (ее мотивационной основы). Только при этих условиях будут рождаться и закрепляться те изменения в мотивации, которые, в конце концов, поднимут ее на новый качественный уровень. Отсюда видно, какое значение для воспитания мотивации имеет постоянный анализ качества деятельности и педагога, и учащихся. Чтобы не произошло снижение мотивационной активности, необходима определенная динамика деятельности учащихся и связанных с нею мотивационных состояний. Это значит, что педагогу нужно обладать информацией, фиксирующей в его сознании изменения, происходящие в мотивации, в целях, в средствах и условиях ее формирования, в психических и личностных свойствах учащихся. Получение педагогом такой информации В.С. Ильин назвал обратной связью /170/.

Как видно из вышесказанного, обратная связь выполняет важные функции в организации процесса обучения в целом и его мотивационной

стороны в особенности. Она необходима для корректирования применяемых средств и отбора новых в целях закрепления возбужденных потребностно-мотивационных состояний или их преобразования в более совершенные.

Как практически решается проблема осуществления обратной связи, показано нами в IV главе диссертации.

3.4. Принцип мотивации как категория дидактики

Развитие педагогики на определенном этапе сталкивается с необходимостью пересмотра принятых изначально принципов (даже если они были истинны и научны). Дальнейшее исследование нередко требует либо их более глубокого и развитого понимания (как это было, например, с принципом наглядности), или существенного дополнения другими принципам, например, проблемности, профнаправленносги, преемственности.

Глубоко осознанная в настоящее Бремя фундаментальная черта современной науки - ее системность выдвигает на первый план необходимость овладеть наиболее обоими идеями и представлениями, лежащими в основе формирования личности и ее свойств.

Поэтому, исследуя мотивационную сторону процесса обучения, необходимо вычленить основные принципиальные исходные положения. Эти положения, дающие "общее представление о предмете" (И.П. Пав- лов /155, с.111/), изложены нами выше. Теперь есть возможность осуществить две линии обоснования принципа МОУП на теоретическом уровне и эмпирическом.

Обращение к уровню теоретических конструктов, законов, принципов выступает необходимым моментом объяснения сущности принципа МОУП. На этом уровне представляется необходимым рассмотреть не просто процесс установления случайных связей между понятиями, а соответствие рассматриваемого принципа определенным законам и закономерно-

стям, его совместимости и координации с соответствующими принципами, а также ограничение сферы его действия.

В этом случае сам по себе процесс осмысления принципа Мота выступает сложным актом не только его объяснения, но и оценки с целью включения его в систему категорий дидактики.

Обращение к уровню фактуального знания необходимо с целью проверки истинности и практической значимости положений разрабатываемого принципа. В ходе практического применения всех требований, правил и других положений принципа МОУП выявляется существенно его роль в процессе обучения. То есть конкретные научные факты должны явиться непосредственной эмпирической основой данного принципа.

Начнем с первой линии обоснования принципа МОУП. Предметом дидактики являются, как известно, закономерные связи и отношения, функционирующие в структуре процесса обучения. Принципы придают содержанию дидактики целостность; позволяют множество ее категорий и законов превратить в стройную систему, охватывающую все основные стороны процесса обучения. Этими сторонами являются содержательная (знания, умения), операционная (способы познания, способы действий), мотивационная (побуждающая). Они обусловливают формирование в процессе обучения трех важнейших функций человекам знать, уметь и хотеть (Ж.В. Давид. Б.Г. Ананьев, В. Оконь /244, с.109/). Отсюда следуют три основных вопроса дидактики какие и как формировать знания и умения? Какие способы познания и способы действий необходимо формировать и каким образом? Какую мотивацию формировать и как это делать?

Ответы на поставленные вопросы должны дать принципы дидактики и другие дидактические категории. Если на первые два вопроса современная дидактика нашла нужные решения, то на третий вопрос пока еще нет обстоятельных и обоснованных ответов. Нет хотя бы потому, что отсут-

ствует достаточно разработанный обоснованный принцип, регламентирующий мотивационную сторону обучения.

Каждый новый принцип призван обеспечить дальнейшую конкретизацию процесса обучения, в соответствии с современными требованиями, полнее и всесторонне раскрывая предмет дидактики. Поэтому отсутствие принципа мотивационного обеспечения учебного процесса в структуре принципов дидактики делает теорию обучения неполной, обедняя ее.

Принцип, как известно, всегда несет в себе закон некоторого явления. Какие же объективные законы отражаются в принципе МОУП? Каким общепедагогическим законам он соответствует? В советской педагогике П.Р. Атутовым, Ю.К. Бабанским, С.Я. Батышевым, П.Н. Груздевым, М.А. Даниловым, В.И. Загвязинским, Ф.Ф. Королевым, М.И. Махмутовым, М.Н. Скаткиным, Г.И. Щукиной вскрыты закономерности, доказаны и интерпретированы педагогические законы, которые лежат в основе принципов дидактики. Необходимо отметить также, что в основе принципов лежат и более общие обшественно-исторические, социальные, психологические и др. законы. Принцип мотивационного обеспечения учебного процесса соответствует законам единства познания и оценочной деятельности (единство знания и отношения), активности субъекта в процессе отражения объекта. "Когда речь идет о влиянии субъекта на отражение действительности, то следует иметь в виду не нервную систему и не знаки, а прежде всего степень развития общества, характер отношений людей в нем,.. потребности и цели, с которыми субъект вступает в практическое взаимодействие с объектом" - писал П.В. Копнин /193, с.128/. С.Л. Рубинштейн также подчеркивал наличие двух форм отражения - познавательной и оценочной - и их неразрывную связь в сознании человека: "психические процессы, взятые в их конкретной целостности, - это процессы не только познавательные, но и "аффективные", эмоционально-волевые. Они выра-

жают не только знания о явлениях, но и отношение к ним; в них отражаются не только сами явления, но и их значение дня отражающего их субъекта, для его жизни и деятельности /357, с. 2б3-264/.

Как видим, и П.В. Копнил, и С.Л. Рубинштейн указывали на единство двух форм отражения, соотносили познание с мотивацией. Эти положения необходимо учитывать в педагогическом процессе: отношения учащегося к знаниям, учению и труду формируются не только в процессе и на основе познания, а формируются вместе (в соответствии) с потребностями и целями человека и общества.

В обосновываемом нами принципе мотивация учения и труда рассматривается как цель воспитания. Эта цель предполагает формирование у учащихся потребностей, целей, мотивов учения и труда, созвучных идеалам коммунистического общества. Содержание принципа учитывает потребности общества и производства в людях не только образованных, но и подчиняющих свои интересы, цели и потребности интересам общества и производства. Следовательно, принцип МОУП отражает детерминацию общей цели педагогического процесса общественными отношениями. Поэтому можно утверждать, что данный принцип соответствует закону социальной обусловленности педагогического процесса.

Рассматриваемый принцип отвечает и основной цели педагогического процесса - сформировать всесторонне развитую гармоничную целостную личность. Отсутствие же принципа МОУП противоречит этой цели, так как не может быть всесторонне развитой личности без гармонического развития ее потребностно-мотивационной сферы.

Отвечает данный принцип и основным закономерностям процесса обучения: между воспитанием и развитием, взаимосвязи деятельности воспитателей и воспитуемых, взаимосвязи между целями, средствами, условиями и результатами; взаимосвязи между частными процессами в

целостном педагогическом процессе, взаимосвязи общего и профессионального образования. Чтобы доказать это утверждение, достаточно соотнести содержание принципа МОУП с сущностью названных закономерностей /313, с. 81-89, 245, с. 32-37/.

Перечисленные выше законы и закономерности нашли свое выражение в рассматриваемом принципе не только в целях воспитания, но и в выделении побуждающей функции в содержании, формах и методах обучения, в структуре взаимодействия педагога и учащихся, учитывающей мотивационную основу их деятельности. Они находят свое выражение и в том, что принцип мотивационного обеспечения учебного процесса позволяет в процессе обучения за одно и то же время решать комплекс учебно-воспитательных задач, Положительная мотивация учащихся, действия педагога, направленные на ее формирование, способствуют активному функционированию психических процессов, активизирует познавательную и трудовую деятельность. Функция принципа состоит в том, чтобы обеспечить эффективность функционирования всех трех основных сторон обучения.

Таким образом, принцип мотивационного обеспечения учебного процесса не противоречит основным положениям педагогики. И хотя не отражает полностью перечисленные законы и закономерности, своим содержанием он соответствует им.

В педагогической литературе утверждается, что принцип обучения как результат развития педагогического знания считается исходным нормативно-регулятивным положением для организации практики (В.И. Загвязинский /158/). Для того, чтобы принцип МОУП выполнял регулятивную функцию, он должен отражать не только общие законы педагогики, но и внутренние закономерности процесса воспитания мотивации учения

и труда. Эти закономерности были впервые выявлены В.С. Ильиным и выражены им в следующих законах.

Закон внешней обусловленности процесса воспитания мотивации: чем больше процесс воспитания мотивации, каждый ее компонент и связь впитывают в себя потребности советского общества в образованных и активных тружениках, тем мотивация учебно-трудовой деятельности формируется более успешно.

Закон внутренней организации процесса воспитания мотивации: возможности развития мотивации, спроектированные в целях и средствах обучения, становятся ее достоянием в зависимости от того, насколько средства преломлялись через коллектив, личность и мышление учащегося, возбуждают потребностные и мотивационные состояния с опережением по сравнению с достигнутым уже уровнем ее сформированности.

Закон активности учащихся в деятельности: учебно-трудовая деятельность возбуждает потребностные и мотивационные состояния тем более, чем больше ученик осознает ее общественную и практическую значимость, лично заинтересован в ней и самостоятельно осуществляет учебно-трудовые действия /169, с. 100-103/.

Мы считаем необходимым дополнить указанные законы еще одной закономерностью, выявленной нами; формирование мотивации учения и труда и функционирование мотивационной стороны процесса обучения осуществляется достаточно эффективно, если взаимодействие педагога и учащихся строится в соответствии с мотивационной основой их деятельности, Выявленные закономерности во многом способствуют обоснованию принципа МОУП.

Особенностью развития современной дидактики является то, что номенклатура ее принципов непрерывно изменяется. Некоторые принципы утрачивают свое самостоятельное значение, появляются другие, в которых

отражаются растущие потребности производства и требования общества к обучению. Поэтому при рассмотрении каждого нового принципа правомерны вопросы: нужен ли новый принцип? целесообразно ли его вводить в систему дидактических принципов? не дублирует ли он уже известные принципы?

Необходимость введения принципа МОУП подтверждается не только нуждами самой педагогической практики (о чем уже говорилось), но и теоретическими исследованиями советских и зарубежных педагогов и психологов /28, 46, 74, 114, 251; 426; 475/. Существует и другая точка зрения, например, В.И. Загвязинского, который не относит его к самостоятельным принципам и считает, что он "представляет собой конкретизацию принципа сознательности, активности и самостоятельности учащихся" /159, с. 65/.

В любой педагогической теории, так или иначе трактующей процесс обучения, функции дидактических принципов являются наиболее важными их характеристиками, Поэтому правомерно сравнение принципов по их основным функциям.

Основное назначение принципа, как это было показано выше, заключается в следующем:

- в целенаправленном воспитании целостной мотивации учения и труда как интегративного профессионально-значимого свойства личности будущего рабочего;

- в систематическом формировании мотивационной основы учебно-производственной деятельности учащихся;

- в обеспечении эффективного функционирования мотивационной стороны обучения;

- в обеспечении взаимосвязи общего и профессионального образования непосредственно в самом процессе обучения.

Выполняют ли существующие принципы дидактики названные функции? Обратимся к педагогическим исследованиям,

Ю.К. Бабанский считает, что "для обеспечения эффективного обучения исключительно важно соблюдать дидактический принцип стимулирования положительного отношения школьников к учению" /47, с. 16/. Сама постановка вопроса Ю.К. Бабанским говорит о несомненной важности названного им принципа. Но этот принцип не может выполнить те функции, что названы нами: во-первых, он нацелен на формирование только мотивации учения школьников, а принцип МОУП - на формирование целостной мотивации учения и труда школьников и учащихся ПТУ. Различие этих понятий показано в первой главе. Во-вторых, он не предполагает обеспечение взаимосвязи общего и профессионального образования.

Исследуя принципы производственной педагогики, С.Я. Батышев выделил принцип воспитания коммунистической целеустремленности. Раскрывая содержание принципа, он отмечает: "Надо раскрыть перед ними (молодыми рабочими - 0.Г.) положительные стороны профессии, воспитывать интерес к ней, учитывать мотивы труда" /51, с. 54/. Как видим, автор включает в целевую функцию принципа воспитания коммунистической целеустремленности и формирование мотивов труда. Это еще раз говорит в пользу принципа МОУП, так как соответствует одной из его функций. Остальные де функции этих двух принципов имеют различное содержание.

К существенным элементам, обусловливающим характер процесса обучения, Я. Скалкова относит мотивацию учебной деятельности учащихся /376, с. 73/. Она считает, что только обучение, воздействующее как на умственную, так и мотивационную сторону учения, оказывает целостное воздействие на личность школьника. Мотивацию, следовательно, нельзя понимать только как какой-то дополнительный элемент, как внешний при-

ем, оживляющий обучение. Это неотъемлемый элемент процесса обучения. Л. Скалкова, хотя и не предлагает соответствующего принципа, но ее позиция в этом вопросе четкая: "Для того, чтобы эффективно руководить учением школьников, учителю необходимо создать условия, обеспечивающие мотивацию, адекватную современным целям, содержанию, методам обучения и тенденциям развития последнего в целом. Мотивация должна стать неотъемлемой частью системы процесса обучения, обеспечивая ее функционирование и эффективность" /376, с. 74/.

Непосредственную попытку разработать принцип, который регулировал бы процесс обучения, сделали американские ученые Г. Клаусмейер и Р. Риппл /475/. Ими выделены восемь "принципов мотивации". Первые четыре принципа относятся к "мотивированию изучения школьных предметов - сосредоточение внимания, использование потребности достижения, постановка цели и обеспечение обратной связи" /475, p. 328/. Следующие два принципа "непосредственно применимы к поведению и дисциплине учащихся и относятся к формированию; общественных черт поведения. Последние два принципа равным образом относятся к мотивации изучения предмета и социально-ценностным ориентациям" /475, p. 328/. Очевидно, перечисленные принципы можно интерпретировать как требования одного принципа. Значимость исследования Г. Клаусмейера и Р. Риппла видится в том, что принцип мотивации рассматривается ими как вполне самостоятельная категория дидактики, Это довольно водный вывод, хотя формирование мотивации учения через организацию деятельности давно является предметом изучения советских психологов (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Н.Т. Талызина, Д.Б. Эльконин).

Отмечая большой шаг в разработке принципа мотивации американскими учеными, отметим и односторонность их подходам усилия педагогов они направляют на развитие динамической (энергетической) стороны

мотивации, игнорируя при этом содержательную ее сторону. То, во имя чего человек стремится овладеть знаниями, профессией, во имя осуществления каких идеалов и целей, остается вне поля зрения этих ученых. Ими игнорируется роль идейно- нравственного содержания мотивации, содержательно-смысловых факторов ее формирования, которое рассматривается этими учеными как чисто динамический и запрограммированный процесс. Ограниченность в идеологических позициях приводит и к невысоким педагогическим результатам: реализация функций принципа ведет к формированию реактивного (немотивированного поведения).

Как видим, многие советские и зарубежные ученые склонны положительно ответить на вопрос: нужен ли новый принцип - принцип мотивационного обеспечения учебного процесса.

При обосновании принципа МОУП возникают и другие вопросы: правомерно ли относить его к категории принципов? Каким критериями руководствоваться, чтобы отнести то или иное положение к принципам дидактики?

Самым общим критерием отнесения тех или иных положений к принципам дидактики мы считаем критерий научного обоснования практической педагогической деятельности. Вспомним, что в 1920 году А.С. Макаренко почувствовал свою полную педагогическую беспомощность в вопросе перевоспитания правонарушителей, несмотря на то, что перечитал все, что тогда было по вопросам воспитания. Когда ответов в теории педагогики он не нашел, тогда-то и назвал педагогику "шарлатанством", Он утверждал, что не уважает "педагогическую болтовню" и не может допустить, чтобы ее называли педагогической теорией. "Я хочу, чтобы педагогическая теория была настоящей" /234, т.5, с. 30/.

По мнению В.В. Краевского "дидактические принципы - это принципы деятельности, представляющие собой наиболее общее нормативное

знание" /337, с. 55/. "Дидактические принципы, - дополняет это утверждение Б.С. Гершунский, - должны распространяться на круг явлений, выходящих далеко за пределы собственно учебного процесса, и выступать в качестве регулятивных норм, относящихся не только к деятельности преподавателя, но и к деятельности по конструированию оптимальных систем обучения" /337, с. 58/.

Критериями отнесения тех или иных положений к числу принципов, по мнению И.Я. Лернера, являются: а) их инструментальность, б) универсальность, в) самостоятельность, г) необходимость, д) достаточность /337, с. 59/.

Чтобы судить с этих позиций о принципе МОУП, необходимо было экспериментально проверить все его положения. Неоднократные эксперименты и широкая опытная работа преподавателей и мастеров производственного обучения показали следующее.

С учетом принципа МОУП были разработаны и проверены в различных вариантах уроки теоретического и производственного обучения по большинству учебных предметов при подготовке рабочих ряда профессий. В результате была доказана возможность непосредственного применения данного принципа при постановке и формулировании целей урока, при подготовке (структурировании) учебного материала к уроку, при структурировании взаимодействия учителя и учащихся, при усилении побуждающей функции методов преподавания и учения, при создании учебных ситуаций, при оценке результативности работы педагога и учащихся на уроке. Это позволяет говорить о достаточной инструментальности принципа, т.е. его пригодности как регулятива деятельности педагога. Эксперименты показали, что принцип МОУП возможно применять на уроках любого предмета теоретического и производственного обучения.

В отличие от принципов обучения общеобразовательным предметам, принципов производственного обучения, данный принцип пронизывает весь педагогический процесс в средних профтехучилищах. На его основе по каждому предмету разрабатывается единый подход к формированию мотивации, что обусловливает синтезирование мотивов учения и мотивов труда в единое свойство личности.

Принцип мотивации, таким образом, способствует объединения усилий всех педагогов. Это говорит о его универсальности, т.е. отнесенности ко всему процессу обучения.

Проведенные педагогические эксперименты показали также самостоятельность и необходимость рассматриваемого принципа, так как только на его основе практически удается полностью обеспечить эффективное функционирование мотивационной стороны процесса обучения. Особенно это связано с разрешением мотивационных противоречий, например, между дискретной и процессуальной сторонами мотивации, между произвольными и непроизвольными ее компонентами и др. Самостоятельность принципа выражается, на наш взгляд, в его специфическом влиянии на процесс обучения. Специфика принципа МОУП заключается в том, что только на его основе возможно управленца мотивационной основой деятельности учащихся. Только данный принцип позволяет педагогу проектировать и создавать необходимые на уроке актуальные мотивационные состояния. Необходимость принципа мотивации заключается в том, что он позволяет проектировать и оказывать содействие, в отличие от других принципов, не только на отдельные стороны и элементы мотивации, а обусловливает систематическое формирование целостной мотивации учения и труда.

Данная особенность указывает на соответствие рассматриваемого принципа сущности формируемого свойства личности. Этот же принцип

соответствует и сущности процесса обучения: без создания необходимых мотивационных состояний невозможно успешно формировать ни познавательные, ни профессиональные знания и умения. И если не вести целенаправленную работу по развитию мотивационной сферы, то не будет должного эффекта в воспитании и развитии личностных и психических качеств.

Что касается последнего критерия, сформулированного И.Я. Лернером, - достаточности, то эмпирически подтверждается способность принципа МОУП выполнять регулятивную функцию при целеполагании, при структурировании учебного материала, при выборе средств побуждающего воздействия и т.д., то есть полностью обеспечивать функционирование мотивационной стороны процесса обучения.

Критерий достаточности необходимо рассматривать в более широкой системе - по отношению ко всей совокупности принципов обучения. Так как система принципов обучения профтехобразования еще находится в стадии своего становления, то и применять этот критерий пока возможно только к каждому отдельному принципу.

Таким образом, принцип МОУП соответствует педагогической практике и преобразует ее. Он соответствует критериям, предложенным И.Я. Лернером. Его можно отнести к категории принципов обучения.

Принцип МОУП играет роль и теоретического конструкта. На его основе нами выявлены побуждающая функция методов проблемного обучения; мотивационная сторона современного урока; возможности педагогических средств и условий производственного обучения в формировании мотивации; разработано методическое обеспеченна мотивационной стороны уроков физики; уроков производственного обучения и др. В исследовании названных аспектов принимали участие аспиранты Г.И. Ибрагимов, 0.Е. Лисейчиков, А.Н. Николаев, Н.Ш. Сабиров, М.А. Чокля и др.

Эти исследования позволили выявить дидактические основы единой для всех учебных предметов методики формирования мотивации учения и труда (см. 1У главу).

Следовательно, содержание и функции принципа МОУП, его соответствие определенным критериям позволяют отнести его к дидактическим принципам. Но правомерно ли вводить принцип МОУП в систему дидактических принципов? Не дублирует ли он другие принципы? Рассмотрим связь и отличие его по отношению к другим принципам.

Как известно, для процесса обучения ведущее значение имеют следующие принципал коммунистического воспитания и всестороннего развития личности, политехнического образования; связи обучения с жизнью, с практикой коммунистического строительства; систематичности и доступности обучения; сознательности и активности учащихся в обучении и др.

Принципы коммунистического воспитания и всестороннего развития в процессе обучения, политехнизма, связи обучения с жизнью, с практикой коммунистического строительства выражают необходимость целенаправленного формирования у учащихся основ диалектико-материалистического мировоззрения и коммунистической нравственности, всестороннего развития личности каждого учащегося.

Эти принципы не направлены непосредственно на формирование мотивации, но они ориентируют на то, кашпо мотивацию необходимо воспитывать. В свою очередь, реализация принципа МОУП способствует выработке у учащихся определенного отношения к знаниям, мировоззренческим идеям, к учению, к труду. Таким образом, названные принципы имеют свое конкретное содержание, дидактический смысл и тесно связаны друг с другом.

Принципы научности, систематичности обучения и его доступности направлены на развитие познавательных возможностей учащихся, выражают необходимость систематического изучения знаний и применения их для решения задач практического характера. Поскольку в процессе учения устанавливается единство познавательных и мотивационных моментов, то и в деятельности педагога необходимо учитывать этот факт. Систематичность знаний связана не только с систематическим их преподаванием, но и с систематическим их изучением. Уровень доступности не поднять, если не сформировать у учащихся стремления к знаниям. Принцип МОУП соответствует названным принципам в том, что он способствует развитию реальных учебно-познавательных возможностей учащихся, обусловливает развитие мотивов осознания систематического изучения предмета, ответственного отношения к приобретению знаний и умений.

Принцип сознательности и активности учащихся в обучении нацеливает учителя на такое преподавание, которое обусловило бы сознательное овладение учащимися научными и специальными знаниями и методами применения их на практике. Руководство учителя должно привести к тому, чтобы каждое понятие, обобщение, умение, навыки стали инструментом дальнейшего познания учащимися предметов и явлений окружающего мира. Основное требование этого принципа; всемерно развивать активность и самостоятельность учащихся. Как видим, данный принцип отражает закономерности развития интеллектуальной сферы, законы обучения. Они ориентируют на развитие у учащихся логического и диалектического мышления. Все это, конечно, не сформировать без мотивации и принцип ЮУП нужен как раз для того, чтобы способствовать эффективному развитию самостоятельности и активности учащихся.

Рассмотренное нами в первой главе понятие "мотивация учения и труда" не сводимо к понятиям "сознательное овладение знаниями", "само-

стоятельность", "активность". Поэтому и рассматриваемые принципы не тождественным один другому, имеют разное целевое назначение. Один из них направлен на умственное развитие, другой - на развитие мотивации.

Психологами установлен факт влияния мотивации на развитие качеств ума, способностей, личностных свойств. Этот факт находит свое отражение во взаимосвязи принципов сознательности и активности учащихся в обучении и принципе МОУП. Взаимосвязь принципов отнюдь не означает, что один из них можно свести к другому: принцип сознательности регламентирует содержательную и операционную стороны процесса обучения, принцип МОУП - мотивационную.

В последние годы в теории и практике обучения все более утверждаются принципы оптимизации учебного процесса, проблемности и профнаправленносги обучения. Первый из названных принципов ориентирует учителя при формировании мотивации на применение не столько принципа МОУП, сколько на сочетание его с принципами сознательности, самостоятельности, проблемности, наглядности обучения и др. Принцип оптимизации требует не одностороннего и чрезмерного использования одного или нескольких примни - нов, а "осознанного выбора такого варианта, который в данных условиях обеспечит максимально возможную эффективность решения задач образования, воспитания и развития учащихся при рациональных затратах времени и умений учителей и учащихся /47, с. 11/. Формирование мотивации - очень сложный процесс, который нуждается не только в длительном и терпеливом труде педагогов, но и в оптимизации всех сторон обучения и учебно-воспитательного процесса в целом.

Принципы проблемности и профнаправленносги обучения, выполняя свои определенные функции, нацелены и на мотивационную сторону обучения, являются, в определенном смысле, средством формирования мотивации. Проблемности есть отражение противоречивости познаватель-

ного процесса, выражение закономерностей возникновения и функционирования мышления, формирования познавательной потребности. В то же время принцип проблемности невозможно успешно реализовать, если не учитывать мотивационные состояния учащихся, если не обеспечить "Я - включенность" и "проблемную включенность" (Оллпорт /472/) их в деятельность, если не ставить учащихся перед необходимостью искать новые знания и способы действий, чтобы выйти из интеллектуального затруднения. В соответствии с логикой проблемного обучения, при достаточном уровне обученности, необходимые мотивационные состояния могут возникнуть у учащихся, но лишь на этапе создания проблемной ситуации, при постановке учебных проблем. В дальнейшем их необходимо стимулировать, применяя приемы побуждения. Зачем нужно побуждать, а не требовать, принуждать, давать указания, заставлять и т.д.? На традиционном, объяснительно-иллюстративном, уроке так и бывает: учитель требует, учащиеся исполняют. Но при проблемности обучения невозможно добиться принуждением самостоятельного формулирования проблемы, выдвижения гипотез, осуществления поиска правильного решения и т.д. Включиться в проблемную ситуацию по требованию невозможно. Как отмечает М.И. Махмутов, принятие учениками проблемы и стремление самостоятельно найти пути ее решения связаны с уровнем сформированности мотивации /248, с. 176/. Практический опыт и специальные исследования свидетельствуют о том, что формирование мотивации учения и труда идет много успешнее на основе связи изучаемых явлений и объектов с производственными процессами, с профессией, получаемой учащимися. Вместе с политехническим принципом профессиональная направленности обучения обеспечивает подготовку учащихся к активному производительному труду.

Разнообразные формы и методы обучения в училищах с учетом избранной учащимися профессии, обусловливают развитие интереса к профессии, потребности в труде, познавательного интереса и других мотивов учения и труда. Но не всегда принцип профнаправленносги ведет к успешному гармоническому формированию мотивационной сферы. Чаща всего это происходит потому, что преподаватели не соотносят его возможности с закономерностями формирования мотивации, стремясь заинтересовать учащихся, чрезмерно перегружают содержание учебного материала дополнительными сведениями.

Таким образом, совершенно очевидно, что общей областью регуляции принципа является целостный процесс обучения и воспитания учащихся, в котором он регулирует функционирование и развитие мотивации учения и труда. Следовательно, он должен быть включен в систему дидактических принципов, иметь среди них свое место.

В качестве рабочей схемы в современной дидактике можно выделить несколько основных типов принципов:

1) принципы, отражающие социальную направленность обучения, например, принцип коммунистического воспитания и всестороннего развития в процессе обучения, принцип политехнизма и др.

2) принципы, отражающие закономерности учебного процесса, например, принцип научности, принцип систематичности и др.

3) принципы, обеспечивающие эффективность процесса обучения, отражающие характер условий его протекания, принцип профессиональной направленности обучения, принцип индивидуализации учебной деятельности, оптимизации и др.

4) принципы, способствующие формированию целостной личности и ее свойств.

В приведенной типологии принцип МОУП частично относится к третьему типу, так как он выступает условием успешного применения всех других принципов обучения. Результатом его реализации должно быть активное, заинтересованное отношение учащихся к учебно-производственной деятельности.

Мы рассмотрели только одну сторону принципа мотивации - его назначение влиять на процесс обучения, обеспечивать активность личности в учебной и производственной деятельности. Но есть и другая существенная сторона этого принципа, позволяющая отнести его к четвертому типу.

Глубокая общая перестройка, которая особенно за последние годы совершается в советском обществе, коренным образом меняет отношения ладей. Принципиально новые условия жизнедеятельности нашего общества требуют отражения этого факта и на дидактическом уровне.

С.Л. Рубинштейном обосновано положение о том, что любое воздействие вызывает изменение в личности, преломляясь через отношения. "Без зоркости к внутреннему содержанию действий ребенка деятельность педагога обречена на безнадежный формализм ... Не умея проникнуть во внутреннее содержание действий и поступков ребенка, в мотивы его действий и внутреннее отношение к задачам, которые перед ним ставятся, воспитатель, по существу, работает вслепую" /360, с. 189/. С.Л. Рубинштейн раскрыл объективный смысл проблемы отношений, показал, что привнося в деятельность свои отношения, человек оказывает соответствующее влияние на деятельность ее участников, а через нее и на развитие их личности. "Мотивационное значение, - писал он, - приобретает каждое отраженное человеком явление, поскольку его отражение всегда является определителем не только его свойства, но и его значения для человека. Поэтому мотивация заключена не только в чувствах, но и в каждом звене процесса от-

ражения, поскольку оно всегда включает в себя и побудительный компонент" /360, с. 368/.

Отсутствие или недостаточное внимание к мотивационной сто- реве деятельности, к отношениям учащихся может наносить урон их развитию, замедлять формирование личностных образований учащихся. Принципы обучения, как известно, отражая должное, выведенное на основании обобщения большого опыта школы, служат наиболее общей руководящей установкой в работе учителя. Каждый из этих принципов одним из оснований имеет психологические законы и помогает учителю осуществлять процесс обучения. Например, требуется начинать обучение, идя от живого созерцания. Отсюда следует принцип наглядности. Ученик может осмыслить и усвоить только то, что ему посильно, что соответствует уровню развития его умственных сил. Из этого вытекает принцип доступности и посильности обучения.

Как видим, традиционные принципы обучения помогают учителю управлять процессом учения и формировать прежде всего знания и умения, развивать интеллектуальную сферу. Но какие принципы помогают учителю формировать отношения, воспитывать в процессе обучения личностные качества и личность в целом? Такие принципы в современной дидактике только разрабатываются (Ю.К. Бабанский, В.С. Ильин, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин и др.). Существующий в дидактике принцип коммунистической направленности обучения практически не разработай. Он освещается в каждом учебнике педагогики, но сущность его не раскрыта ни в одном из них. Например, в пособии Т.А. Ильиной (Педагогика - М.: Просвещение, 1984) этому принципу отведено шесть строк. Поэтому на практике абстрактные требования этого принципа очень трудно учителю выполнить. Названный принцип нуждается не в декларировании, а в глу-

бокой дидактической разработке, чтобы он действительно был руководством к действию.

Учитель, руководствуясь существующими принципами обучения, формирует прежде всего интеллект, его воздействия в большей степени "преломляются" через интеллектуальную сферу. Но современная перестройка требует иного "преломления", чтобы всеми средствами будоражить всю личность, чтобы наряду с интеллектом развивать личностные свойства. Поэтому необходимо это требование возводить в принцип. Без его соблюдения можно было усвоить знания, но нельзя развить личность. Принцип мотивации относится к принципиально новым принципам дидактики. Этот принцип направлен на то, чтобы формировать человека с полноценным отношением ко всему существующему.

Рассматриваемый принцип ставит такие требования к содержанию учебного материала, к методам и формам обучения и т.д., которые обязывают учителя рассматривать и использовать каждое педагогическое средство не только с целью усвоения учащимися знаний и умений, но и с целью влияния на их жизненную позицию, на личностные качества.

При разработке программ необходимо определить основные свойства и функции мотивации, группы потребностей и мотивов, которые нужно формировать в современном юношестве. Необходимо четко определить, что должна представлять собой мотивационная сфера учащегося среднего ПТУ, какой уровень мотивации реально можно сформировать. Содержание работы по формированию мотивации надо формулировать в программах через характеристики учащихся, поддающиеся измерению, а не через деятельность учителя. Сложившиеся представления пока еще носят слишком общий характер и недостаточно еще раскрывают программу формирования мотивации учения и труда.

При подготовке учебного материала к уроку преподаватель среднего ПТУ может сделать его не только доступным, но и увлекательным и интересным. При изучении же "сухого" и скучного по содержанию материала он раскроет его практическую значимость. Так, во многих кабинетах физики средних ПТУ имеются учебники не только по физике, но и по специальным предметам, например, по токарному, фрезерному, слесарному делу. На уроках физики учащимся часто предлагается открыть страницу учебника по спец- дисциплине и рассмотреть тот или иной производственный процесс с точки зрения физических явлений и законов. Практически многие темы курса физики получают предметное подтверждение примером из профессиональной деятельности учащихся. Эта особенность обучения в средних ПТУ свойственна всем учебным дисциплинам и производственному обучению.

Основное требование принципа МОУП к содержанию учебного материала заключается в усилении его побуждающего потенциала: необходимо на его основе раскрывать смысл деятельности учащихся, показывать социальную, практическую, эстетическую значимость знаний и производительного труда.

Осознавая необходимость создания актуальных мотивационных состояний на отдельных этапах урока, многие дидакты уделяют определенное внимание проблеме мотивации при рассмотрении структуры урока. Однако целостный подход к решению проблемы формирования мотивации в структуре урока еще не представлен. В наибольшей степени, как показали наши специальные исследования, отвечает принципу МОУП структура современного урока, разработанная М.И. Махмутовым, что обусловлено возможностями данной структуры в обеспечении условий для возбуждения и развития мотивационных состояний.

Структура урока по М.И. Махмутову /249/ состоит из трех этапов:

1 этап - актуализация опорных знаний и способов действия;

П этап - формирование новых понятий и способов действия;

III этап - применение знаний - формирование умений и навыков.

Мы предлагаем усилить мотивационную сторону урока, дополнив названия его этапов следующим образом:

1 этап - ... и возбуждение актуальных мотивационных состояний;

П этап - ... подкрепление положительного отношения к учению, к учебно-трудовой деятельности;

III этап - ... развитие навыков учебного труда, формирование ответственного отношения к учению и труду.

Вместе с тем мы считаем, что урок имеет собственно мотивационную структуру, обладающую функцией формирования мотивации /122/.

Мотивационная структура урока состоит из следующих элементов: управление вниманием учащихся - разъяснение им смысла предстоящей деятельности - актуализация мотивационных состояний - стимулирование учащихся к целеполаганию - обеспечение успешного выполнения учащимися стоящих перед ними задач - поддержание у учащихся уверенности в своих действиях - оценка процесса и результатов деятельности учащихся.

Дидактическая структура урока и структура, характеризующая его мотивационную сторону, связаны между собой. По отношению к дидактической мотивационная структура играет вспомогательную роль и является ее подструктурой. Так, на этапе "актуализации" можно выделить такие под этапы урока: сосредоточение внимания учащихся - раскрытие смысла предстоящей деятельности - актуализация мотивационных состояний, стимулирование целеполагания. Этап "формирования" включает: стимулирование целеполагания - обеспечение учащихся информацией, как условия успешного выполнения ими учебных задач - поддержание у них уверенности в своих действиях. Этап "применения" включает два предыду-

щих подэта- па и оценку педагогом процесса и результатов деятельности учащихся. При этом мотивационная подструктура имеет более подвижные границы, она динамична. Например, если на первом этапе урока необходимо сосредоточить внимание учащихся, то на последующих этапах его необходимо поддерживать, переключать. Или, если на первом этапе необходимо актуализировать мотивационные состояния, то на последующих этапах их необходимо подкреплять, расширять. Следовательно, дидактическая структура урока интегрирует различные его стороны, из которых "сплетается" целостный процесс обучения. То есть для каждой главной задачи конкретных этапов урока (по М.И. Махмутову) выстраиваются задачи дополни - тельные, решение которых содействует выполнению главных задач, Схематически связь дидактической и мотивационной структур можно показать следующим образом (рис.1).

На схеме элементы дидактической структуры изображены в виде блоков, имеющих порядковые номера. Каждый блок соединен с линией, обозначенной его номером. Установление связей между элементами мотивационной и дидактической структур изображается точкой в месте пересечения отрезков прямых линий. Содержание связей рассматриваемых структур раскрыто в ряде наших работ (см., например, /122/).

Дидактическая структура урока	Мотивационная структура урока
Актуализация опорных знаний и способов действий	Управление вниманием учащихся Раскрытие смысла деятельности Актуализация мотивац. Состояний Стимулирование целеполагания
Формирование новых понятий и способов действий	Управление вниманием учащихся Обеспечение успеха в деятельности

	Обеспечение успеха в деятельности
Применение знаний – формирование умений	Управление вниманием учащихся Обеспечение успеха в деятельности Обеспечение успеха в деятельности Оценивание деятельности уч-ся

Рис.1. Взаимосвязь дидактической и мотивационной структур урока

Многие исследователи проблемы формирования мотивации обращают внимание на функцию методов обучения - побуждать учащихся к таким способам усвоения учебного материала, которые стимулируют учебно-трудовую деятельность, возбуждают познавательный интерес и интерес к профессии, потребности в познании и труде. Ю.К. Бабанский считает, что есть "основание говорить о наличии специальной группы методов обучения - методов стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности школьников" /45, с. 100/. Тем самым Ю.К. Бабанский подчеркивает большую роль в организации учебного процесса и управлении им с помощью особых приемов, предназначенных специально для формирования положительных мотивов учения. Нам представляется, что в структуре методов преподавания и учения должно быть оптимальное сочетание приемов воздействия на все сферы личности учащегося. Иначе говоря, методы обучения должны включать приемы, направленные на развитие как психических процессов, так и личностных свойств, в том числе и мотивации учения и труда. Именно в этом заключается смысл принципа мотивации. Неразработанность же этого принципа приводит к тому, что мотивационный аспект методов остается недостаточно исследо-

ванным /379, с. 26/. Так, вне поля зрения исследователей методов обучения оказались вопросы, связанные с исследованием приемов, специально направленных на развитие мотивационной сферы учащихся. Не описана их номенклатура, сочетаемость с другими приемами и место в каждом методе, не разработана еще их классификация. Очевидно, что развивающие и воспитывающие возможности методов обучения ограничены. А усиление их функций требует введения в методы обучения специальных приемов. Но вопрос этот недостаточно исследован и нуждается в специальном рассмотрении с позиции принципа МОУП. (Частично эти вопросы изложены в главе IV).

Итак, вышеизложенное позволяет говорить о необходимости включения в дидактику нового принципа - принципа мотивационного обеспечения учебного процесса (принципа мотивации). Необходимость его рассмотрения именно как принципа обосновывается определенными критериями, связью с другими принципами, соответствием его новым социальным и педагогическим задачам, стоящим перед средним ПТУ. Специальная экспериментальная проверка в течение пяти лет основного содержания данного принципа (его функций, требований, правил, условий) показывает, что его применение в массовой практике оправдывает себя; проще всего при обеспечении единства действий преподавателей и мастеров производственного обучения заметно повышается уровень развития мотивации учения и труда у учащихся. Во-вторых, повышается научный уровень обучения - деятельность преподавателей и мастеров приобретает более осознанный, целенаправленный и четкий характер.

Выводы по третьей главе

В новых социальных условиях, когда не только в средних ПТУ, но и общеобразовательных школах всеобщее среднее образование молодежи

дополняется ее всеобщим профессиональным образованием, требуется уделить внимание решению проблемы мотивационного обеспечения учебного процесса.

Осознание сущности обучения в новых условиях требует более глубокого методологического осмысления и обеспечения теории и практики профтехобразования. Эта потребность с особой настоятельностью проявилась в связи с включением в профтехпедагогику новых положений, понятий и принципов. К их числу, по нашему мнению, относится представленный в исследовании принцип мотивационного обеспечения учебного процесса (принцип мотивации), регулирующий мотивационную сторону процесса обучения и помогающий учителю формировать мотивацию учения и труда как стержневое свойство личности. Учитель, руководствуясь существующими принципами обучения, формирует прек1де всего знания, умения учащихся, его воздействия в большей степени "преломляются" через интеллектуальную сферу. Но современная перестройка и тенденции развития общества требуют иного "преломления", чтобы всеми средствами будоражить всю личность, чтобы наряду с интеллектом развивались личностные свойства. Поэтому необходимо это требование возводить в принцип. Без его соблюдения можно было усвоить знания, но нельзя развить личность. Принцип мотивации - это принципиально новый принцип, который направлен на то, чтобы формировать человека с полноценным отношением ко всему существующему.

Поиски практических работников и проведенные теоретические исследования советских и зарубежных ученых создали реальные предпосылки для обоснования нового принципа дидактики - принципа мотивации. Данный принцип призван обеспечить дальнейшую конкретизацию процесса обучения в соответствии с новыми требованиями и полнее раскрыть предмет дидактики. Исследование показало, что этот принцип не противо-

речит известный законам педагогики и отражает внутренние закономерности процесса воспитания мотива - ции учения и труда. Основные функции этого принципа состоят в том, чтобы обеспечить эффективность функционирования мотивацией- ной стороны обучения и сформировать на ее основе целостную мотивацию учения и труда как свойство личности. Отсутствие же этого принципа противоречит основной цели советской школы, т.к. не может быть всестороннего развития личности без целенаправленного формирования ее мотивационной сферы.

Принцип мотивационного обеспечения учебного процесса нацеливает на разрешение следующих основных противоречий: между требованием общества формировать не просто носителя знаний, а прежде всего гражданина и реальным состоянием процесса обучения, формирующего прежде всего носителя знаний; между попытками формирования отдельных мотивов и необходимостью формирования целостной мотивации учения и труда; между имеющимися у учащихся личностно-значимыми (персональными) и общественно-значимыми потребностями, целями, интересами.

Разрешение названных противоречий возможно при соблюдении определенных требований, правил и условий реализации принципа МОУП.

Суть проведенного исследования и заключается в раскрытии содержания этого принципа (его требований, правил, функций, противоречий) в обосновании необходимости и правомерности введения данного принципа в систему принципов дидактики, в выявлении закономерностей функционирования мотивационной стороны обучения, в разработке необходимых условий успешного применения принципа МОУП в практической работе. В основе содержания принципа МОУП лежат закономерности, утверждавшие, что достоянием личности становятся те ценности общества, которые вызывают к себе положительное отношение,

Разработка идеи взаимодействия педагога и учащихся и поиски научно обоснованной его структуры позволили придти к выводу, что формирование мотивации учения и труда может и должно быть управляемым процессом. В исследовании осуществлен целостный подход к процессу воспитания мотивации, единая схема управления которым в процессе теоретического и производственного обучения представлена определенными этапами, соответствующими структуре мотивационной основы деятельности учащегося. Наш подход заключается в том, что в процессе обучения сначала нужно постоянно и в комплексе решать все задачи управления мотивационными состояниями учащихся. В дальнейшем постепенно переходить от возбуждения и управления непроизвольными состояниями мотивации к формированию произвольных ее компонентов и стимулированию сил самовоспитания и саморазвития личности. Наращивая таким образом динамику мотивационных состояний, педагог переходит к все более существенному влиянию не только на мотивацию, но и на личность в целом. Механизм формирования мотивации заключается в том, что педагогические воздействия в условиях учебно-трудовой деятель- актуализируют комплекс ситуативных побуждений, которые при систематической активизации постепенно упрочиваются и поят в более устойчивые мотивационные состояния и свойства личности. Успех педагога в формировании мотивации зависит не о от сложившихся качеств личности учащихся, но и от его в придать им определенную динамичность, адекватную дина- развивающих возможностей процесса обучения.

Чтобы педагог мог успешно применять принцип мотивационного обеспечения учебного процесса, ему нужно дать методику формирования мотивации учения и труда. При ее разработке пришлось решать ряд теоретических и практических проблем. Их решение и методика формирования мотивации представлены в следующей главе диссертации.

Г Л А В А 1У. ОБЩЕДИДАКТИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА

ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ И ТРУДА

Г Л А В А 1У. ОБЩЕДИДАКТИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА .....
ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ И ТРУДА..... 267
4.1. Методы изучения мотивационной сферы учащихся 268
4.2.Проектирование целей воспитания мотивации учения и труда 290
4.3. Отбор и применение педагогических средств формирования мотивации и условия их эффективного применения 305
4.4. Методы анализа педагогической деятельности и ее результатов в формировании мотивации 325
4.5. Экспериментальная проверка дидактической системы..... 345
Выводы по четвертой главе 364

Как известно, принципы потому и являются исходными положениями для организации практики, что они выступают результатом развития научного знания, теории, ибо "принципы не исходный пункт исследования, а его заключительный результат" /1, т.20, с. 34/. Справедливо также утверждение, что принципы обучения остаются верными лишь тогда, когда их проверяют, исправляют я обновляют в процессе педагогической деятельности.

Чтобы использовать дидактический принцип мотивации в качестве регулятивных норм практики, необходима разработка на его основе дидактической системы формирования мотивации. Эта система разработана автором и применена в практике училищ и техникумов Москвы, Ашхабада, Казани, Ростова-на-Дону, Горького и др. Экспериментальная проверка осуществлена в кассовой практике и в ряде диссертационных исследований, выполненных под руководством автора: Г.И. Ибрагимовым, Н.Ш. Сабировым, А.Н. Николаевым (на материале предметов естественно-математического цикла), И.В. Московской (на материале предметов гуманитарного цикла), М.А. Чоклей и 0.Е. Лисейчиковым (производственное

обучение), Н.Д. Куку (на материале предметов профтехцикла), Д.М. Мамиевым (система работы педколлектива) и др.

Рассмотрим основные положения дидактической системы формирования мотивации.

4.1. Методы изучения мотивационной сферы учащихся

В процессе формирования мотивации учения и труда особое практическое и теоретическое значение имеет проблема измерения мотивации учащихся. Существующие в настоящее время методики предназначены для измерения отдельных компонентов мотивации. Чтобы измерять мотивацию как целостность, необходима разработка качественно новой диагностики. К сожалению, пока мы не располагаем такими методиками. Разработка методов изучения мотивации в педагогических целях - задача непростая, ее решение затруднено, что связано со многими причинами.

Прежде всего, преподаватель, мастер (а не только исследователь) должен иметь в своем распоряжении целый арсенал средств, которые, дополняя друг друга, дали бы возможность быстро и объективно определять состояния мотивации, ее изменения. Разработанные психологами методы педагог не может применять непосредственно в своей практической работе, т.к. они, как правило, трудоемки и требуют от него больших затрат энергии и времени. По этой же причине невозможно применение большинства методик, применяемых в педагогических исследованиях. Для практических работников требуются достаточно достоверные, но простые и удобные для применения в педагогическом процессе методы изучения мотивации. Педагогические измерения качеств личности, в их числе и мотивации, необходимы для получения систематической и достоверной информации о том, в какой степени результаты работы ПТУ соответствует

социальному заказу общества, для практической работы учителя при решении задач воспитывающего обучения, для планирования и организации педагогического процесса. Современное состояние педагогических измерений не удовлетворяет теорию и практику и нуждается в дальнейшем совершенствовании. Остановимся на решении обозначенных проблем. Опыт показывает, что все практические вопросы, связанные с изучением и формированием мотивации учения и труда, с необходимостью приводят учителя к использованию диагностических методов. Иначе он не может ни учесть характера мотивации, ни отобрать и применить нужные педагогические средства, ни выяснить тех изменений в мотивации, которые появились в результате его работы. В данном исследовании мы стремились разработать доступный учителю в его повседневной практической работе инструментарий для определения степени сформированности мотивации учения и труда. Комплекс таких методов, достаточный для практических целей, включает: а) шкалирование мотивации изучения одного предмета, б) шкалирование мотивации учения и труда в целом, в) программу наблюдения г) шкалу-градусник; д) экспресс-метод. Рассмотрим эти методы.

В основу разрабатываемой нами методики положена общая теория измерений, в частности, педагогическая квалиметрия. Она заключается в решении проблем описания качеств личности как объекта измерения и построения диагностических средств измерения.

В процессе измерения исходят из того, что измеряемая величина дана. Однако во многих случаях педагогического измерения величина не определена и ее необходимо обнаружить, прежде чем измерить. А это требует описания измеряемого объекта. Описание объекта измерения заключается в познании сущности качества, его компонентов, структуры. При этом необходимо определить систему основных признаков (параметров) качества, выделить наиболее существенные функциональные и системные

свойства формируемого качества, выявить уровни его развития. Затем по определенным основаниям вычленить критерии отнесения каждого компонента к тому или иному уровню. Так, при рассмотрении сущности мотивации учения и труда были выделены одиннадцать ее признаков по четырем уровням развития.

Выявление сущности и выделение уровней позволяет представить состояния качества в виде матрицы (см. табл. 14), в которой вертикальные графы отражают признаки (X1, X2, ... Xn), а горизонтальные - уровни развития этих признаков (У1, У2, ... Уm). Каждая ячейка матрицы (всего их nm) отражает один из признаков (параметров) качества на определенном уровне развития. Например, ячейка XiУ2 соответствует i-тому признаку (Xi) на втором (У2) уровне развития, т.е. между ячейками матрицы и каждым параметром качества устанавливается изоморфное соответствие. При этом ячейки заполняются словесными характеристиками соответствующих параметров.

Таблица 14

Матрица абстрактных состояний измеряемого качества

		П р и з н а к и измеряемого качества					
		X1	X2	....	Xi	.....	Xn
у	Y1	X1Y1	X2Y1	....	XiY1	.....	XnY1
р	Y2	X1Y2	X2Y2	....	XiY2	....	XnY2
о	....	.....	.....	.....	.....	.....	...
в	.....	.....	...	.....	.....	.....	.....
н	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
и	Ym	X1Ym	X2Ym	.....	XiYm	.....	XnYm

От описания педагогического объекта необходимо переходить к его измерению. Здесь мы исходим из следующих оснований. Как известно,

под измерением понимается процесс сравнения некоторой величины с единицей измерения /354/. Но что является единицей, мерой измерения качеств личности? Мы считаем, что такая единица может быть неоднокачественной с измеряемой величиной. В этом случае единица измерения выступает в роли модели однокачественной единицы измерения. Поэтому каждую ячейку матрицы мы рассматриваем как модель единицы, как ее своеобразный эталон. Сравнивая реальные качества личности (ее параметры) с моделью единицы измерения, мы выявляем степень соответствия между ними. Если степень соответствия максимальна, ставится балл 5, если минимальна - 1.

Следовательно, измерение ведется как по каждой ячейке (т.е. каждому параметру), так и по их совокупности. Для этого каждой ячейке, как уже отмечалось, ставится в соответствие определенный балл. А так как исследуемые параметры, в свою очередь, в каждый момент у конкретной личности имеют различную степень развития, то мы ввели градиент развития так, что каждому параметру в данный момент может соответствовать определенный балл, например, от "1" до "5". Баллу "1" поставлено в соответствие неразвитое состояние, "2" - больше продвинутое, чем неразвитое, "3" - среднее состояние, "4" - больше развитое, чем среднее, "5" - развитое состояние конкретного параметра.

Таким образом, устанавливается гомоморфизм между системой свойств данного качества и числовой системой. Заполнение же матрицы числовой системой производится в конкретных условиях на каждого учащегося. Анализируя после этого числовую матрицу по вертикали, мы судим об уровне развития каждого конкретного параметра у данного ученика. Подсчитав же сумму баллов, соответствующую ячейкам каждой горизонтальной строки, мы судим об уровне развития формируемого качества в целом.

Итак, числовая система состоит из оценок каждого параметра (и отражает тем самым многофакторность качества) и суммарных оценок качества в целом по уровням развития.

Каким же образом заполняется матрица? Иначе говоря, как же решается проблема построения средств измерения?

Для того, чтобы поставить каждой ячейке в соответствие какой-то балл, т.е. оценить параметры качества в данный момент у конкретного учащегося, необходимо поставить методы диагностики в однозначное соответствие с объектами измерений. Это значит, каждую ячейку следует соотнести с определенным вопросом анкеты, беседы, диагностического задания и т.п. По суммарной информации, полученной с помощью различных диагностических методик, матрица заполняется числовой системой.

Покажем, как вышеизложенные положения применялись при разработке принципов построения только одного типа диагностики - системы вопросов по выявлению уровней развития мотивации. Как показали экспериментальные исследования, достаточно надежной, удобной в массовой практике, репрезентативной и экономичной в обработке является разработанная автором методика шкалирования.

Рассмотрим теоретические основания составления шкал. Под шкалированием, как известно, понимается "количественный метод исследования, способ превращения качественных факторов в количественные ряды, который позволяет определенные качества личности изобразить в виде шкалы. Для получения шкалы используются вопросы с оценкой /133, с. 214/.

Мы разделяем мнение исследователей, что вербально выраженное отношение является источником информации о нем (Р.Г. Гурова /133/, С.Г. Вершловский и Л.М. Лесохина /75/), поэтому каждой ячейке матрицы мы поставили в соответствие вопросы, которые задавались учащимся. Со-

держание вопросов жестко связано с содержанием ячеек, сами вопросы составляются, исходя из того, какой смысл заложен в ячейке. Таким образом, расстановка вопросов, их смысл строго следует научному содержанию матрицы.

Какие задавать вопросы и сколько их должно соответствовать каждой ячейке? Известно, что количество информации определяется сокращенной формулой Шеннона: $i = \log_2 n$, где n - число возможных случаев. Следовательно, чтобы получить больше информации, необходимо "n" выбирать как можно большим. В нашем случае n = 5, т.к. мы задавали "пятеричные" вопросы, предполагающие 5 возможных вариантов ответа соответственно выбранному нами градиенту развития. Тогда информация, приходящаяся на одну ячейку матрицы, определяется следующим образом: $I = N \log_2 n = 2N$, где N - число вопросов, соответствующих ячейке. В зависимости от признака мотивации, от целей диагностики можно поставить в соответствие различное количество вопросов (у нас их было от одного до четырех). Минимальное же число вопросов равно числу ячеек матрицы.

В основе составления шкалы для выявления мотивации учения и труда положены идеи о сущности мотивации и уровнях ее развития. Согласно этим идеям, состояние мотивации характеризуется идейно- нравственной направленностью (признаки: 1 - состав мотивации, 2 - ее иерархия, 3 - осознанность, 4 - обобщенность), предметной направленностью (5 - на содержание обучения, 6 - на содержание труда, 7 - на способы учения и труда, 8 - на виды деятельности (учения, труда, общения); динамическими свойствами (9 - интенсивность мотивации, 10 - действенность, 11- устойчивость). Перечисленные одиннадцать признаков мотивации имеют четыре уровня развития каждый. Это позволяет представить мотивационные состояния учащихся в виде матрицы, а четыре горизонтали - уровни

развития этих признаков. Таким образом, вся матрица состоит из 44 ячеек. Каждая ячейка отражает один из признаков мотивации на определенном уровне развития. При этом каждой ячейке ставится в соответствие определенный балл (у конкретного ученика он может быть от 1 до 5). Подсчитав сумму баллов, соответствующую ячейкам каждой горизонтальной строки, мы можем судить об уровне развития мотивации обследуемого учащегося.

Для шкалирования нами разработан ряд вопросов: 1) с целью выявления состояния мотивации изучения одного предмета, 2) с целью выявления состояния мотивации учения и труда в целом. Вопросники к шкалам, методика проведения шкалирования, обработка его результатов опубликованы в ряде наших работ /424, 127; 128/. По этой причине, а также из-за ограниченного объема диссертации этот материал здесь не приводится.

Проводя время от времени шкалирование, можно более точно, чем при простом наблюдении заметить сдвиги в развитии мотивации.

Шкалирование позволяет быстро получить предварительные данные об исходном состоянии мотивации учения в группе в целим и у каждого учащегося в отдельности. Данные шкалирования затем уточняются другими методами: наблюдением, анализом письменных и устных ответов учащихся и т.д. Такой подход к выявлению исходного состояния мотивации обеспечивает более целенаправленную организацию процесса ее воспитания. Во вновь формируемых группах с помощью этой методики удается быстро выявить как положительные, так и отрицательные стороны отношения к учению и труду отдельных учащихся, что позволяет своевременно разработать действенные меры по воспитанию положительной мотивации учащихся.

Для получения большей достоверности шкал мы варьировали один и тот же вопрос и располагали его в разных местах шкалы, увеличили число вопросов, замеряющих каждый параметр мотивации. При проверке шкалы

на достоверность и объективность процесс шкалирования повторяется с небольшими промежутками во времени несколько раз, тем самым выявляя недостатки построения системы вопросов и совершенство шкалы. Необходимо иметь в виду то, что самого текста шкалы учащимся не давалось, карточки с ответами они сразу сдавали экзаменатору и матрицу запомнить не могли, поэтому при повторном шкалировании можно, сравнивая матрицы, убедиться, искренни или нет в своих ответах учащиеся. Кроме того, метод шкалирования применялся нами совместно с другими методами, которые дополняли информацию и подтверждали высокую достоверность и эффективность шкал. Пригодность шкал характеризуется такими показателями, как их надежность и валидность, Испытание шкал на надежность и конвергентную валидность дало удовлетворительные результаты. Их проверка осуществлялась следующим образом.

Прежде всего все вопросы были переведены с языка исследователя на язык опрашиваемых. Затем каждый вопрос был подвергнут проверке на правильность его формулировки по специальному вопроснику, например: 1. Трудно понять смысл вопроса? (Да, нет), 2. Повлияют ли на ответ опасения, страх, недоверие? (Да, нет) и т.д. (ил. /294/). Таким образом, было проверено около 2000 проб, что позволило отработать содержание всех вопросников - сделать вопросы и понятными, и однозначными, и давшими научную информацию. Затем методики проверялись на валидность - непротиворечивость (устойчивость), надежность, достоверность, точность.

Для проверки на валидность методики шкалирования мотивации использовался метод сравнения данных шкалирования с объективным внешним критерием. В качестве последнего выступала оценка уровней развития мотивации учения и труда учащихся преподавателями и мастером производственного обучения, которые были ознакомлены со всеми основными положениями нашей концепции. В естественных условиях в течение

двух месяцев практические работники изучали побуждения учащихся к учению и труду. После этого сотрудником института было проведено шкалирование. Ниже представлены результаты эмпирической валидации данной методики (в качестве под выборки взята учебная группа из 22 человек первого курса СПТУ-51 г. Казани, экспериментатор - кандидат педагогических наук Г.И. Ибрагимов).

Таблица 15

Определение валидности методики диагностики
уровня развития мотивации учения и труда

№№ пп	Ф.И. уч-ся	Уровень мотивации по:		$(x-\bar{x})$	$(y-\bar{y})$	$(x-\bar{x})^2$	$(y-\bar{y})^2$	$(x-\bar{x})(y-\bar{y})$
		шкалированию x	оценке мастера Y					
1.	Б.К.	2	2	-0,1	-0,2	0,01	0,04	+0,02
2.	В.М.	4	4	+1,9	+1,8	3,61	3,24	+3,42
3.	Г.Т.	2	2	-0,1	-0,2	0,01	0,04	+0,02
4.	Г.И.	2	3	-0,1	+0,8	0,01	0,04	-0,08
5.	И.О.	2	3	-0,1	+0,8	0,01	0,04	-0,08
6.	З.Т.	2	3	-0,1	+0,8	0,01	0,04	-0,08
7.	К.Н.	3	2	+0,9	-0,2	0,81	0,04	-0,18
8.	К.А.	2	3	-0,1	+0,8	0,01	0,04	-0,08
9.	К.С.	1	1	-1,1	-1,2	1,21	1,44	+1,32
10.	К.И.	1	1	-1,1	-1,2	1,21	1,44	+1,32
11.	Л.С.	2	2	-0,1	-0,2	0,01	0,04	+0,02
12.	М.Н.	2	3	-0,1	+0,8	0,01	0,04	-0,08

13.	М.С.	3	3	+0,9	+0,8	0,81	0,64	+0,72
14.	М.М.	2	1	-0,1	-1,2	0,01	1,44	-0,12
15.	Н.Р.	2	2	-0,1	-0,2	0,01	0,04	+0,02
16.	С.Р.	2	2	-0,1	-0,2	0,01	0,04	+0,02
17.	С.А.	2	3	-0,1	+0,8	0,01	0,04	-0,08
18.	У.С.	2	1	-0,1	-1,2	0,01	1,44	-0,12
19.	Ф.М.	2	3	-0,1	+0,8	0,01	0,04	-0,08
20.	Ч.Е.	2	2	-0,1	-0,2	0,01	0,04	+0,02
21.	Ш.Т.	3	2	+0,9	-0,2	0,81	0,04	-0,18
22.	Ю.В.	1	1	-1,1	-1,2	1,21	1,44	+1,32
	Итого	46	49			9,62	13,48	+7,26

$\bar{x} = 2{,}1 \quad \bar{y} = 2{,}2$

На основании данных таблицы 15 по формуле

$$r = \frac{\sum (x - \bar{x})(y - \bar{y})}{\sqrt{\sum (x_i - \bar{x})^2 (y_i - \bar{y})^2}}$$

был рассчитан коэффициент корреляции, он оказался равен 0,70. Это говорит о достаточно высокой валидности диагностической методики /402, с. 85/.

Кроме валидности проверялись и другие характеристики диагностических методик (удовлетворительный психологический темп, простота восприятия и обработки результатов диагностирования, доступность для преподавателей и мастеров и т.п.).

Проверка диагностических методик показала их соответствие предъявляемым к ним требованиям и широкую применимость в практике. Следует отметить, что из всех источников, полученных педагогом от учащихся (анкеты, сочинения, беседы, рассказ о себе), шкалы обладают рядом достоинств: 1) большая степень достоверности (юноши обычно в этом возрасте завышают самооценку своих мотивов, чего при шкалировании не

наблюдается); 2) быстрота обработки результатов; 3) сравнение шкал одного и того же ученика через определенные промежутки времени позволяет судить о сдвигах, изменениях в развитии его мотивационной сферы. Мы считаем это свойство замера наиболее ценным при изучении процесса воспитания мотивации, 4) сам процесс шкалирования не занимает много времени, чем не вызывает большого утомления и не снижает искренность ответов учащихся, 5) шкалы несут большой объем информации; 6) в научных целях шкалирование позволяет применять отдельные методы математической статистики: построение гистограмм, коммулят, установление корреляционных зависимостей и т.д.; 7) методика количественного описания состояния мотивации учения и труда с помощью шкалирования дает возможность не только диагностировать тот или иной уровень ее развития, но и проследить движение от одного к другому, более совершенному, которое происходит за счет качественных изменений в составе самой мотивации. Анализ шкалы по вертикали позволяет судить о том, какое именно изменение происходит, какой признак изменяется в большей мере в тот или иной момент процесса воспитания мотивации.

К недостаткам шкалирования мы относим то, что шкалы не несут информации об эмоциях учащихся при ответе на тот или иной вопрос, в этом отношении значительно ценнее беседа, сочинение, педагогическое наблюдение.

Хорошим дополнением к шкалированию служит наблюдение. Чаще всего педагоги-практики получают информацию именно этим путем. Важно убедить преподавателей, мастеров, что мотивация доступна изучению и наблюдению, что ее довольно легко обнаружить. О мотивации учащегося можно судить по тому, какие цели и как он ставит, что его интересует, по каким мотивам он учится, что ему в учении, труде нравится, чем он увлекается, к чему стремится. О мотивации можно судить и по наличию инте-

реса к предмету, к профессии, по прилежанию, ответственности, активности при выполнении учебно-трудовых заданий. Чтобы изучение мотивации было более целенаправленным, разработана методика наблюдения за характером деятельности учащихся. Она заключается в том, что внимание преподавателя, мастера обращается на следующие признаки проявления мотивации.

1. Характер деятельности учащихся в процессе выполнения практических работ (пассивное, добросовестное, пассивное и недобросовестное, активное выполнение работы; длительное, напряженное выполнение работы, выполнение с перерывами, отвлечениями; проявление внимания на протяжении всего занятия или только части его).

2. Стремление к выполнению заданий необязательных, неоцениваемых (ведение записей при чтении учебников; выдвижение гипотез; проверка нескольких гипотез, повторное более тщательное выполнение задания; решение с особой тщательностью практической или теоретической части работы; стремление узнать, какие еще рабочие приемы применяются и т.п.).

3. Характер умственной и практической деятельности, наиболее привлекающей учащихся (самостоятельное выявление причинных связей, зависимостей, закономерностей и др., или процесс копирования действий преподавателя, склонность к репродуктивным способам деятельности и т.п.).

4. Предпочтительная избирательность отдельных этапов деятельности (привлекает выполнение теоретического обоснования работы; практической ее части; формулирование суждений, умозаключений, выводов; участвует в составлении плана работы звена, в коллективном обсуждении итогов работы; оказывает в процессе труда помощь товарищам и т.п.).

5. Отношение к выполнению задания (полностью выполняет требования к работе; выполняет их частично; выполняет с "выдумкой", старательно или небрежно; внимателен к разбору типичных ошибок, стремится их избежать и устранить; участвует в коллективных формах работы - контроля за качеством труда и т.п.).

6. Увлеченность, эмоциональный подъем при изучении предмета, при выполнении практической части работы (стремление к самостоятельной постановке проблем, увлеченность поиском их решения, потребность в выдвижении гипотез, интерес к применению аналогий, моделирования, мысленных экспериментов; удовлетворенность проделанной работой, полученными знаниями и т.п.).

7. Отношение учащихся к окончанию работы (рад звонку, огорчен, "не слышит" звонка).

8. Отношение учащихся к помощи преподавателя, советам мастера, к оценкам действий.

9. Качество знаний (объем, полнота, фактическая точность, понимание, осмысленность, прочность усвоенного материала, умение решать "нестандартные" задачи, успешность выполнения заданий, быстрота актуализации нужных знаний, умение находить и устранять неисправности в приборах и т.п.).

10. Темп вхождения, включения в деятельность (быстро ориентируется в предстоящей деятельности и принимает ее, ориентируется, но не принимает ее; не хочет делать, ставит цели, стремится планировать свои действия и т.д.).

При изучении учащихся очень важно также установить характер внутри коллективных отношений; кто с кем дружит, существуют ли неформальные лидеры в группе, существуют ли неформальные группировки в учебной группе, каковы их ценностные ориентации, каковы связи внутри

группировок, между ними; кто "задает тон" в группе; каков уровень общественного мнения в ней; какой в целом уровень развития коллектива группы.

Перечисленные выше признаки проявления мотивации помогают педагогу анализировать причины изменений в мотивации как в лучшую, так и в худшую стороны. Например, в случае отрицательного отношения к учению или труду такими причинами могут быть: а) использование учебного материала "сухого", очень сложного, не вызывающего интереса либо из-за своей непривлекательности, либо из-за несоответствия уровня сложности материала уровню развития учащихся, уровню их знаний и умений; б) применяемые формы и методы обучения не соответствуют уровню развития мотивации учащихся, их познавательным возможностям; в) отобранные педагогом средства не соответствуют причинам низкого отношения к учению и труду и др.

Следующими компонентами системы методов диагностики мотивации являются шкала-градусник и экспресс-метод. Если шкалирование дает периодическую информацию (примерно три раза в год), то наблюдение позволяет более оперативно судить о мотивационных состояниях учащихся в процессе ка деятельности, В этом его большое достоинство, т.к. оно дает общее представление о процессуальной стороне мотивации. Но наблюдение дает качественную характеристику мотивации и не предусматривает оценки своей деятельности со стороны самих учащихся. Поэтому, если преподаватель хочет иметь объективную и оперативную информацию о том, сколько времени каждый учащихся работал с интересом, ответственно на уроке, с каким настроением учащиеся пришли на урок, как они относятся к своей деятельности, каково их мнение о проделанной работе и т.п., ему необходимо воспользоваться еще двумя методами.

Шкала-градусник (разработана совместно с Г.И. Ибрагимовым и И.В. Московской). Суть метода заключается в том, что учащимся (на последних минутах урока или сразу по его окончании) предлагается короткая анкета с просьбой ответить на содержащиеся в ней вопросы в соответствии с указанием. Анализ результатов анкетирования позволяет достоверно определить, на каких промежутках урока учащимся было интересно, когда у них возникали состояния потребности, желания, стремления услышать, понять, найти самостоятельно то или иное знание, способ деятельности и т.д.

С целью количественной обработки результатов анкетирования для каждого учащегося определяется время его активной работы на уроке (t^). Разделив затем полученную величину на общее время урока (Т), находим коэффициент активности К = t^/Т. Для проведения качественного анализа преподаватель устанавливает соответствие между теми промежутками времени, на которых учащиеся были активны, и теми приемами, способами, которые использовались в эти моменты. Таким образом, устанавливается, какие мотивационные состояния актуализируются у учащихся теми или иными приемами, средствами и т.д. Для того чтобы учащиеся точнее отметили время, параллельно шкале времени урока проводится другая шкала, на которой определенным промежуткам времени соответствуют те элементы деятельности учащихся, которые осуществлялись ими на уроке. Самооценка учащимися своих мотивационных состояний на уроке производится при выполнении следующего задания.

Прежде, чем приступить к выполнению задания, прочтите УКАЗАНИЕ: для ответа на вопрос нужно обвести (отметить) линией интервал, соответствующий тому промежутку времени, который был для тебя наиболее интересным. Например, если, отвечая на какой-либо вопрос, тебе необходимо указать время, то делаешь следующее:

<----------->

0 5	10 15	20 25	30 35	40 45
Самостоятельная работа	Наблюдение опыта и беседа	Решение проблем с помощью преподавателя	Слушание, ответы на вопросы	Решение задач

Постарайся по возможности точнее ответить на вопросы:

1. Сколько времени ушло у тебя, чтобы включиться в работу?

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45

---

2. Отметь отрезки времени, когда тебе было интересно.

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45

---

3. Отметь время, когда ты не мог сосредоточиться.

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45

---

4. Отметь время, когда ты заставлял себя быть внимательным.

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45

---

5. Отметь то время, когда тебе ничего не хотелось делать.

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45

Применение шкалы-градусника позволяет судить о самооценке учащимися своей деятельности и приближенно оценить степень сформированности их мотивации (а точнее - возникновение у учащихся тех или иных мотивационных состояний).

Таким образом, применение "шкалы-градусника" позволяет судить о самооценке своей деятельности учащимися и приближенно судить о степени сформированности мотивации (а точнее, о возникновении у них тех

или иных мотивационных состояний). Повысить объективность этого метода и получить знание уровня самооценки отдельных учащихся позволяет следующий прием. Преподаватель (или по его заданию - лаборант) может сам прохронометрировать длительность протекания положительных мотивационных состояний на уроке у отдельных учащихся. Например:

Наташа К. 0 5 10 15 20 25 30 35 40 45

-----<--->----------

(всего 7 минут).

Марина 0 5 10 15 20 25 30 35 40 45

------<------>------<---------->----------

(всего 17 минут).

Сопоставление данных хронометрирования с результатами выполненного задания названными учащимися (Наташей и Мариной) позволяет в определенной степени судить, во-первых, об объективности самого метода "градусника", во-вторых, позволяет точнее оценивать активность мотивационных состояний учащихся и уровень их самооценки своей деятельности /164, с. 107-108/.

Экспресс-метод (разработан совместно с Н.Д. Куку) позволяет наряду с методом "градусника" осуществлять педагогические измерения в ходе урока, замечать микро изменения в развитии мотивации учащихся за столь короткое время как 45 минут урока. Суть этого метода заключается в следующем.

Преподаватель в самом начале урока обращает внимание учащихся на экран (доску), где написан один вопрос и четыре возможных ответа на него. Ответы имеют такую форму: "а" - уверенно "да"; "б" - больше "да", чем "нет"; "в" - не уверен, не знаю, сомневаюсь; "г" - не согласен, уверенно "нет". У учащихся на столах лежат листочки:

а	б	в	г

Им необходимо выбрать (подчеркнуть, зачеркнуть, обвести) ту букву, которая соответствует их ответу. После этого дежурный по классу собирает листочки, а один из учащихся быстро обрабатывает их: подсчитывает, сколько каких букв записано и вычисляет общую для класса оценку ответов по формуле:

$$O_1 = \frac{n_1 а + n_2 б + n_3 в + n_4 г}{n_1 + n_2 + n_3 + n_4} = \frac{n_1 5 + n_2 4 + n_3 3 + n_2 2}{n_1 + n_2 + n_3 + n_4}$$

где n_i означает количество выбранных букв, причем каждой букве поставлено в соответствие определенное количество баллов: а=5, б=4, в=3, г=2. Ясно, что оценка лежит в интервале от 2 до 5.

Таким образом, уже с первых минут урока учитель знает усредненную оценку интересующего его вопроса и может в соответствии с полученной информацией внести коррективы в свою деятельность. В конце урока процедура повторяется, но, конечно, предлагается новый вопрос (коррелирующий по смыслу с с первым), а ответы записываются другими буквами, например, А, Б, В, Г. Вычисление средней оценки производится по аналогичной формуле. Зная начальную и конечную оценки, можно подсчитать педагогический эффект урока . Теперь его можно соотнести с осуществленной на уроке деятельностью учителя и учащихся и, таким образом, оценить эффективность методов, приемов, форм, средств обучения и воспитания, примененных на данном уроке.

Вопросы, предлагаемые в начале и конце урока, могут быть самые разные - все зависит от цели учителя. Например, если выясняется отношение к выполнению работы (сочинение, лабораторная и пр.), то можно в начале занятия поставить такой вопрос: С каким настроением вы приступаете к работе? Предлагаются возможные ответы: а) с большим желанием; б) раз надо, то выполню, что требуется; в) не уверен, что смогу ответить на этот вопрос; г) к данной работе безразличен.

В конце занятия наиболее подходящим вопросом будет такой: "Удовлетворен ли ты проделанной работой?" Предлагаемые ответы: А) да, очень; Б) думаю, что удовлетворен; В) не знаю; Г) не удовлетворен.

Если, например, окажется, что в начале урока средняя оценка была 3,8 балла, а в конце его 2,9, то получаем 2,9-3,8= - 0,9. Это значит, что педагогический эффект урока отрицательный и учитель не достиг целей урока.

Когда проводится урок изучения нового материала, то возможны другие вопросы:

1. Каким вы хотите, чтобы получился урок? Ответы: а) чтобы можно было самому побольше поработать, самостоятельно, б) чтобы было поменьше трудных вопросов; в) чтобы было интересно (опыты, демонстрации, занимательные истории), г) безразлично.

2. Понравился вам наш урок? Ответы: А) очень; Б) хороший; В) так себе; Г) не понравился.

Если окажется, что оценка урока будет ниже ожидаемой, то в этом случае хорошо срабатывает прием, примененный Ш.А. Амонашвили (по отношению к младшим школьникам) - преподаватель обращается к учащимся за помощью: 'Что вы мне посоветуете - какие задания мне для вас приготовить к следующему уроку" и т.п. /29/.

Применение экспресс-метода не нарушает естественного протекания учебно-воспитательного процесса и позволяет выявить наиболее эффективные факторы обучения, развития, воспитания.

Систематическое применение экспресс-метода позволяет обобщить полученные данные с помощью, например, такой таблицы:

Таблица 16

№ урока	первый вопрос	второй вопрос	педагогический эффект	привносимый фактор
13	2,9	4,3	+1,4	эвристический метод

14	3,0	4,2	+1,2	монологическ. Метод
..	...	...	....	.....

Допустим, проверяется, как влияет каждый из методов проблемного обучения на формирование положительной мотивации (отношения к учению). Тогда все вопросы по своей направленности составляют таким образом, чтобы они помогали выявлять именно отношение к учения, а в последней графе указывается тот метод обучения, который доминировал на уроке. Последующий анализ таблицы позволит оценить, что дает применение того или иного метода для формирования положительного отношения к учению.

Применение экспресс-метода мало зависит от возрастных особенностей учащихся (от начальной до высшей школы), но многие исследователи не обращают на него внимания. Этот метод не нарушает естественного протекания педагогического процесса и позволяет выяснить наиболее эффективные факторы обучения, воспитания и развития.

Применение экспресс-метода в учебно-воспитательном процессе профтехучилищ г. Бельцы Молдавской ССР (Куку Н.Д.), г. Волжска и Йошкар-Олы Марийской АССР (Учаев В.В., Ахметшин А.А., Романов З.А., Бахтин П.И.) показало его высокую педагогическую эффективность (научную и практическую).

Конечно, применение выше рассмотренных методов требует от педагога определенной затраты его сил и времени. Но, как известно, получение всякой информации невозможно без затрат энергии, Поэтому, если мы хотим строить процесс обучения на научной основе, мы должны предусмотреть затраты энергии педагога на получение им необходимой информации. Здесь возникает еще одна проблема, принципиально легко разрешимая в современных условиях обучения, - как сделать эти затраты времени и сил учителя минимальными?

Решение этого вопроса заключается в применении компьютеров. Как уже можно было заметить, предлагаемые методы диагностики легко программируются (кроме метода наблюдения). Эта идея была проверена нами экспериментально и результаты ее опубликованы (см. /126/). Был изготовлен электронный прибор, схема которого позволяет суммировать самооценки учащихся (степень выполнения домашнего задания, степень эмоционального настроя, уровень готовности к уроку, степень удовлетворенности уроком и др.), делить общую сумму баллов на число учащихся, выдать общую среднюю оценку исследуемого показателя.

Наружная часть прибора состоит из двух панелей: одна обращена к учащимся, другая - к преподавателю. На первой панели находятся четыре клавиши (напротив каждой написан измеряемый показатель) и контрольная лампочка, которая загорается при нажатии учащихся на одцу из четырех клавишей. На панели, обращенной к преподавателю, имеются цифровые клавиши, с помощью которых можно набрать любое число, равное количеству учащихся в группе. Преподаватель нажимает на клавиши деления и получает среднее для группы значение измеряемого показателя.

В условиях любого кабинета ПТУ прибор можно моделировать, например, на базе микрокалькулятора. Для этого нужно часть клавишей на панели микрокалькулятора закрыть, оставляя открытыми только клавиши с цифрами 2, 3, 4, 5 и знаком "+".

Измеряемый показатель представлен на панели (например, готовность к уроку) в виде четырех уровней: 1) абсолютно готов, 2) частично готов, 3) не уверен, 4) не готов. Учащимся объясняется, что при оценке собственной готовности к уроку необходимо нажать клавишу с записью, соответствующей мнению каждого ученика.

С помощью предлагаемого прибора можно проверить не только общую готовность к уроку, но и готовность выполнить те или иные виды ра-

бот, например, готовность решать задачи, выполнять лабораторную работу и пр. Вместе с этим прибор может быть запрограммирован на получение информации другого рода - на выяснение настроения учебной грузины, с которым учащиеся пришли на урок, на выяснение удовлетворенности уроком и т.д. В каждом случае показатель представляется в виде четырех уровней развития (или степени проявления) интересующего преподавателя качества деятельности учащихся, свойства личности. Например, оценка деятельности на уроке может быть дана учащимися с помощью таких предлагаемых уровней: 1) хорошо работал весь урок; 2) на уроке чаще был активным, чем пассивным; 3) чаще был пассивным; 4) ничего не делал.

Обработка среднего для учебной группы показателя, полученного с помощью прибора, производится по следующей шкале: 2-3; 3-4; 4-5. Оценка, попавшая в интервал 2-3, соответствует крайне низкому исходному состоянию замеряемого качества (например, большинство учащихся группы абсолютно не готовы к уроку). Оценка в интервале 3-4 свидетельствует о частичной готовности многих ребят в группе, т.е. о выполнении ими не всего домашнего задания, а отдельных вопросов, скорее всего, наиболее простых. Оценка в интервале 4-5 говорит об удовлетворительной готовности учащихся к уроку. Аналогичным образом обрабатываются средние значения других показателей.

Проверка действенности рассмотренного прибора в учебном процессе СПТУ-9 г. Дрокия МССР, СПТУ-5 г. Волжска МАССР позволила судить о надежности результатов измерения. Прибор дает возможность быстро получить необходимую информацию до и после урока (или в начале и конце урока), при этом для работы с ним учащимся требуется минимум времени (2-3 минуты), а сам процесс обращения с приборами, основанный на самоанализе, играет воспитательную роль для учащихся, поскольку вызывает у них полезные мотивационные состояния.

Возможности использования рассмотренных методик с применением ЭВМ были специально изучены в исследовании Г.И. Кондратович (выполненном под нашим руководством). Установлено, что шкалирование, метод градусника и экспресс-метод довольно просто программируются /125/. Вся информация для учащихся поступает с дисплеев, учащиеся дают свои ответы нажатием соответствующих клавишей. Учителю не нужно делать, расчетов - все данные предъявляются РС в окончательном виде. В результате время на проведение шкалирования значительно сокращается (в пределах 3-5 минут), а на его обработку - сокращено практически до нуля: необходимо только посмотреть на экран или распечатку с машины. Другие методы требуют еще менше времени на их применение - меньше минуты.

Таким образом, принципиально решена проблема применения компьютеров в целях диагностики мотивации.

В данном параграфе обращено внимание на диагностические возможности методов, предназначенных прежде всего для преподавателей и мастеров. Достаточно широкое применение этих методик в течение десяти лет практическими работниками ПТУ, техникумов, школ доказало их эффективность. В теоретическом плане основные проблемы педагогических измерений заключаются в разработке методов педагогического описания объекта измерения, в построении средств измерения, в совершенствовании метода моделирования качеств личности числовой системой, в частности, установления изо- и гомоморфизма между измеряемой и числовой системами, в разработке на этой основе программы для персональных компьютеров.

4.2.Проектирование целей воспитания мотивации учения и труда

В процессе обучения, как известно, системообразующим фактором являются его цели. Поэтому разработка содержания целевых функций

процесса обучения, их оптимизация являются в определенном отношении исходным пунктом проектирования и осуществления обучения в целом и одним из оснований методики формирования мотивации.

В настоящее время проблеме педагогического целеполагания посвящено достаточно много литературы. В исследованиях А.М. Арсеньева, Г.И. Батуриной, В.П. Беспалько, В.С. Ильина, И.Я. Лернера, В.С. Леднева, П.У. Крейтсберга постепенно преодолевается разрыв между целям-идеалами и теми конкретными целями, которые непосредственно определяют способ и характер действий реальных учителей и учащихся, Но в практической деятельности целеполагание часто осуществляется на интуиции (не всегда верной), реальные педагогические воздействия не соответствуют поставленным целям, да и сами цели нередко бывают необоснованными, надуманными, неправильно сформулированными. Многие преподаватели и мастера встречают большие затруднения именно в выборе целей урока, подходят к их постановке стихийно, не убеждены в необходимости ставить такие цели урока, как цели воспитания (см. п. 1.4). Поэтому, решая проблему формирования мотивации, нельзя не уделить внимание исследованию целей ее воспитания. И не только целей процесса в целом (они рассмотрены в п. 1.З), но и целей, стоящих перед его частями, - целей, которые ставятся на каждом уроке.

В современной теории и практике понятие цели употребляется в разных значениях. По нашему мнению, цель деятельности педагога - это его сознательное стремление, осознанное решение изменить наличное состояние учебной группы, (степень обученности, воспитанности и развитости учащихся). Цель есть не любой образ будущего, но непременно образ желаемого будущего, достижению которого и должна быть подчинена деятельность учителя. Поэтому цели урока должны быть максимально конкретными и диагностируемыми (должна существовать возможность про-

верки их достижения). При этом сами цели должны быть четко определены. Отсюда следует важность специального информирования преподавателей и мастеров о целях и задачах обучения, воспитания и развития. Для этого необходима разработка целевой функции процесса обучения и составление номенклатуры педагогических целей. Это важно сделать для того, чтобы учителю, непосредственно осуществляющему обучение, знать те предельные возможности, которыми обладает процесс обучения в целом, процесс обучения конкретному предмету, части процесса, отдельные уроки. Главное здесь - это именно целевая функция процесса, то есть ясное понимание целей, которых надо достичь. И именно здесь таится много трудностей и проблем.

Дело в том, что когда обсуждается вопрос о целях обучения в целом как социально-педагогическая проблема, то в этом случае наблюдается единство взглядов, так как общие цели понятны всем. Но как только данная проблема решается на практическом уровне, когда необходимо определять цели с точностью и конкретностью, отвечавшими работе с определенной учебной группой, то прийти к общему мнению оказывается чрезвычайно трудно. Вот почему нередко преподаватели и мастера не представляют, что можно сформировать в мотивации учащихся в течение урока или другого апреле - ленного периода обучения. Но если педагог не знает и не ставит целей воспитания мотивации на конкретных уроках, то маловероятно, что он добьется положительных результатов в этом направлении. Следовательно, проблема выведения конкретных целей урока из общих целей обучения является актуальной и для теории, и ев" более для практики. На значимость этой проблемы указывают и другие исследователи (см., например, /331; 376; 388/).

Рассматривая сущность мотивации, мы предложили номенклатуру целей ее воспитания (п. 1.3). В нее входят эталонные цели, отражающие

социальные требования общества и современного производства к выпускникам ПТУ, - они абстрактны. В конкретном ПТУ они ставятся как конечные цели учебно-воспитательного процесса. С учетом реальных условий они планируются на полугодие, курс, весь срок обучения. Эти цели раскрывают педагогическое понятие "мотивация", отвечают на вопрос "Что формировать?", В деятельности отдельного преподавателя (мастера) на основе предвидения возможностей средств, путей достижения абстрактных целей они должны получить конкретное выражение в промежуточных целях внутри этапа работы с данной группой и в ближайших целях урока. Но в практике работы училищ конкретизация этих целей (их выдвижение, формулирование) осуществляется с большими затруднениями. Связано это со следующими обстоятельствами. Известно, что цель - это предвосхищение в сознании результата, но как предвосхитить результат воспитания мотивации за конкретный урок? Теоретически ответ на этот вопрос дан в трудах советских психологов и педагогов. "Для того, чтобы открыть путь к пониманию становления характера, - отмечает С.Л. Рубинштейн, - нужно "обратиться" к побуждениям и мотивам не столько личностным, сколько ситуационным, определяемым не столько внутренней логикой характера, сколько стечением внешних обстоятельств... Побуждения, порождаемые обстоятельствами жизни, это и есть тот "строительный материал", из которого складывается характер..." /357, с. 293/. Развивая эту идею, В.С. Ильин пришел к выводу, что актуальные потребностно-мотивационные состояния, возбуждаемые на уроке, и представляют собой такого рода ситуативные побуждения. "Они определяются не столько внутренней логикой личности человека, сколько стечением внешних обстоятельств и поэтому являются тем "строительным материалом", теми "микропроцессами", из которых складывается результат воспитания на уроке" /169, с. 53/.

Практически из этих положений следует, что урок, занятие, учебный день обладают возможностями возбуждения актуальных мотивационных состояний, их стимулирования и подкрепления в сходных ситуациях. Каждый урок направлен на формирование процессуальной стороны мотивации, а их система (этап процесса) обусловлена изменением дискретной ее стороны. Следовательно, и конкретизировать цели необходимо в соответствии с названными сторонами. Рассмотрим цели урока.

Их конкретизация проводится по двум основаниям: в соответствии с мотивационной основой учебной деятельности (см. п. 3.1) и исходя из требований принципа МОУП (см. п. 3.2 и 3.3). Номенклатура целей урока по воспитанию мотивации в этом случае выглядит таким образом:

добиться состояния непроизвольного (произвольного) внимания; сообщить информацию о предмете познавательной потребности (или потребности в труде); ориентировать учащихся в предстоящей деятельности; стимулировать выбор актуального мотива деятельности; формировать умение ставить цели деятельности; стимулировать стремление ставить цели деятельности; поддерживать стремление к достижению целей; раскрыть значимость учебно-трудовой деятельности (практическую, научную, социальную и др.); актуализировать необходимые потребностно-мотивационные состояния (заинтересовать в выполнении задания, ответственное отношение к делу, осознание необходимости данной работы и т.п.); стимулировать возбужденные состояния в большинстве ситуаций урока; обеспечить подкрепление возбужденных ранее (на прошлых уроках) мотивационных состояний; обеспечить учащихся обратной связью; создать услов1уя для развития положительных мотивов за счет формирования общенаучных, общетрудовых и специальных умений и навыков; показать значимость учебной деятельности для овладевай- мой профессии; раскрыть общественный смысл данной деятельности; усилить идейную

направленность побуждений учащихся; формировать направленность мотивации на овладение знаниями, способами действий (указать, какими конкретно); формировать направленность мотивации на коллективные виды деятельности, стимулировать осознание учениками необходимости знаний общеобразовательных предметов для их общего развития, для будущей профессиональной деятельности, развивать стремление к научно-обоснованному овладению секретами профессии; формировать стремление к самосовершенствованию профессионально важных качеств и т.д.

С учетом особенностей учащихся группы перечисленные цели могут быть выстроены в определенную логику: одни цели мо1тт довольно часто повторяться, другие - уже достигнуты и нет необходимости их ставить. Разработка номенклатуры целей урока является одним из дидактических оснований выбора целей воспитания мотивации.

Кроме целей урока педагог ставит промежуточные цели на месяц, полугодие, год. Конкретизация их ведется следующим образом. Выявляется исходный уровень мотивации учащихся группы и причины такого состояния. Анализируются условия и средства возможного педагогического воздействия на мотивационную сферу учащихся (возможности содержания, форм и методов обучения в данном училище, его традиции, престижность овладеваемых специальностей и пр.). Сопоставляются исходный уровень мотивации большинства учащихся группы, задачи, средства и условия ее воспитания с номенклатурой эталонных целей. Дидактическим основанием выбора промежуточных целей является прогноз (программа) воспитания мотивации. Прогноз дает, во-первых, сведения о том, какие конкретные цели возможны и достижимы; во-вторых, помогает понять, какие из этих целей в наибольшей степени соответствуют наличному состоянию процесса; в-третьих, прогноз дает основу для принятия решения при наличии альтернативных целей, которые в равной степени соответ-

ствуют наличному состоянию мотивации, в-четвертых, прогноз помогает найти правильное соотношение между текущими задачами, между ближайшими и дальними целями, между минимальными и максимальными требованиями, в-пятых, он дает сведения о том, какие средства, формы и методы в наилучшей степени пригодны для осуществления программных целей. Наконец, прогноз должен учитывать достигаемые на отдельных этапах процесса обучения результаты воспитания мотивации. Теоретическим обоснованием такого прогноза является раскрытие сущности формируемого качества личности. Так, в основе составленного нами прогноза воспитания мотивации учащихся профтехучилищ (см. п. 3.3) положены идеи о сущности мотивации учения и труда как педагогической категории, уровнях развития этого свойства личности и взаимосвязи обучения и производительным трудом учащихся.

Приведем номенклатуру промежуточных целей, воспитания мстивонищ формировать элементы, признаки мотивации более высоких уровней по сравнению с имеющимися; уделить особое внимание углублению идейно-нравственной направленности мотивации; формировать предметную направленность на ... (указываются необходимые признаки предметной направленности); сосредоточить внимание на развитии динамических свойств мотивации; формировать общественно-значимые мотивы труда и учения в их единстве; формировать осознание учащимися целей их жизни, смысла труда в обществе; перестраивать цели, потребности учащихся в соответствии с интересами общества; формировать стремление к самосовершенствованию своих личностных качеств и т.д.

Знание педагогом номенклатуры эталонных, промежуточных целей и целей урока позволяет сну осознать перспективу процесса воспитания мотивации, позволяет соотнести настоящее с будущим, достигнутое с желаемым, действительное с возможным, ситуацию с целью. Таким образом,

методологическими основами целеполагания при формировании мотивации являются трансформация социальных задач в номенклатуру целей процесса обучения и составление прогноза воспитания мотивации учения и труда.

При проектировании процесса обучения в целях формирования мотивации необходимо рассматривать в двух аспектах его: во-первых, как он обеспечивает развитие различных компонентов, свойств и сторон мотивации; во-вторых, как он обеспечивает единство развития всех побуждений и почему обеспечивает развитие целостной мотивации.

В практике работы училищ мы встречаемся с фактами, когда преподаватель, стремясь сформировать положительное отношение к своему предмету, "увязывает" содержание урока с профессией, показывает практическую ценность знания и т.п. Уроки проходят интересно, но развития мотивации не происходит, или мотивация формируется односторонне - развивается интерес к профессии, к прикладным вопросам предмета и теряется интерес к теоретическим положениям, мировоззренческим идеям. Поэтому при расчленении общей црли на цели уроков важно не "потерять" целостные свойства мотивации. Отекла можно сделать вывод, что цель воспитания мотивации наиболее полно выполняет свои функции, когда предполагается такая последовательность целей уроков теоретического и производственного обучения, которая охватывает все стороны учебно-производственной деятельности и предполагает формирование всех признаков мотивации. Этого можно добиться, если цели уроков соотносить с промежуточными и эталонными целями. Иначе говоря, преподаватели и мастера должны предвидеть перспективу развития мотивации учащихся. Это подтверждается данными нашего исследования.

Например, от урока к уроку преподаватели экспериментальных ПТУ намечают определенную последовательность целей воспитания мотива-

ции. Так, преподаватель запланировал на полугодие воспитательную задачу: на своих уроках в данной группе воспитывать ответственное отношение к изучению преподаваемого им предмета. Решение этой задачи предполагает расчленение процесса обучения на ряд этапов. Если учащиеся сознают необходимость учения, но безответственно относятся к своим обязанностям, то педагогу необходимо прожду всего вызвать, возбудить желание учиться. Этой цели он следует на всех уроках, пока учащиеся не осознают, что учение для них значимо, имеет определенный смысл. Тогда преподаватель ставит следующую цель: сформировать у учащихся умение ставить самостоятельно цель предстоящей деятельности, научить их действовать определенным образом, научить умениям учиться. Эта цель требует времени не одного урока. Когда же она достигнута, тогда преподаватель сможет заметить, что его ученики проявляют желание учиться, могут самостоятельно овладевать знаниями, но они не всегда умеют мобилизовать волю, требовательность к себе. В этом случае следует постановка другой цели: воспитывать ответственность к выполнению своих обязанностей. Поставленные цели подлежат детализации, но уже на каждом конкретном уроке.

Как видно из этого факта, преподаватель не останавливается на том, чтобы сформировать отдельные элементы мотивации, он выстраивает определенную логику целей с тем, чтобы обеспечить гармоническое развитие мотивационной сферы учащихся. Проектирование мотивационных состояний (их возбуждение, стимулирование, подкрепление), развитие элементов и признаков мотивации должно входить в состав целей ее воспитания на уроке и в системе уроков.

Трудности определения целей и их достижения связаны сене одной не менее важной проблемой - "устойчивостью" процесса обучения, Не секрет, что полное выполнение учителем имеющихся рекомендаций вос-

питания отдельных мотивов и потребностей привело бы к невозможности достижения других, не менее важных целей. Практики находят выход из этого положения в том, что часто от урока к уроку меняют цели воспитания: сегодня содержание учебного материала позволяет воспитывать ответственное отношение к социалистической собственности, завтра есть возможность обратиться к проблемам воспитания дисциплины, а в результате не видно изменений ни в том, ни в другом. Воспитание свойств личности требует длительного времени, поэтому не должно быть частой смены от урока к уроку целей воспитания. Отсюда возникает задача оптимизации целевой функции процесса обучения.

Разработка номенклатуры целей может породить иллюзию, будто решение такой проблемы, как целеполагание, более или менее простое дело, а подчас и совсем очевидное. Главное здесь не в разработке целей, а в увязывании их в единое целое. Методологическим основанием оптимизации целевой функции является принцип целостности. Реализуя этот принцип в своем исследовании, мы оптимизируем целеполагание тем, что ставим цели формирования не отдельных мотивов (интерес к физике, к химии, интерес к профессии, долг и т.п.), а целостной мотивации как фундаментального, стержневого (интегративного) качества личности, которое определяет направленность поведения и деятельности человека на данном этапе его жизни. Ставя цель формирования целостной мотивации, мы тем самым подчиняем ей цели формирования других тоже важных свойств личности (отдельных мотивов и интересов), но не определяющих направленность жизни и деятельности человека.

Принцип целостности требует также соотнесения целей воспитания мотивации с другими целями процесса обучения. Как известно, деятельность преподавателя на уроке подчинена достижению комплекса целей: обучения, развития и воспитания. По отношению к целям обучения цели

воспитания мотивации, как правило, занимают подчиненное место. Положительная мотивация в этом случае является условием достижения целей обучения: актуальные мотива- ционные состояния способствуют активному овладению знаниями и умениями. Следовательно, чтобы обеспечить высокую эффективность обучения, необходимо в целях урока постоянно предусматривать формирование мотивационной основы деятельности (процессуальной стороны мотивации).

Когда мы говорим о целях развития, то имеем в виду в основном развитие психических качеств учащихся. Это прежде всего развитие интеллекта (развитие мышления, познавательных, профессиональных и общетрудовых политехнический умений, умений учебного труда и др.), воли, познавательной и профессиональной самостоятельности. Каково отношение целей развития и целей формирования мотивации?

Как известно, человек любого возраста делает с удовольствием и старанием прежде всего то, что он умеет делать. Умение является нередко источником интересов. И действительно, всегда обращают на себя внимание случаи, когда учащиеся с увлечением, охотно принимают задания, посильные им, доступные - такие, в которых они могут проявить себя наилучшим образом. Однако обучение нельзя построить на выполнении лишь доступных, легких заданий - оно должно быть развивающим процессом. В связи с этим перед преподавателем, мастером возникает задача - как поддержать интерес у учащихся к заданиям более сложным, требующим для выполнения новых умений, новых способов деятельности? Воспитание мотивации учения и труда опирается на формирование мышления, навыкав учебного труда, профессиональных и общетрудовых политехнических умений, которые по данным обследования, проведенного сотрудниками НИИ профтехпедагогики АПН СССР недостаточно развиты у значительной части ребят, поступающих в профтехучилища. Многие из

них не могут правильно сравнивать, анализировать, делать выводы и т.п. Еще нередки случаи, когда учащиеся сравнительно медленно читают, пишут с ошибками, не умеют контролировать свои действия, большую трудность представляет для них работа с книгой, с функционально-технологическими картами, чтение чертежей. Отмечается также слабое развитие таких умений, как уяснение задачи деятельности, выбор нужных средств труда, оценивание результатов выполненных действий и др.

Отсутствие или недостаточное развитие названных и других умений и навыков отрицательно сказывается на отношении учащихся к учебно-трудовой деятельности. Этому есть объяснением "Мотив, - отмечал В.С. Мерлин, - тем в большей степени и тем активнее направляет деятельность, чем больше он опирается на навыки" /253, с. 68/. Следовательно, одна из возможностей воспитания мотивации (ее дискретной стороны) заключается в формировании у учащихся мыслительных умений, в развитии у них навыков учебного труда, познавательных и общетрудовых умений /183; 196; 265/, Поэтому достижение целей развития сказывается и на успешном формировании мотивационной сферы. В свою очередь, процессуальная сторона мотивации является действенным условием успешного овладения умениями.

Цели воспитания направлены на формирование у учащихся свойств личности и черт характера. Формирование мотивации учения и труда входит в систему целей воспитания учащихся профтехучилищ как один из значимых ее компонентов. Чтобы успешно ставить цели воспитания мотивации как свойства личности, необходимо иметь в виду конечный результат ее развития в училище, определяемый требованиями общества. Необходимо четко представлять себе требования к ее идейно-нравственному содержанию, чтобы из стен училища выхолили лини, устремленные к активной, сознательной деятельности.

Отсюда следует, что развитие мотивации будет идти достаточно интенсивно, если оно будет сопровождаться развитием других свойств личности и ее направленности (коммунистическое мировоззрение, идейная и профессиональная направленность, патриотизм, коллективизм и др.). Поэтому цели воспитания должны быть направлены прежде всего на воспитание идейной убежденности, нравственных качеств советского человека, готовности его к труду, что предполагает формирование у молодых рабочих хорошего знания истории революционной борьбы и социалистического строительства, глубокого понимания необходимости, правомерности осуществляемых социалистических преобразований, воспитание чувства гордости за великие свершения строителей социализма. Цели воспитания должны включать формирование у личности таких свойств, как умение правильно видеть достижения социализма и его проблемы, стремление к постоянному улучшению дел в обществе, коллективе, как забота об увеличении своего собственного вклада в общее дело и т.д.

Важно отметить, что процесс формирования мотивации - не уединенный изолированный процесс в пространстве и времени. Он осуществляется как часть, сторона единого учебно-воспитательного «процесса. Он получает должный смысл, результат тогда, когда является частью процесса в течении достаточно большого промежутка времени. Поэтому должна быть строгая последовательность, систематичность в работе по целеустремленному фондированию мотивации. Педагогу при постановке целей важно учитывать психологические: закономерности: должны быть сначала актуализация, возбуждение необходимых мотивационных состояний, а затем их стимулирование и подкрепление в сходных ситуациях на других уроках, мероприятиях и т.д. В каждой цели нужно предусматривать включение большинства учащихся в ситуации с положительными мотивационными и эмоциональными состояниями (активности, заинтересованности,

ответственности, добросовестности, удовлетворения успехами, радости от проделанной работы и др.). Чаще создавать ситуации, в которых учащиеся стремятся к коллективным формам работы, отвергают нечестное отношение к труду, учению. Каждая цель, направленная на формирование мотивации должна предполагать такие педагогические воздействия, которые тем или иным образом воспитывают идейную убежденность, формируют готовность к труду и нравственный облик советского человека.

Промежуточные цели и цели урока в большей степени определяются той профессией, которую получают учащиеся в конкретном профтехучилище. Отсюда следует, что разрабатывая цели изучения определенного раздела курса физики, химии, спецтехнологии и т.д., необходимо учитывать профиль и реальные условия конкретного училища. В этом случае необходимо учитывать требования целевой функции всех принципов обучения, отражающих взаимосвязь общего и профессионального образования. Какое место в целевой функции процесса обучения, построенного с учетом названной взаимосвязи, занимают цели формирования мотивации? Обратимся к таблице 17.

Таблица 17

Целевая функция взаимосвязи общеобразовательных предметов и дисциплин профтехцикла

№№	Принципы	Цели		
пп	обучения	эталонные	промежуточные	ближайшие
1.	Профнаправленность	формирование профнаправленности личности	формирование ПВК личности	развитие профессионально значимых умений и навыков
2.	Политехнизм	формирование политехнической ориентации	формирование умений применять знания, интеграция общих и техн. знаний	формирование общетрудовых умений
3.	Преемствен-	преемствен-	опора на имеющи-	показ перспек-

	ность	ность в формировании знаний	еся знания и ориентация на дальнейшее их развитие	тив применения и развития знаний
4.	Проблемность	Развитие творческого мышления	Развитие навыков мышления и качеств ума	формирование познавательных умений
5.	Межпредметность	формирование системности знаний	формирование системы знаний по конкретной теме	формирование обобщенных умений
6.	Принцип МОУП	формирование мотивационной сферы	формирование отдельных свойств мотивационной сферы	обеспечение функционирования мотивационной основы УД

Если соотнести цели, представленные в графе 5 таблицы 17, то придем к выводу, что все указанные в ней цели необходимо ставить на каждом уроке теоретического и производственного обучения. Точнее говоря, они должны найти отражение при постановке целей конкретных уроков. Это означает, что целеполагание процесса обучения должно быть целостным, т.е. необходимо планировать формирование не отдельных качеств личности, и проектировать воспитание целостной личности. Следовательно, при разработке конкретных уроков их цели нужно ставить так, чтобы они интегрировали требования большинства принципов обучения. Поэтому цели формирования мотивации являются неотъемлемым компонентом процесса обучения. Достижение их педагогом создает благоприятные условия для достижения других целей.

В исследовании намечен подход к разработке целевой функции процесса обучения в целом и его мотивационной стороны, в частности. Определено содержание целевой функции формирования мотивации, выявлены способы ее оптимизации, остановлено, что цели формирования мотивации являются неотъемлемым компонентом педагогического процесса. Достижение их является необходимым условием обучения, развития и воспитания учащихся. Но цели формирования мотивации не должны ставиться

уединенно, их нужно интегрировать в общую цель урока. Одной из граней этой цели всегда должна быть задача формирования целостной мотивации.

4.3. Отбор и применение педагогических средств формирования мотивации и условия их эффективного применения

Постановка целей не дает еще достаточных оснований для действия, но она определяет поле возможных педагогических средств. Диалектическая логика требует рассматривать категории цели и средства в неразрывном единстве. "Отношение к цели, ... является существенным отношением предмета, определенного как средство. Предмет, взятый объективно, безотносительно к человеческой деятельности, не получает определения средства" /407, с. 71/. В понимании педагогических средств мы исходим из идеи К. Маркса, который писал, что средства - это "вещь или комплекс вещей, которые человек помещает между собой и предметом труда и которые служат для него в качестве проведения его воздействий на этот предмет... в соответствии со своей целью" /5, с. 190/. Рассмотрим в соответствии с этими положениями те педагогические средства, применение которых помогает педагогу достичь целей воспитания мотивации. К ним относятся:

1) содержание учебного материала, содержание труда учащихся; 2) методы и формы теоретического и производственного обучения; 3) наглядные и технические материалы, средства материального производства, дидактические и аудиовизуальные средства, учебные компьютеры; 4) личностные и профессиональные качества мастера и преподавателя; 5) общественное мнение коллектива, внутри коллективные отношения. Названные средства многофункциональны, могут способствовать развитию различных личностных и профессиональных качеств, поэтому выде-

лим те стороны этих средств, то общее у них, что может однозначно называться средством формирования мотивации.

За исходные методологические основы такого выделения средств формирования мотивации были избраны идеи о развивающих, формирующих личность возможностях процесса обучения. Исходя из философского определения возможности как тенденции развитие явления, как потенциального момента действительности, под развивающими, формирующими личность возможностями педагогического процесса мы понимаем прежде всего те свойства, стороны, моменты, потенциально содержащиеся в нем, которые могут, при определенных условиях, способствовать формированию устойчивых свойств личности в соответствии с поставленными целями и тем самым обеспечить ее обучение, воспитание и развитие. Каждое состояние учебно-воспитательного процесса, каждое педагогическое средство имеет целый спектр развивающих возможностей и условий реализации, Чтобы на определенном этапе процесса возможность перешла в действительность, необходимо не только создание условий для ее реализации, но и определенное время, в которое никакие внешние воздействия не смогут помешать начавшемуся в определенном направлении изменению личностных свойств учащихся. Из этого следует, что, рассматривая возможности какого-либо педагогического средства, необходимо вычленить в нем те стороны, которые непосредственно влияли бы на формирование мотивации, то есть то, что существуя объективно, может вызвать при определенных условиях актуальные мотивационные состояния, а затем генерализировать их в устойчивые свойства личности в соответствии с поставленными целями и, тем самым, обеспечить преобразование элементов и связей мотивации в более совершенные. Иначе говоря, реальные возможности формирования мотивации присущи в виде внутренней закономерности каждому педагогическому средству.

Передовой педагогический опыт говорит о том, что имеются реальные возможности для значительного совершенствования учебно-воспитательного процесса. Однако проблема развивающих возможно-процесса обучения в дидактике глубоко не исследовалась. а педагогической теории заключается в том, чтобы выявить возможности и научно обосновать их превращение в действительность. Изучение возможностей педагогических средств в формировании мотивации, оптимальных условий их реализации составляет одну из проблем данного исследования. Так, мы исследовали возможности в формировании мотивации названных выше педагогических средств, применяемых в процессе теоретического и производственного обучения. В ходе массовой опытной и экспериментальной работы выявлялось, например, как каждый элемент структуры урока (по М.И. Махмутову) и урок в целом влияют на формирование у учащихся различных элементов и свойств мотивации. Были изучены формирующие мотивацию возможности урока в процессе преподавания общеобразовательных предметов (иностранный язык, физика, математика, химия), дисциплин профтехцикла (электротехника, материаловедение, спецтехнология) и производственного обучения.

В результате были выявлены спектры возможностей различных средств. Например, были установлены возможности системы методов проблемного обучения в формировании мотивации. Эти методы позволяют: 1) формировать ориентировочную основу деятельности, 2) актуализировать мотивационные состояния, направленные на овладение знаниями и умениями, 3) раскрыть значимость выполняемой деятельности; 4) поддержать возбужденные ранее состояния активности, 5) формировать у учащихся целевые и др. установки; 6) создавать условия, способствующие активному отношению учащихся к своей мотивационной сфере, к ее самовоспитанию. Было установлено также, что наряду с общими свойствами,

каждый метод обладает своими особенностями, т.е. методы имеют различную структуру возможностей, а, следовательно, обусловливают разные уровни функционирования мотивационной стороны обучения.

Этот и другие факты привели нас к выводу, что возможно в каждом средстве (не только в методах) выделить побуждающую функцию. Понятие "функция" стало настолько многоплановым, что без предварительного уточнения значения, которое мы ему придаем, пользоваться им невозможно. Под функцией, как известно, часто понимают назначение и совокупность действий элемента в системе, Функция может также обозначать процесс деятельности /252, с. 124/. В сложных динамических системах, таких, как педагогический процесс, "функция" - это специфический способ проявления того или иного объекта в его взаимосвязи с другими объектами" /163, с.44/. Побуждающая функция является неотъемлемой стороной педагогической деятельности и специфическим способом проявления педагогических средств. Побуждающая функция отражает направленность процесса обучения на формирование мотивационной основы деятельности, на реализацию развивающих мотивацию возможностей средств. Знание этих возможностей как тенденций развития процесса обучения позволяет делать определенные заключения о будущих состояниях процесса обучения, т.е. способствует эффективному его функционированию. Другими словами говоря, основой побуждающей функции процесса обучения являются возможности средств, которые являются связующим звеном прошлого, настоящего и будущего его состояний.

Переход возможностей в действительность - реализация побуждающей и формирующей функций - приводит к тому, что то или иное средство оказывает развивающее мотивацию воздействие: возбуждает актуальные мотивационные состояния, подкрепляет их, способствует их генерализации и т.д. От чего зависит реализация этих функций? Практика показыва-

ет, что одно и то же средство может по-разному побуждать. Так, содержание учебного материала, как правило, позволяет достичь одних и тех же целей на разном материале и разных целей на одном и том же материале. Например, на уроке "зенкерование сквозных и глухих отверстий" содержание изучаемого материала позволяет ставить цель урока - воспитывать у учащихся стремление к росту производительности труда, привить интерес к рационализации и изобретательству. Но это же содержание позволяет поставить и другие цели: вызвать желание учиться, показать значимость приобретаемых знаний для будущая профессии, воспитывать ответственное отношение к выполнению своих обязанностей. Как видим, выбор педагогического средства еще не дает достаточных оснований для целенаправленных воздействий. Оказывается, реализации побуждающей функции способствует применение специальных приемов, которые мы выделили в особую группу - **приемы побуждающего воздействия.** Это понятие отражает одновременно и цель педагога, и возможности средства.

Таким образом, побуждающая функция средства представляет собой специфический способ его проявления за счет применения приемов побуждающего воздействия в целях мотивационного обеспечения учебного процесса. Так как побуждающая функция является неотъемлемой характеристикой каждого педагогического средства, то вполне естественно классифицировать приемы побуждающего воздействия по их принадлежности к тому или иному средству.

На основе анализа развивающих возможностей педагогического процесса, систематизации научных и экспериментальных дачных нами выделена общая номенклатура (состав) приемов побуждающего воздействия.

Содержание учебного материала, содержание учебно-производственной деятельности имеет объективные возможности побуж-

дения и стимулирования значимых побуждений учащихся, Как показали исследования (В.С. Ильин, Г.И. Щукина, Ю.В. Шаров, Т.И. Шамова), основные функции содержания в воспитании мотивации состоят в том, что они стимулируют развитие многих компонентов и свойств мотивации, служат источником развития ее идейной направленности. Чтобы реализовать эти возможности содержания в развитии мотивации, преподаватель и мастер применяют приемы побуждающего воздействия, Рассмотрим их.

Приемы, связанные с побуждающим влиянием содержания учебного материала и учебно-производственной деятельности: показ новизны содержания, обновление уже усвоенных знаний, их углубление, раскрытие практической, научной значимости содержания знания и выполняемой деятельности, профнаправленность содержания, межпредметные и межцикловые связи, занимательность изучаемого материала, показ достижений современной науки) социальной роли труда и др. Суть этой группы приемов заключается в том, чтобы создать у учащихся новое впечатление, вызвать удивление, обеспечить их раздумья, размышления. В этом случае учащиеся сталкиваются с противоречиями между воспринимаемыми знаниями и собственным небогатым еще жизненным опытом. Все это побуждает их мыслить, вызывает интерес к уроку. Так, прием, связанный с профнаправленностью учебного материала, чаще всего используется в начале урока: учащимся предлагаются вопросы, в которых выражена связь изучаемых явлений и содержания профессиональной деятельности.

Сошлемся на опыт преподавателей физики сельского среднего профтехучилища №6 г. Хасав'юрта ДАССР. Вот как они применяют приемы побуждения учащихся к учению.

Урок физики по теме "Капиллярные явления. Смачивание". Учитель создает проблемную ситуацию, предложив следующее задание: "Долгое

время не было дождя. Чтобы улучшить питание растений, в двух бригадах поступили по-разному: в одной прикатали почву катком, а в другой - разрыхлили верхний слой боронами. Какая из бригад поступила правильно?" /230/. Это задание поставлено с опорой на жизненный опыт учащихся и на их знание спецпредметов.

Что дает применение таких приемов побуждения? Они позволяют преподавателю сосредоточить внимание учащихся на предстоящей деятельности и быстрее включить их в эту деятельность. У учащихся при этом на первый план выступает осознание необходимости овладения знаниями, поскольку показывается их прикладной характер, и вместе с этим развивается интерес к профессии, ценностное отношение к ней. На основе вышеприведенных приемов возможно раскрыть учащимся практическую, профессиональную значимость общеобразовательных предметов и формировать направленность мотивации на усвоение содержания учебного материала, на овладение способами действий, воспитывать стремление применять знания в практической деятельности.

В содержании труда также имеются возможности воспитания мотивации. В производительном труде создаются не только материальные ценности, но и профессионально значимые качества мотивации: ответственное отношение к своим обязанностям, подчинение своих потребностей и желаний интересам общества, коллектива. Производительный труд требует овладения профессией, формирует к ней интерес, он требует напряжения воли, ответственности (план, норма выработки, качество продукции и т.п.) Производительный труд ставит учащегося в условия взаимозависимости (конвейер, бригада, участок, цех) и вырабатывает черты коллективизма, качества общественной мотивации.

Приемами побуждения у учению и труду здесь могут служить не только заработок, а такие факторы, как характер деятельности (ее пре-

стижность, творческая сторона, социальная значимость, возможность проверить в деятельности свои способности, сочетание интеллектуального и физического труда и т.д.), условия труда (рабочее место, сочетание индивидуальных и коллективных форм работы и др.), непрерывность трудового процесса и т.д.

Обратимся к практике. Мастер беседует с будущими строителями: "Как вы думаете, нужны ли рабочему глубокие знания?" Мнения ребят: "Конечно, знания нужны", "Зачем рабочему теория?", "Я понимаю, что в некоторой степени знания нужны слесарю КИП, электромонтеру ... . Но зачем обширные теоретические знания отделочнику? Что тут сложного?" Такие вопросы ставят учащиеся первого курса училищ не только строительного профиля. Поэтому, стремясь сформировать мотивацию учения и труда, мастера показывают не только практическую, но и объясняют социальную значимость профессии, раскрывают суть квалификационной характеристики, рассказывая о секретах своей профессии, постоянно подчеркивают роль знаний в формировании профессиональных умений и навыков: показывают сложность профессии и в связи с этим необходимость приобретения не только практических умений, но и теоретических знаний.

Методы обучения также оказывают значительное влияние на развитие мотивации. Они дают преподавателю возможность побуждать учащихся к таким способам усвоения учебного материала, которые вызывают познавательную активность, возбуждают потребность в изучении материала, в овладении способами действий. Они дают учителю возможность "поворачивать" учебный материал различными сторонами, показывать значимость изучаемого содержания материала и овладеваемых познавательных умений для практической деятельности, для получаемой профессии, для общего развития учащихся.

Нам представляется, что в структуре методов преподавания и учения должно быть оптимальное сочетание приемов воздействия на все сферы личности учащегося. Иначе говоря, методы обучения должны включать приемы, направленные на развитие как психических, так и личностных свойств, в том числе и мотивации учения и труда. Методы обучения могут способствовать созданию в группе благоприятной атмосферы коллективной работы, поиска, участия, коллективного напряжения усилий, эмоций, которые облегчают достижение целей воспитания мотивации. Наконец, методы обучения стимулируют активность личности в целом: способствуют формированию умения ставить цели деятельности, развивают учебно-познавательные и трудовые умения и навыки, что благоприятствует становлению целостной мотивационной сферы. Для реализации названных возможностей методов обучения существуют **приемы, связанные с их побуждающей функцией:** разъяснение целей деятельности, постановка информационных и проблемных вопросов, озадачивание "обычными вопросами", связанными с профессией, жизненными наблюдениями и т.п., создание проблемных ситуаций, организация работы с источниками, применение заданий на производственной основе, занимательных форм занятий (деловые игры, соревновательные моменты) и др. Чаще всего эта группа приемов используется при формировании новых понятий и способов действия.

Интересен опыт применения таких приемов преподавателями Н.М. Сопяк и С.С. Щумегой в среднем ПТУ №3 г. Ивано-Франковска. Например, при изучении вопроса о коэффициенте поверхностного натяжения жидкости (в группе будущих деревообделочников) преподаватель предлагает ребятам экспериментальное задание: выяснить, как влияет ацетон на коэффициент поверхностного натяжения нитролака холодного нанесения. Учащиеся определяют сначала коэффициент для лака, затем добавляют в

лак ацетон и вновь определяют коэффициент. В результате выявляют зависимость коэффициента поверхностного натяжения нитролака от примеси ацетона. Преподаватель обращает внимание учащихся на возможность применения этой зависимости в своей практической деятельности при отделке изделий, что способствует возбуждению мотивов нужности, необходимости изучения общеобразовательных предметов, овладения умениями и способами действий, которые пригодятся в профессиональной деятельности.

Чем интересен опыт названных педагогов? Они стремятся **ориентировать** учащихся во множестве вопросов научно-технического характера, В своей практике эти преподаватели побуждают учащихся к активному поиску знаний межпредметного характера, применяя при этом методы проблемного изложения, решение познавательных задач, самостоятельные исследования учащихся. На этапе урока - применение знаний, формирование новых умений и навыков - широко используют знания учащихся по специальности, раскрывая возможности применения знаний в приобретаемой профессии. Предлагая вопросы и задания производственного содержания, преподаватели стремятся к тому, чтобы учащиеся сами ощутили потребность в выполнении практической работы для нахождения ответа на поставленный вопрос, чтобы затем интерес к самостоятельному пополнению своих знаний не угасал, а подкреплялся за счет осознания значимости одних знаний для успешного овладения другими.

Указанные возможности присущи и урокам производственного обучения. Рассмотрим фрагменты урока по теме: "Ручные и механизированные инструменты, применяемые для подготовки камне- видных поверхностей. Уход за инструментами и их хранение". Вводный инструктаж по теме мастер начал с актуализации опорных знаний. Он сосредотачивает внимание учащихся на понятии "прочность", выясняет, насколько хорошо

они знают определение этого свойства. Затем мастер обращается к учащимся: "Как вы думаете, что нужно делать, чтобы при оштукатуривании различных поверхностей добиться прочного сцепления ее с поверхностью основания?" Большинство ребят высказывают предположение, что требуется предварительная обработка поверхностей. Мастер подтверждает эту мысль и говорит, что для обеспечения качества работ необходима большая, трудоемкая подготовительная работа. Но по реакции ребят видно, что не все убеждены в этом: "А зачем это надо, ведь все равно под раствором ничего не видно. Потом все выровняется". Мастер спрашивает: "Что получится, если мы будем набрасывать раствор на поверхность, неочищенную от пыли?" Учащиеся догадываются, что это приведет к тому, что раствор не будет держаться на поверхности, а если и схватится, то непрочно. "Почему при подготовке некоторых поверхностей нужно удалять наплывы отвердевшего раствора после кладки? Почему нужно делать насечку бетонных и кирпичных стен, выполненных в подрез или под расшивку?" Учащиеся призадумались. О том, что надо это делать, многие из них знали и раньше, а почему это надо - как-то не думали. Чуть поразмыслив, говорят: "Если стенка гладкая, раствор не будет держаться, потому и надо делать насечку? Далее мастер говорит, что кирпичные и котельцовые стены (местный материал) перед оштукатуриванием необходимо смачивать водой. "Почему нужно это делать? - спрашивает мастер, - ведь раствор сам по себе мокрый!" "Потому, что стена сухая и она быстро будет впитывать влагу из раствора, что приведет к преждевременному высыханию поверхности до схватывания раствора, и на оштукатуренной поверхности, следовательно, появятся трещины". Здесь наряду с обучением профессиональным навыкам мастер формирует такой мотив труда, как осознание личной ответственности за результаты своего труда. Он показывает, как важен этот мотив в профессии строителя. В отличие от других профессий, где

рабочий сдает продукты труда контролеру (или имеет личное клеймо), в строительстве труд носит коллективный характер и иногда трудно определить, кто как выполнил работу, а многие виды работ не видны, скрыты. Так, не видны гидроизоляционные работы у каменщиков и облицовщиков, подготовка поверхностей у отделочников при сдаче объектов. Некачественно выполненная работа выявляется только впоследствии, в процессе эксплуатации зданий и притом не сразу. Поэтому качество труда зависит от сформированности социально-значимых мотивов рабочего- строителя.

Как бы ни были сильны стимулы, связанные с содержанием и методами обучения, педагог не может забывать об очень действенных **средствах, связанных с его собственным отношением к учащимся и общественным мнением коллектива.** Каждый учитель, мастер стремится сделать урок интересным, продумывает содержание программного материала, методику его изучения. Но много ли внимания обращается на состояние самих учащихся, готовит ли педагог их к восприятию новых знаний, стремится ли он воспитывать положительное отношение к приобретаемым знаниям, к труду? А возможности и у преподавателя, и у мастера здесь богатейшие, необходимо только обратить внимание на разнообразие приемов, основанных на общении, взаимодействии педагога и учащихся: здесь и оценочные обращения педагога (опосредованная оценка, замечание, отрицание, согласие, одобрение), поощрение (похвала, подбадривание), создание ситуаций успеха, оказание помощи, стимулирование педагогом постановки вопросов самими учащимися, поддержка им начинаний учащихся, прием апперцепции (связь с жизненным опытом учащихся, их интересами, склонностями) и др. С помощью этих приемов создается своеобразный эмоциональный настрой урока, определенная моральная атмосфера, вырабатывается определенный стиль взаимоотношений преподавателя, мастера с учащимися. В этой связи напомним слова Н.К. Крупской: "Для

ребят идея не отделена от личности. То, что говорит любимый учитель, воспринимается совсем по-другому" /202, т.3, с.265/.

Интересен в этом отношении стиль работы мастера производственного обучения среднего ПТУ ДЬ 47 г. Балашихи Московского областного управления профтехобразования В.М. Краснова. Владимир Михайлович, занимаясь сам спортом, вовлекает в него и ребят - проводит с ними различные тренировки, организует их участие в спортивных соревнованиях, устраивает турпоходы, экскурсии. Являя собой человека спортивной закалки, культурного, грамотного, целеустремленного, он постоянно добивается того же и от ребят - требует, чтобы у них был красивый внешний вид (галстук, светлая рубашка, отглаженные бряки, начищенные ботинки, аккуратная стрижка), чтобы поведение было везде достойным, В.М. Краснов проводит регулярно беседы с ребятами о поведении в общественных местах перед их отъездом на каникулы домой (ребята даже расписываются в журнале за полученный инструктаж и уже без опозданий возвращаются в училище). С тем, чтобы учащиеся чувствовали свою ответственность за учебу и поведение, он организовал дежурство по группе в общежитии так, что дежурный ученик проводит настоящую воспитательную работу с другими ребятам: следит за тем, чтобы товарищи не опоздали на занятия, чтобы обязательно провели самоподготовку и пр. Все это привело к тому, что к оценкам мастера учащиеся относятся с большим уважением. Он же всегда поясняет, за что кому какую отметку поставил. Например, выставляя одинаковую отметку, одного хвалит за прилежание, а другому указывает на недостаток усердия.

В передовом опыте преподавателей и мастеров формируется демократический стиль отношений между ними и учащимися ПТУ. Моральное поощрение на уроке часто начинает доминировать, стремление одобрить любые попытки учащихся включиться в работу на уроке, побудить их к

действию, разбудить его веру в свои возможности приобретает характер педагогического принципа ("Ты знаешь, у тебя получится"). Все это рождает в душе подростка уверенность, что он тоже может, способен, не худе других. Это не значит, что нерадивых не "прорабатывают" и не критикуют. Но к учащемуся относятся иначе - как к взрослому, и это имеет большое воспитательное значение.

Творческое отношение к формированию мотивации учебно-трудовой деятельности характерно для многих мастеров производственного обучения СПТУ №13 г. Магнитогорска (заслуженный мастер профтехобразования Ладик В.Н., мастер "Золотые руки" Борк Г.И., мастера Зелепукин А.С., Хафизов Г.Ш., Румянцев В.Н.). Под их руководством учащиеся не только приобретают систему знаний и навыков производственного труда, но и усваивают коммунистическое отношение к труду, к своей профессии. Эти мастера своим примером воспитывают у них лучшие черты передового рабочего: целеустремленность, настойчивость, ответственность, организованность, бережливое отношение к средствам и продуктам др. мотивы.

Изучение передового педагогического опыта мастеров производственного обучения средних ПТУ Московского, Куйбышевского, Ростовского областных и Молдавского, Татарского республиканских управлений профтехобразования показало, что формирование мотивации во многом зависит от личностных свойств мастера, его жизненного и педагогического опыта, от его умения учитывать огромное число факторов, которые влияют на его взаимодействие с учащимися. Обобщая опыт этот, назовем основные приемы побуждающего воздействия, связанные с личностью мастера: личный пример, демократический характер общения с учащимися, педагогический оптимизм, моральное поощрение, (похвала, подбадривание), помощь и терпение, оценочные суждения (замечание, согласие, от-

рицание, одобрение и т.п.), создание ситуаций успеха, поддержка мастером инициативы и самостоятельности учащихся.

Коллектив училища, группы является общественной средой, которая оказывает влияние на формирование мотивации учения и труда. Если в коллективе ребята объединены общественно значимым делом, то каждый из них добиваясь выполнения общих задач, чувствует себя участником совместной серьезной работы, в которой заинтересованы все его товарищи. Только в этом случае ребята ощутят чувство коллективизма, у них возникнут совместные переживания, связанные с общими успехами, и 'огорчения по поводу общих неудач. Известно, что в коллективной деятельности рождается общественное мнение, ребята начинают понимать общие интересы как свои собственные, что является мощным стимулом развития мотивации. В связи с этим укажем на **приемы побуждающего воздействия, учитывающие внутри коллективные отношения:** организация коллективной работы по выполнению задания, совместное обсуждение итогов работы, задания по взаимоконтролю действий учащихся, стимулирование оказания помощи товарищу в процессе выполнения задания, применение сочетаний различных форм совместной работы (индивидуальной, групповой, фронтальной), общественная оценка действий учащихся, опора на общественное мнение коллектива и др.

В противовес приемам и способам, способствующим формированию мотивации, необходимо указать условия, тормозящие ее формирование: бедность сообщаемого учебного материала, излишняя повторяемость одних и тех же приемов или приемов одного порядка, однообразные задания, отсутствие оценки, недоброжелательные отношения учителя (сарказм, упрек, угроза, нотация), приемы понуждения (наказание, необоснованное требование и т.п.) и др.

Можно заметить, что каждое из названных нами средств воспитания мотивации в процессе обучения конкретному предмету имеет свои особенности. Здесь мы назвали лишь основные их возможности, опираясь на которые педагог сможет проанализировать возможности тех педагогических средств, которыми он располагает.

В связи с выделением приемов побуждающего воздействия и имевшейся их номенклатурой возникает потребность в разработке вопроса о классификации приемов побуждения учащихся к ученик) и труду. Такую классификацию можно рассматривать по различным основаниям: во-первых, целенаправленность применения педагогических средств в структуре урока (на каком этапе, какие приемы более целесообразны), во-вторых, соответствие применяемых приемов побуждения мотивационной основе деятельности, в-третьих, со стороны воздействия приемов на различные психические процессы, в-четвертых, со стороны их воздействия на различные компоненты мотивации и т.д. Такое деление приемов правомерно, но нужно еще раз подчеркнуть, что развивают целостную мотивацию (учения и труда) не отдельные средства, какими бы совершенными они ни были, а их комплекс, на основе которого строится система работы педагога. Выделение таких комплексов средств имеет свои основания.

Применяя введенное нами понятие "развивающие возможности" к процессу обучения в целом, можно выделить три уровня реализации его формирующей функции: **первый**, когда применяемые средства позволяют актуализировать непроизвольные элементы мотивации, при этом возбужденные состояния характерны для отдельных сторон мотивации, целостная система здесь только зарождается. **Второй** уровень реализации формирующей функции процесса обучения соответствует актуализации произвольных элементов мотивации, когда учащиеся с помощью учителя прилагают собственные усилия по управлению своими побуждениями и

соответствующими им действиями. В этом случае возбужденные мотивационные состояния оказывают уже заметное влияние на развитие мотивации, так как поддерживают стремление к самовоспитанию. **Третьему** уровню соответствует такое функционирование процесса обучения, когда сформировавшаяся положительная мотивация проявляется у большинства учащихся в различных учебных и производственных ситуациях. Здесь мотивация оказывает влияние на становление личности молодого рабочего. В этом случае формирующая функция обучения заключается в поддержании активного состояния мотивации как свойства личности.

Преподаватель, зная реальный уровень функционирования процесса обучения, отбирает соответствующие ему приемы побуждающего воздействия, но так, чтобы они стимулировали дальнейшее развитие мотивации. Поэтому выявленная номенклатура приемов побуждения, постановка проблемы их классификации имеют не только теоретическое, но и большое практическое значение, поскольку обеспечивают методическое решение проблемы формирования мотивации учения и труда.

Вышеизложенное доказывает, что в педагогике накоплен огромный арсенал средств, способствующих формированию мотивации. В то же время, как показывает практика, уровень сформированности мотивации у большинства учащихся довольно низкий. Очевидно, наряду с разработкой приемов побуждения необходимо искать условия эффективного применения этих приемов. Как показало наше исследование, эти условия заключаются в следующем.

При выборе средств, с помощью которых педагог планирует воспитание мотивации, необходимо предусмотреть прежде всего приемы побуждающего воздействия. При этом приемы должны соответствовать уровню функционирования мотивационной стороны обучения, соответствовать уровню сформированности мотивации большинства учащихся.

Научно оправданным будет такой выбор приемов, когда их сочетание является оптимальным с точки зрения формирования положительных мотивов, т.е. их комплекс, выбранный для этапа урока, для урока в целом должен включать не отдельные приемы, обусловленные возможностями отдельных средств или компонентов учебного процесса, а сочетание приемов, воздействую - них на мотивацию учащихся и за счет содержания учебного материала, и за счет выбранных методов обучения, и за счет намеченных форм работы в их единстве.

Возможности средств воспитания мотивации учения необходимо использовать так, чтобы выбранные средства как бы взаимодействовали между собой, своим воздействием дополняли бы друг друга. При этом необходимо учитывать, что каждое средство дает наибольшее воздействие на определенные компоненты мотивации, резонирует при определенных условиях. Например, для того, чтобы развивать идейно-нравственное содержание мотивации, чтобы в структуре потребностей личности, определяющих ее отношение к учению и труду, нашли отражение такие мотивы, как понимание учащимися целей учения и труда, их общественной необходимости, сознание и переживание чувства долга и ответственности за свои успехи в учении и труде перед коллективом и обществом, стремление и желание хорошо учиться, чтобы получить одобрение педагогов, родителей, товарищей и т.д., необходим определенный комплекс средств. По содержанию приемы должны быть насыщены идеями служения Родине, народу, показывать примеры высокого выполнения долга, ответственности, чести, чтобы усваиваемые знания и способы действий переживались в сознании учащихся как общественно значимые, важные и нужные для людей, общества, для профессионального роста и развития самих учащихся, подготовки их к будущей деятельности на благо общества. При отборе форм и методов учебно-воспитательной работы в первую очередь следует

использовать такие из них, которые побуждают ребят к самостоятельному, поисковому характеру деятельности, стимулируют ыс стремление к самовоспитанию своей мотивационной сферы. В работе с коллективом группы важно систематически побуждать учащихся к высказыванию своих мнений, дискутированию, применению приобретаемых знаний, отстаиванию своих взглядов и убеждений. Конечно, эти средства сработают и на развитие других компонентов мотивации, но в максимальной степени воздействовать будут на ее идейно-нравственное содержание.

Для развития других компонентов нужно отбирать другой комплекс средств с тем, чтобы целенаправленно их развивать. Поэтому, как уже было отмечено в п. 3.3, мы считаем необходимым расширить представления о педагогических средствах следующим образом.

Формирование целостной личности, интегративных ее свойств требует применения системы педагогических средств, интеграции педагогических, воздействий, реализации формирующей функции целостного процесса обучения. Поэтому для того, чтобы добиться результата в формировании целостной мотивации учения и труда, необходимо применять средства, обладающие системными качествами. К ним можно отнести: а) комплексный подход к воспитанию личности, предполагающий интеграцию всех педагогических воздействий, б) коллективный характер ведущих видов деятельности учащихся; в) связь обучения с производительным трудом учащихся, возможность моделирования в процессе обучения общественных и производственных отношений, г) личностные качества педагогов, "соединяющие" в своем сознании и деятельности указанные связи и отношения. Общие же положения, имеющие, по нашему мнению, статус закономерностей, заключается в следующем:

1) педагогические воздействия ассимилируются учащимся в том случае, если они отвечают его целям, потребностям, мотивам, уровню сформированности мотивации учения и труда,;

2) для того, чтобы возбуждаемые педагогом актуальные мотивационные состояния перешли в "фонд" развития личности", стали ее свойством, необходимы подкрепление и генерализация (обобщение) этих состояний (особенно произвольных) в сходных ситуациях, включенных в систему уроков;

3) применяя приемы побуждающего воздействия, необходимо учитывать мотивационную основу учебной деятельности так, чтобы обеспечить динамику актуальных мотивационных состояний;

4) успешность формирования целостной мотивации учения и труда зависит от того, насколько педагогический коллектив сможет так организовать деятельность учащихся, чтобы она раскрывала для них те или иные стороны общественных отношений, включала их в эти отношения, обеспечивала тем самым развитие мотивов учения и труда в их единстве.

Итак, отбор и применение педагогических средств развития мотивации, учет их взаимодействия с условиями протекания педагогического процесса и психической деятельностью учащихся являются важным требованием эффективной организации формирования мотивации. Говоря о средствах и условиях формирования мотивации, нельзя забывать, что это длительный и многоплановый процесс, который не следует упрощать: он требует и много времени, и много средств, и много усилий всего педагогического коллектива.

На основе сказанного в данном параграфе можно сделать следующее заключение. В каждом педагогическом средстве выделены: спектр объективных возможностей в формировании мотивация, побуждающая функция, реализующая эти возможности, приемы побуждающего воздействия,

с помощью которых обеспечивается эффективное функционирование мотивационной стороны процесса обучения. Выделена номенклатура приемов побуждающего воздействия, учитывающих и усиливающих побуждающую функцию содержания учебного материала, содержания труда, наглядных, аудиовизуальных и других средств обучения, методов проблемного обучения, личности преподавателя и мастера производственного обучения, общественного мнения коллектива. Выявленная номенклатура приемов показывает, каким обширным арсеналом средств воздействия на мотивационную сферу обладает процесс обучения.

Установлено, что целостная мотивация учения и труда формируется на основе применения комплексов приемов побуждающего воздействия, группируемых по уровням реализации их побуждающей функции: в целях актуализации и поддержания 1) непроизвольных мотивационных состояний, 2) произвольных и 3) в целях поддержания активного состояния мотивации в целом.

Выявлены условия и закономерности, которые позволяют регулировать действия педагога по отбору и применению приемов побуждающего воздействия.

4.4. Методы анализа педагогической деятельности и ее результатов в формировании мотивации

Педагогическая деятельность, как и всякая другая, предполагает анализ результатов действий. Выполнив то или иное действие или систему действий, то есть решив ряд педагогических задач, учитель изменяет степень обученности, воспитанности, развитости своих учеников. При этом он воспринимает так называемые сигналы обратной связи, несущие информацию о результатах действий. Эта информация позволяет судить не только о новом (изменившемся) состоянии мотивации учащихся, но - и это главное - является для педагога сигналом о результатах его деятельности.

Она дает представление о том, решена ли задача (достигнута ли цель). "Анализ и синтез сигналов обратной связи, их сличение с образом-целью, - отмечает Б.Ф. Ломов, - является основанием либо коррекции, либо перехода к новому действию" /227, с.226/. Следовательно, анализ (самоанализ) педагогической деятельности является таким же неотъемлемым ее компонентом, как постановка цели и применение средств для ее достижения. Это означает, что разрабатывая дидактическую систему формирования мотивации, необходимо решить и проблему своевременного выявления результатов применения педагогических средств - разработать методику анализа деятельности учителя по формированию личности учащегося, отдельных ее свойств.

Как решается обозначенная проблема в педагогике? Как ни странно, в современных учебниках педагогики этот вопрос нигде специально не выделен. Много говорится о многообразии целей, принципов, форм и методов обучения, об учете выполнения учебных планов и программ, учете успеваемости и т.д. Но анализ деятельности учителя по формировании научных понятий, профессиональных умений или каких-либо свойств личности в учебниках педагогики не приводится. Не лучшим образом обстоит дело в специальной литературе для учителя - книгах по дидактике и методикам преподавания конкретных предметов. Теоретическая неразработанность вопроса об анализе деятельности учителя ставит практиков в затруднительное положение, так как получается, что они не всегда могут осуществлять рефлексию своих действий. В определенной степени рассматриваемая проблема решается в исследованиях, посвященных уроку. Так, Ю.К. Бабанским рассмотрен научно обоснованный анализ урока как важный фактор оптимизации учебно-воспитательного процесса /46, 47/. М.И. Махмутовым выделено несколько типов и видов анализа урока /249/. Проблема анализа урока решалась в той или иной степени в работах С.Т.

Шацкого, М.А. Данилова, М.Н. Скаткина, Н.Г. Дайри, В.А. Онищука, М.Л. Портнова, Г.И. Горской, Э. Стоунса. Несмотря на многообразие исследований, посвященных уроку, до сих пор остается актуальным вопрос его анализа. По данным В.П. Симонова 85% из 640 директоров школ Москвы и Московской области указывает на необходимость научно-обоснованных методических рекомендаций по анализу урока /372/.

В зарубежной педагогике наиболее известной и широко используемой при анализе урока является "Фландерсовская система категорий взаимодействия". В системе Фландерса разговор, происходящий в классе, можно разбить на 10 категорий, 7 из них относятся к речи учителя (1. Принятие настроя. 2. Похвала или одобрение. 3. Принятие или использование представлений учеников. 4. Задавание вопросов. 5. Рассказ. 6. Распоряжение. 7. Критическое отношение), 2 - к речи учеников (8. Разговор ученика как ответ учителю. 9. Разговор ученика по собственной инициативе.), а десятая, обозначенная как "молчание, или замешательство", указывает на все остальные ситуации урока /388, с.146-147/.

Человек, анализирующий происходящее в классе речевое общение на основе системы Фландерса, создает картину урока, распределяя все происходящее на нем по десяти категориям. Он делает это, отмечая через определенные промежутки времени конкретный тип вербальной активности. Этот путь позволяет выявить типы деятельности, которые во время урока или преобладали, или пользовались успехом. "Если продолжить работу с записями этого типа, то можно оценить деятельность учителя с точки зрения психологии обучения и научения. В этом случае первые три категории системы Фландерса важны как усиливающие мотивацию ... Категория 4 может оказаться крайне полезной, если задаваемые ученикам вопросы заставляет их думать и стимулирует их любознательность" и т.д. /388, с.148/.

Применив систему Фландерса в своем исследовании, мы убедились в том, что утверждение Э. Стоунса - "любой учитель, решивший проанализировать своп деятельность этим методом, найдет много для себя полезного" /388, с. 148/ - является справедливым.

Изучение литературы показало, что в настоящее время при анализе урока обращается внимание не на сам факт наличия или отсутствия того или иного действия учителя, а насколько оптимальными они оказались (Ю.К. Бабанский /47, с. 172/), на сильные и слабые стороны его деятельности (Н.Г. Дайри /135, с. 126/), на необходимость анализа учебно-познавательной деятельности учащихся на уроке (Г.И. Горская, Э. Стоунс, М.Л. Портнов, С.Т. Шацкий), на необходимость изучения психологического климата на уроке, характера взаимодействия всех участников совместной деятельности на уроке (М.И. Махмутов, Л.Г. Охитина).

Уже краткое обращение к истории вопроса показывает, насколько значим рассматриваемый аспект деятельности учителя. Но в поставленной нами проблеме мы подчеркиваем не только необходимость анализа деятельности учителя по организации и проведению урока, но и потребность в анализе его деятельности по формирование личности учащегося или отдельных ее свойств.

В литературе много внимания уделено формированию на уроке мировоззрения, различных умений, мотивации и др, Но, к сожалению, во многих работах вопросы эффективности педагогической деятельности, ее анализа с точки зрения воспитания личности в процессе обучения далеко еще не раскрыты. Так, в аспекте нашего исследования нуждаются в разработке следующие вопросы:

- в чем состоит суть наблюдения и анализа (самоанализа) деятельности педагога по формированию мотивации?

- какой должна быть схема аспектного анализа урока (аспект формирования мотивации)?

- как учителю сделать заключение об эффективности его собственных отдельных действий и деятельности в целом?

Попыток решения названных вопросов немного, но они есть. Так, в исследовании В.С. Ильина впервые выявлены функции обратной связи в организации процесса воспитания познавательной потребности в целом, в каждой его единице: "Она необходима для корректирования применяемых средств и отбора новых в целях закрепления возбужденных потребностных состояний или их преобразования в более совершенные" /169, с.90/.

Рассмотрим, каким образом педагог может осуществить обратную связь - получить информацию о процессе функционирования мотивационной стороны обучения.Наиболее доступным в практической деятельности способом получения необходимых данных является наблюдение деятельности педагога на уроке и последующий ее анализ (или самонаблюдение и самоанализ). Как правило, чаще всего о деятельности педагога судят по ее результатам, то есть по тому, каких изменений в мотивации учащихся ему удалось добиться. Отсюда большее внимание уделяют изучению учащихся. Этому есть свои основания, но проблема остается: как учителю самому изучать свою деятельность? А еще точнее, как соотнести действия педагога с теми изменениями в мотивации учащихся, которые они обусловливают? Поэтому наблюдение за деятельностью педагога должно позволить получить не только данные о результатах воспитания мотивации, но и о влиянии выбранных средств на развитие мотивации учения и труда. Таким образом, задача наблюдения деятельности преподавателя (и мастера) заключается в том, чтобы определить, какие действия педагога оказались эффективными, насколько они рациональны, целесообразны, а, в целом - насколько оптимальным было решение тех или иных педагогических за-

дач. Только при таком условии наблюдение дает возможность учителю своевременно корректировать свои воздействия на мотивационную сферу учащихся. С учетом изложенных ограничений нами разработана программа наблюдений, которая, как и все другие рекомендации, прошла многолетнюю проверку в практике ПТУ. Приведем эту программу.

П Р О Г Р А М М А

наблюдения на уроке деятельности преподавателя (мастера) по формированию мотивации учения и труда

1. Что предпринимает преподаватель (мастер) в начале урока, чтобы вызвать у учащихся интерес к предстоящей работе? (Разъясняет цели, показывает значимость предстоящей деятельности для овладения новыми знаниями, будущей профессией, использует занимательные факты, создает проблемную ситуацию и т.д.).

2. Успешным ли с мотивационной точки зрения было начало урока?

3. Возбуждал ли преподаватель (мастер) в дальнейшем по ходу урока мотивационные состояния? Какие? (заинтересованность, потребность в приобретении новых знаний или способов действия, стремление самостоятельно ответить или выполнить задание и т.д., ответственное отношение к делу, чувство долга и др.). Все ли оказалось успешным?

4. Удавалось ли преподавателю (мастеру) переключать учащихся с одного вида деятельности на другой? Какие приемы побуждения применялись при этом? Какие оказались эффективными?

5. Какие умения и навыки формировались (или актуализировались) с целью укрепления мотивационных состояний? (умения сравнивать, выделять главное, планировать, контролировать и др.)

6. Формировалось ли у учащихся умение определять цель предстоящей работы, искать пути и способы ее выполнения? Успешно ли?

7. Осуществлял ли преподаватель (мастер) обратную связь для учащихся? Оценивались ли их ответы, действия, результаты учения и труда? Что для этого применялось? (порицание, поощрение, подбадривание и т.д.)

8. Удалось ли достичь поставленных целей воспитания мотивации? Какие конкретно мотивы успешно формировались на данном уроке? (интерес, ответственность, долг, стремление добросовестно отнестись к работе).

9. Что необходимо предпринять для более успешного формирования положительной мотивации на следующих уроках?

Как видим, данная программа есть не что иное, как схема аспектного анализа деятельности педагога. Она позволяет судить о том, насколько целенаправленной в аспекте формирования мотивации была его деятельность. Данная программа обусловливает рефлексию педагогом своего взаимодействия с учащимися, то есть ориентирует на постоянное осмысление своих действий или поступков учащихся. Эта программа является наиболее простым способом анализа деятельности педагога, и в этом ее достоинство. Недостатком ее мы считаем то, что она дает только качественную характеристику соответствующим явлениям и не позволяет более глубоко их оценить. Наряду с качественным важен и количественный анализ в той степени, в которой это позволяет сделать природа мотивационной стороны процесса обучения.

Важно соотнести педагогические воздействия учителя и те мотивационные состояния учащихся, которые возникали, складывались под влиянием применяемых средств. Нами разработана схема анализа педагогической деятельности (таблица 18) и соответствующая ей схема анализа мотивационных состояний учащихся (таблица 19). Перед заполнением схем урок записывается на магнитофон, а все наблюдения фиксируется в прото-

коле урока. Полученные таким образом данные анализируются по прилагаемым схемам.[5]

Таблица 18

Схема анализа деятельности педагога по формированию мотивации учения и труда

ПТУ № _____ профиль _____

группа _____ специальность _____

преподаватель (мастер) _____ дата _____

предмет _____ урок № _____

№ пп	Педагогические задачи	Оценка оптимальности решения задачи: оптимально, неоптимально, необходимо улучшить решение задачи	Успешность решения задачи: +! (очень успешно) + (успешно) - (менее успешно) 0 (не уделялось внимания)
I.	Управление вниманием учащихся		
1.1.	Управление непроизвольным вниманием	оптимально	+!
1.2.	Управление произвольным вниманием	оптимально	+
1.3.	Побуждение учащихся к самостоятельному управлению своим вниманием	неоптимально	0
II.	Разъяснение смысла предстоящей деятельности		
2.1.	Разъяснение значимости знаний и способов действий	необходимо обратить внимание на решение данной задачи	0
2.2.	Формирование у учащихся умения самостоятельно видеть значимость знания и выполненной деятельности	необходимо обратить внимание на решение данной задачи	0
2.3.	Актуализация сложившихся ранее установок, смыслов,	необходимо обратить внимание на	0

[5] В схемы внесены данные урока, фрагменты которого представлены ниже,

№ пп	Педагогические задачи	Оценка оптимальности решения задачи: оптимально, неоптимально, необходимо улучшить решение задачи	Успешность решения задачи: +! (очень успешно) + (успешно) - (менее успешно) 0 (не уделялось внимания)
	эмоций	решение данной задачи	
III.	Актуализация необходимых потребностно-мотивационных состояний		
3.1.	Актуализация непроизвольных состояний	необходимо обратить внимание на решение этой задачи	0
3.2.	Актуализация произвольных состояний	необходимо обратить внимание на решение данной задачи	0
3.3.	Возбуждение и поддержание стремлений к самоорганизации, самостоятельности, активному и добросовестному выполнению своих обязанно стей	необходимо обратить внимание на решение данной задачи	0
IV.	Побуждение учащихся к выдвижению целей деятельности		
4.1.	Побуждение учащихся к принятию общей цели	неоптимально	+
4.2.	Формирование приемов целеобразования	Нужно улучшить работу по решению этой задачи	0
4.3.	Формирование у учащихся потребности самим ставить цели	Нужно улучшить работу по решению этой задачи	0
V.	Обеспечение успешного выполнения учащимися стоящих перед ними задач	Замечания те же	
5.1.	Поддерживать (подкреплять) возбужденные ранее мотивационные состояния		+!
5.2.	Формировать потребность в овладении обобщенными способами и приемами учебной деятельности		0
5.3.	Формировать стремление к		0

№ пп	Педагогические задачи	Оценка оптимальности решения задачи: оптимально, неоптимально, необходимо улучшить решение задачи	Успешность решения задачи: +! (очень успешно) + (успешно) - (менее успешно) 0 (не уделялось внимания)
	самовоспитание волевых качеств		
VI.	Обеспечение учащихся оперативной информацией, поддерживающей у них уверенность в своих действиях	Замечания те же	
6.1.	Оказание помощи, обеспечивавшей коррекцию деятельности учащихся		+
6.2.	Формирование у учащихся умений самостоятельно получать информацию, необходимую для коррекции своих действий		0
6.3.	Побуждать учащихся самостоятельно находить необходимую информацию и корректировать свои действия		0
VII.	Оценивание процесса, и результатов деятельности учащихся	Замечания те же	
7.1.	Своевременное оценивание действий учащихся		+
7.2.	Формирование у учащихся потребности в самоконтроле и самооценке процесса и результатов своего труда		0
7.3.	Формирование у учащихся личной ответственности за сделанную работу		0

Таблица 19

Схема анализа мотивационных состояний учащихся

ПТУ № _____ Профиль _____ Группа ____

Специальность _____ Преподаватель _____ Дата ____

Урок № _____ Предмет _____

№№ пп	Мотивационные состояния	Наличие мотивационных состояний у учащихся различных уровней			
		I	II	III	IV
1.	Сосредоточение учащимися внимания на учебной ситуации				
1.1.	Проявление непроизвольного внимания				
1.2.	Проявление произвольного внимания				
1.3.	Проявление зафиксированных ранее установок и привычки быть внимательным на уроке				
II.	Осознание смысла деятельности				
2.1.	Проявление заинтересованности информацией, сообщаемой преподавателем (или др. учащимися)				
2.2.	Готовность включиться в деятельность				
2.3.	Самостоятельная оценка значимости конкретной ситуации				
III.	Осознание потребности (выбор мотива)				
3.1.	Стремление действовать должным образом				
3.2.	Стремление самому сориентироваться, выяснить что и как делать				
3.3.	Осознание интересов коллектива, готовность совместно решать поставленные задачи				
IV.	Выбор решения, постановка цели				
4.1.	Понимание своей цели как производной от общей				
4.2.	Формулирование целей деятельности (участие в совместной постановке цели)				
4.3.	Проявление инициативы при определении целей				
V.	Стремление к достижению целей при выполнении учебных действий				
5.1.	Выполнение предписаний педагога в точном соответствии с поставьленной целью				
5.2.	Проявление инициативы, самостоятельности, настойчивости				
5.3.	Активное преодоление трудностей, проявление воли, стремления к самовоспитанию волевых качеств				
VI.	Получение оперативной информации, корректирующей действия				
6.1.	Коррекция деятельности с помощью учителя				
6.2.	Стремление овладеть умением самостоя-				

	тельно корректировать свои действия				
6.3.	Стремление к самоанализу и самоконтролю своих действий				
VII.	Самооценка процесса и результатов деятельности				
7.1.	Внимание к оценке своих действий со стороны педагога и товарищей				
7.2.	Стремление самому дать оценку результатов труда своего и товарищей				
7.3.	Осознание личной ответственности за сделанную работу				

"+"- уверенное наличие указанного состояния;

"-" - уверенное наличие состояния, противоположного указанному;

"0" - не ясно, не определенно.

Сравнение данных, отражаемых в таблицах 18 и 19 позволяет оценить успешность решения задач формирования мотивации. Если же эти данные сравнить со схемой управления мотивационной стороной процесса обучения (см. таблицу 13 и п. 3.1.) и номенклатурой средств (п. 4.3.), то можно оценить оптимальность решения указанных в таблице 18 задач.

Обратим внимание на то, что в таблице 18 все педагогические задачи строго ранжированы по уровням реализации формирующей функции процесса обучения: задачи, отмеченные индексами 1.1., 2.1., 3.1. и т.д., соответствуют первому уровню, задачи 1.2., 2.2., 3.2. и т.д. - второму, а задачи 1.3., 2.3., 3.3. и т.д. - третьему уровню. При этом первая цифра означает номер компонента мотивационной структуры деятельности учащихся, а вторая - обозначает уровень реализации формирующей функции. Аналогичным образом проранжированы мотивационные состояния учащихся, фиксируемые в таблице 19. Такой прием[6] позволяет достаточно точно зафиксировать мотивационный аспект деятельности учителя и учащихся на уроке и создать картину урока, распределяя все происходящее на нем по семи компонентам мотивационной структуры деятельности и трем уров-

ням реализации формирующей функции. Наблюдающий урок делает это, отмечая через определенные промежутки времени (например, через 1 минуту) конкретный момент (задачу, состояние) мотивационной стороны урока. Различными способами упорядочивая имеющиеся данные, присутствующий на уроке педагог может проанализировать его несколькими способами. Самый простой из них - проанализировать, код элементы педагогической деятельности (и соответствующие им элементы деятельности учащихся) сменяются во временной последовательности. Этот способ позволяет выявить типы педагогических задач, которые во время урока преобладали и дали какой-либо воспитательный эффект.

Чтобы дать конкретное представление о нашей системе анализа происходящей на уроке деятельности учителя и учащихся, приведем фрагмент урока, записанный в табличной форме.

Таблица 20

Урок спецтехнологии в строительном училище[7]

№№ пп	Действия преподавателя (П) и учащихся (У)	Индекс педагог. задачи
1.	(П) Сегодня у нас урок ДЬ 70. Тема: "Колонны"	1.1.
2.	(У) Записывает тему	1.1.
3.	(П) Почему так называется тема?	1.1.
4.	(У) Отвечают	1.1.
5.	(П) Работу мы проведем по такому плану: 1) колонны как несущая конструкция, 2) оформление колонн, 3) правила облицовки колонн (план спроектировал на экран)	4.1.
6.	(У) Записывают	1.1.
7.	(П) Демонстрирует слайд "Колонны": Для чего Нужны здесь колонны? ... Почему здесь нет? Где у нас в училище есть колонны? Где еще вы видели колонны? Какие это колонны? Какую они выполняют роль? Для чего предназначены? Из каких частей состоят? ...	5.1.
8.	(У) Отвечают на вопросы	5.1.
9.	(П) демонстрируется следующий слайд ("Ордер и его части"): Как называется нижняя часть колонны? Всегда ли	5.1.

[6] За оснащу анализа нами взята система Фландерса /388, с.145/.

[7] Каждая реплика пронумерована в порядке следования на уроке. Справа указаны индексы педагогических задач.

№№ пп	Действия преподавателя (П) и учащихся (У)	Индекс педагог. задачи
	бывает пьедестал?	
10.	(У) Отвечают	5.1.
11.	(П) Из какого материала нужно делать колонны? Какие бы вы взяли элементы конструкции, чтобы можно было колонну облицевать?	5.1.
12.	(У) Отвечают	5.1.
13.	(П) Какие вы будете применять правила облицовки колонн?	6.1.
14.	(У) Формулируют правила	6.1.
15.	(П) Чем отличается технологический процесс облицовки колонн от облицовки стен?	1.2.
16.	(У) Учащиеся отвечают, приводят примеры, сравнивают процессы.. ... После выяснения всех правил облицовки колонн решаются задачи производственного содержания: "Сколько необходимо заказать неполномерных плиток для облицовки колонны? Как бы вы действовали на производстве в такой ситуации? Сколько надо предусмотреть раствора для облицовки колонн? ...	1.2.
17.	(П) Обращается с вопросами: Что вы должны знать? Что еще учесть? Поясните почему вы так думаете? и т.п.	6.1.
18.	(У) решают задачи	6.1.
19.	(П) Теперь решим кроссворд (из "Строительной газеты"): Как называется основание колонны? Что такое сухари? Как называется колонна одинакового сечения? и т.д.	5.1.
20.	(У) Решают кроссворд	5.1.
21.	(П) О, я приготовила вам слишком легкое задание. Вы уже знаете все как архитекторы	7.1.

Анализ. Если рассмотреть индексы в линейной временной последовательности, то легко получить картину урока, позволяющую очень четко проследить характер взаимодействия между преподавателем и учениками: 1.1. 4.1. 5.1. 6.1. 1.2. 6.1. 5.1. 7.1.

Как видим, овладеть рассмотренной системой анализа деятельности педагога довольно легко. Проанализируем деятельность педагога по формированию мотивации учения и труда на описанном выше уроке.

Присутствуя на этом уроке, мы зафиксировали свыше сорока случаев применения приемов побуждающего воздействия на мотивационную сферу учащихся. Данный факт показывает реальность побуждения учащихся к

деятельности **непрерывно на протяжении всего урока**. Применение приемов, связанных с диалогическим методом обучения позволило преподавателю поддержать необходимую степень активности учащихся в условиях, когда большинство из них имело пониженный уровень сформированности мотивации.

Полученная последовательность индексов (1.1. - 4,1. - 5.1. - 6.1. - 1.2. - 6.1. - 5.1. - 7.1.) красноречиво говорит, что преподаватель умеет в основном решать педагогические задачи управления мотивационной стороной обучения: он управлял первым, четвертым, пятым, шестым и седьмым элементами мотивационной структуры деятельности учащихся. При этом реализовал формирующую функцию обучения **на первом уровне**. То, что большая часть его действий соответствует первому уровню, частично можно объяснить недостаточной сформированностью мотивации у большинства учащихся. Удачным было в действиях педагога управление вниманием учащихся, поддержание его на протяжении всего урока (1.1. и 1.2.), постоянное подкрепление возбужденных ранее мотивационных состояний (5.1.). Западающими элементами в его деятельности являются: неумение разъяснить учащимся смысл выполняемой на уроке деятельности (задачи 2.1., 2.2., 2.3.) и неумение актуализировать необходимые мотивационные состояния (3.1., 3.2., 3.3). Кроме того, педагог практически не делал попыток реализации формирующей функции обучения более высоких уровней. Этот факт говорит о том, что на уроках, подобным описанному выше, возможно достаточно эффективно управлять функционированием мотивационной стороны обучения и в результате обеспечивать успешное овладение учащимися знаниями и умениями. Здесь мотивация выступает условием обучения, но не его целью, так как такие уроки недостаточно способствуют развитию мотивации как свойства личности. Дня того, что-

бы формировать мотивацию, преподавателю необходимо пытаться реализовать формирующую функцию обучения второго и третьего уровней.

Приведенная система анализа деятельности помогает преподавателю и мастеру продумывать свои действия, их последовательность. Она содержит необходимый минимум педагогических задач. Конечно, не все указанные задачи нужно решать на каждом уроке (всего задач 21). Процесс их решения не является аддитивным в том смысле, что сначала решаются одни задачи, потом другие. Необходимо, чтобы решение всех основных задач (их семь) приводило к развитию всех составляющих мотивационной структуры деятельности (с первой по седьмую). Уровень же решения всех семи задач может быть различным, он зависит от возможностей процесса обучения и его субъектов. Необходимо, чтобы мотивация развивалась вся целиком, начиная с неразвитой своей формы. При этом развитие каждой из ее составляющих будет обусловлено развитием мотивационной системы в целом.

Разработанная в исследовании система анализа деятельности педагога может быть использована при анализе и самоанализе проведенного урока: педагог, сверяя свои действия со структурой деятельности, отраженной в схеме, может сделать заключение о правильности выбранной методики урока.

В схеме 19 приведен минимум мотивационных состояний учащихся, которые необходимо развивать педагогу. Но это отнюдь не значит, что все их необходимо актуализировать на каждом уроке, многое зависит от обстоятельств проведения конкретного урока. В то же время приведенный в табл.19 их перечень позволяет иметь четкое представление о последовательности и содержании возможных мотивационных состояний учащихся, При этом вовсе не обязательно стараться охватить наблюдением всю группу - достаточно пронаблюдать за действием двух-трех человек, име-

ющих различные уровни сформированности мотивации. Эта схема не может быть так часто использована педагогом как первая в связи с тем, что он не имеет возможности фиксировать на уроке наблюдаемые состояния учащихся. Поэтому она адресуется прежде всего руководителям училища для целенаправленного изучения работы преподавателя и мастера над проблемой формирования мотивации учения и труда в процессе обучения. Несомненно также, что вся система анализа может принести пользу и преподавателю и мастеру с точки зрения выявления эффективности своих действий, установления взаимосвязи их действий по формированию мотивации и стимулируемых при этом действий учащихся.

Говоря об анализе результативности работы преподавателя и мастера по формированию мотивации учения и труда, следует подчеркнуть важность реакций учащихся на применяемые приемы побуждения. По их реакциям можно составить некоторое представление об их отношении к учению, труду, жизненным идеалам. Многое дает также анализ высказываний учащихся по обсуждаемым на уроках вопросам. Выявлению результативности воспитания мотивации способствует обмен мнениями об учащихся среди преподавателей и мастеров. Очень многое дает обсуждение характеристик группы на педагогических консилиумах.

На основе анализа деятельности педагогов и учащихся, проведения шкалирования мотивации, обсуждения итогов конференций на педагогических консилиумах составляется характеристика учащихся группы по следующей схеме (таблица 21).

Таблица 21

Характеристика

учащихся группы № _____ специальность _____

среднее ПТУ № _____ профиль _____

Характеристику заполнил: _____ дата ____

№ пп	Фамилия, имя учащегося	Качество знаний про предметам			Характеристика учебной деятельности			Характеристика трудовой деятельности				Сформированность ведущих качеств личности			Выводы
		ООД	ОТД	ПО	УПУ	МУ	С	ОТУ	ПЗУ	МТ	ОП	АМ	В	МУТ	Педагогические задачи
1.	Андреев И.	+	+	+	С	С	С	+	-	С	-	С	С	С	
2.	Волков С.														

Пояснения к таблице: ООД - общеобразовательные дисциплины, ОТД - общетехнические дисциплины, ПО - спецдисциплины и производственное обучение, УПУ - учебно-познавательные умения, МУ - мотивация учения, С - самостоятельность, ОТУ - общетрудовые умения, ПЗУ - профессионально значимые умения, МТ - мотивация труда, ОП - отношение к профессии, АМ - активность и мобильность, В - воспитанность, МУТ - обобщенная мотивация учения и труда.

Для сокращения времени при составлении характеристики графы в схеме заполняются условными обозначениями. Знак "+" ставится при хорошем состоянии и положительном проявлении характеризуемого качества, при среднем уровне в графу вписывается буква "С" (средний), При отсутствии данных или их противоречивости графа временно не заполняется. Знак "-" ставится при отсутствии обозначенного параметра.

В таблице 21 мотивация учения и труда представлена в сочетании с ведущими характеристиками учащегося, так как формирование мотивации происходит во взаимосвязи с развитием других качеств личности. Анализируя заполненную таблицу 21, педагогический коллектив может определить причины хорошего или плохого состояния мотивации учащихся всей группы и наметить систему мер по ее формированию в данной группе,

На что необходимо обратить внимание, сопоставляя заполненные схемы? Схемы 18-20 отражают процесс формирования непрерывно-количественной, процессуальной стороны мотивации. Здесь обращается внимание на возбуждение, подкрепление, генерализацию потребностно-

мотивационных состояний. Функция этих состояний состоит в том, что они выступают как бы "строительным материалом" для формирования дискретно-качественной стороны мотивации. Поэтому необходимо иметь информацию о потребностно-мотивационных состояниях у отдельных учащихся и группы в целом, о действенности применяемых педагогических средств формирования мотивации. Без этой информации невозможно ни поддерживать мотивацию на определенном уровне, ни поднять ее на более высокий уровень функционирования, ни корректировать процесс ее воспитания.

Сопоставляя заполняемые дважды в год таблицы 21, можно увидеть результаты воспитания мотивации и то, как эти результаты влияют на развитие профессионально-значимых качеств учащихся.

В целом исследование проблемы анализа деятельности педагога по формировании мотивации позволяет сделать следующие выводы.

Анализ и оценка педагогической деятельности в качестве методологической и теоретической основы должны иметь следующее:

1) целостный подход к формированию личности, личностных свойств (в том числе и мотивации учения и труда), что обусловлено взаимодействием всех сторон психики и необходимостью анализировать состояние того или иного свойства личности только в единстве с другими свойствами;

2) деятельностный подход к формированию целостной мотивации учения и труда, предполагающий применительно к анализу и оценке педагогических воздействий;

а) учет не только результатов (изменений в мотивационной сфере личности учащихся), но и процессуальной стороны обучения;

б) соответствие структуры мотивационного обеспечения учебного процесса мотивационной основе учебной деятельности;

в) соответствие педагогических воздействий природе формируемых качеств личности;

3) системный подход к анализу и оценке педагогической деятельности по формированию целостной мотивации учения и труда, заключающийся в необходимости рассматривать, во-первых, мотивационную сторону учебной деятельности во взаимосвязи с педагогическими воздействиями; во-вторых, подходить к анализу исследуемого свойства личности и процесса его формирования в двух взаимообусловливаемых аспектах - статическом и динамическом. Первый аспект предполагает вычленение как отдельных действий педагога и обусловленных ими изменений в мотивационной сфере учащихся, так и системы педагогических воздействий, ведущей к конкретному мотивационному состоянию личности. Второй аспект предусматривает анализ и оценку процесса с точки зрения качественных приращений в мотивационной сфере личности - развития тех или иных свойств мотивации.

Система анализа педагогической деятельности состоит из: 1) программы наблюдений, 2) схемы анализа деятельности педагога, 3) схема анализа мотивационных состояний учащихся, 4) процедуры педагогического консилиума.

Программа наблюдений на уроке за деятельностью преподавателя (мастера) по формированию мотивации отражает сущность мотивации, требования принципа мотивации, поэтому позволяет судить о том, насколько целенаправленна и успешна деятельность педагога.

Схема анализа деятельности педагога и мотивационных состояний учащихся учитывает структуру взаимодействия субъектов совместной деятельности, все задачи и состояния указанные в них соответствующим образом ранжированы. Эти схемы позволяют достаточно объективно судить о результатах деятельности педагога по формированию мотивации.

Разработанные методы анализа педагогической деятельности позволяют оперативно судить о будущих ее результатах, связанных с формированием личностных свойств учащихся. При этом анализируется именно формирующая деятельность педагога, а не ее результаты, которые обнаруживаются намного позднее.

Педагогический консилиум, наоборот, в большей степени отражает не процесс формирования личности, а его результаты. Он дает объективную характеристику развития личности учащихся. Данные педагогического консилиума позволяет координировать действия педагогов, работающих с конкретной учебной группой.

4.5. Экспериментальная проверка дидактической системы

Советские педагоги, как известно, отвергают широко распространенное в позитивистской педагогике требование полной верификации педагогической теории. Е.Н. Медынский писал: "Мы не можем согласиться с Лаем, что проверке экспериментом подлежит каждое положение педагогики или дидактики ... . Критерием истины для нас является не тот или иной эксперимент, а практика" (цитируется по статье Ф.А. Фрадкина) /428, с. 97/. Это положение учитывалось нами при организации экспериментальной работы. Учитывалось в исследовании и то, что воспитание личности имеет исторический характер, зависит от материальных условий. Поэтому при организации экспериментальной работы было обращено внимание на ценное наследие П.П. Блонского, С.Т. Шацкого, М.М. Пистрака, В.А. Сухомлинского. Использован также опыт экспериментальных исследований, выаполненных под руководсдством Ю.К. Бабанского, А.П. Беляевой, Л.В. Занкова, В.С. Ильина, М.И. Махмутова, Г.И. Щукиной.

С тем, чтобы выявить существенные связи и отношения, экспериментально изучались диаметрально противоположные (в определенной мере) педагогические явления: сравнивалось формирование мотивации в

процессе обучения гуманитарным предметам и предметам естественно-математического цикла; в процессе обучения общеобразовательным предметам и общетехническим; в процессе теоретического и производственного обучения; сравнивались возможности формирования мотивации средствами процесса обучения одному предмету и процесса обучения в целом, уровень возможностей одного педагога и целого педколлектива; сравнивались возможности в формировании мотивации училищ различного профиля, выявлялись обшедидактические н частно-методические решения.

Экспериментальная работа (ЭР) охватывает период с 1978 по 1987 годы. Ее проведение осуществлялось непосредственно:

- ЭР № 1 - автором в СПТУ №№ 51, 15 ГК ТАССР (1978 - 1982 гг.),

Под руководством автора эксперимент проводился аспирантами: Г.И. Ибрагимовым (ЭР№2), М.А. Чоклей (ЭР№3), И.В. Московской (ЭР№4), О.Е. Лисейчиковым (ЭР№5), А.Н. Николаевым, Н.Ш. Сабировым, Р.А. Варфоломеевой, С.Ф. Уманцом (ЭР№6), Д.К. Шарафутдиновым (ЭР№7), Д.М. Мамиевым (ЭР№8).

Исследование осуществлялось и как часть общеинститутского (НИИ профтехпедагогики АЛН СССР) комплексного эксперимента, руководимого М.И. Махмутовым (при участии в руководстве автора и других заведующих лабораториями - ЭР№9). Эксперимент проводился также совестно с доцентом К.Я. Вазиной (ЭР№10).

Обобщенная характеристика эксперимента представляет собой следующее. В условиях средних ПТУ исследовались вопросы формирования мотивации учения на материале предметов естественно- математического цикла (ЭР №2), мотивации труда в процессе производственного обучения (ЭР № 3), мотивации учения и труда на материале общеобразовательных предметов (ЭР №№ 1, 4, 6) и общетехнических и специальных дисциплин (ЭР № 5, 8), мотивации учения и труда на основе взаимосвязи общего и

профессионального образования (ЭР №№ 4, 5, 6, 8, 9). Исследовались вопросы руководства делтельностью педколлектива училища по формированию мотивации учения и труда (ЭР №№ 8, 9). Вопросы сочетаемости и реализации принципа мотивации с другими принципами дидактики (все ЭР), применимость обще дидактического подхода к формированию исследумого качества (ЭР №№ 8, 9) и обще дидактической методики его формирования (все ЭР). Применимость основных положений разработанной автором концепции в условиях средних специальных учебных заведений проверялась непосредственно доцентом К.Я. Вазиной (ЭР № 10) при участии автора. Данные эксперимента приведены во всех диссертационных работах указанных выше исследователей и научных отчетах (1981 - 1985 гг.) сотрудников НИИ профтехпедагогики АПН СССР, руководимых автором.

Особенностью проведенного эксперимента являлся его комплексный характер: работа исследователей на каждом этапе и при- переходе от этапа к этапу координировалась между собой замыслом эксперимента, единой концепцией исследования, согласованными между собой методиками, единой позицией коллектива. Разработать, согласовать и скоординировать экспериментальные методики, способные охватить объект исследования и при этом избежать дублирования - одна из сложнейших задач разработки комплексного эксперимента. Проведение эксперимента сопровождалось разработкой его методологического, теоретического и методического обеспечения.

Методологическое обеспечение заключалось в том, чтобы разработать целостный подход к формированию мотивации учения и труда, выявить функции процесса обучения и его компонентов (целей, методов, форм и др.) в формировании мотивации, установить сущность формируе-

мого свойства личности, определить стратегию комплексного эксперимента.

Теоретическое обеспечение состояло в разработке и обосновании основных положений принципа мотивации, в выявлении структуры мотивационной основы деятельности учащихся, в определении механизмов взаимодействия педагога и учащихся, в определении способов установления взаимосвязи общего и профессионального образования, в разработке приемов реализации исследуемых функций обучения.

Методическое обеспечение заключалось в разработке диагностических методик, методических материалов по реализации целевой, побуждавшей, корригирующей, формирующей функций в деятельности педагога, в разработке экспериментальных материалов, которые в дальнейшем были изданы в виде методических рекомендаций /117; 121; 123; 125; 127; 129 и др./.

Цель и задачи эксперимента состояли в том, чтобы определить эффективность и оптимальность разработанной дидактической системы формирования мотивации учения и труда, проверить применимость в практике основных положений исследования.

Основная гипотеза эксперимента заключалась в следующем, Анализ массовой практики показал, что в реальных условиях происходит формирование отдельных сторон и элементов мотивации. Мы считали, что применение в процессе теоретического и производственного обучения принципа мотивации и разработанной дидактической системы обеспечат эффективное функционирование мотивационной стороны обучения и будут способствовать развитию целостной мотивации учения и труда. Иначе говоря, предполагалось, что разработанные дидактические основы формирования мотивации учения и труда адекватны ее структуре (структуре интегративного свойства личности). Подтверждение гипотезы эксперимен-

тально означает в этом случае, что разработанная дидактическая система может дать практически более высокий результат, чем массовый опыт средних ПТУ, на основе чего можно судить о ее эффективности.

Далее мы считали, что процесс этот будет оптимальным, если обеспечит планируемый результат минимальным комплексом средств. Для этого важно было применять средства с учетом их возможностей на основе получаемой информации о происходящих изменениях в мотивации, условиях ее развития и успешности решаемых педагогом задач.

С учетом критериев оптимизации процесса обучения /47/ были разработаны признаки оптимизации воспитания мотивации. Первым признаком следует считать одновременное развитие мотивации у большинства учащихся учебной группы. Вторым признаком является развитие у каждого учащегося большинства компонентов и связей мотивации. В связи с тем, что учащиеся имеют разный уровень сформированности мотивации, необходимым приближением к оптимальности являются прежде всего положительные сдвиги в развитии западавших компонентов мотивации (при отсутствии регресса в других компонентах). Третьим признаком является непрерывное продвижение от низших уровней мотивации к высшим в максимально возможном для данных условий темпе, но без чрезмерной утомляемости педагогов и учащегося.

Чтобы определить педагогический эффект применяемой системы, необходимо проектируемую цель и полученные результаты сравнить с исходными данными, необходимо выявить начальные параметры процесса обучения, начальное состояние формируемого качества (уровень мотивации учащихся, уровень решения педагогических задач преподавателями и мастерами), проследить за его развитием и соотнести полученные данные, пользуясь определенными объективными критериями, Но как получить

объективные результаты? **Что является критерием правильности полученных выводов**?

Обычно берут две одинаковые выборки (контрольные и экспериментальные группы учащихся) и производят сравнение результатов педагогических воздействий. Такая процедура целесообразна там, где исследуемая связь вычленяется из процесса в так называемом чистом виде. В педагогических процессах добиться этого невозможно (М.А. Данилов /237, с. 67/; В.С. Ильин /171, с. 29/). Необходимо также учитывать специфику не только педагогического процесса, но и формируемого качества личности - мотивации учения и труда. Многократные попытки использовать для выявления результатов эксперимента контрольные группы не дают убедительных данных, поскольку уравнивание состава учащихся параллельных групп по уровню сформированности мотивации, обученности, развития и воспитанности вообще не осуществимо (Л.В. Занков, М.А. Данилов, Б.П. Битинас, В.С. Ильин и др. /237; 171/). Если же уравнивание условий в дидактическом эксперименте противоречит природе учебного процесса, формируемому свойству личности, то, очевидно, следует отказаться от контрольных групп, изучая объект в его развитии, фиксируя происходящие изменения на каждом этапе. Тем более, если хотим выявить результаты процесса воспитания мотивации. Поэтому считаем возможным отказаться от контрольных групп. Наши выводы подтверждаются заключениями других исследователей (Ф.Ф. Королев, М.А. Данилов, В.С. Ильин, А.А. Кыверялг и др.). "Контрольные классы, - отмечает М.А. Данилов, - не дают убедительных данных, поскольку уравнивание практически недостижимо" /237, с. 67/.

В данном исследовании выбирались экспериментальные группы и экспериментальные училища. Экспериментальный педагогический про-

цесс и его параметры сравнивались с параметрами процессов, протекавших в **массовом** опыте.

Исходное состояние изучаемого нами объекта (качество мотивации и уровень функционирования мотивационной стороны процесса обучения) представлено в параграфе 1.4. Изменения в массовом опыте с течением времени незначительны. Поэтому есть возможность сравнивать изменения в экспериментальных процессах с состоянием в массовом опыте. Эффективность экспериментальной работы определялась не по абсолютным значениям, а по педагогическому эффекту, что соответствует естественным условиям учебного процесса,

Дидактическая система экспериментально проверялась: 1) в отдельных процессах теоретического обучения физике, математике, химии, иностранному языку, спецтехнологии, общетехническим дисциплинам (электротехнике, техническому черчению и др.) и производственного обучения, 2) в целостном педагогическом процессе, в котором принимал участие практически весь коллектив.

В эксперименте **независимыми переменными** являлись:

- дидактическая система формирования мотивации учения и труда, включающая программу (прогноз) воспитания мотивации, номенклатуру целей, диагностические методики, комплекс приемов побуждающего воздействия, средства формирования мотивации, методы анализа деятельности педагогов и учащихся;

- система требований и правил, регулирующих деятельность педагога и учащихся и обусловливающих целостность формирования мотивации учащихся.

Зависимыми переменными являлись:

- уровни сформированности отдельных компонентов и сторон мотивации (мотивация изучения одного предмета, мотивация изучения цикла предметов, мотивация учения, мотивация труда);

- уровни сформированности целостной мотивации учения и труда;

- уровни преподавания (умение решать задачи формирования мотивации разной степени сложности).

Общий замысел исследования предполагал также проведение локальных экспериментов, задачами которых являлись: проверка надежности диагностических методик, определение эффективности отдельных педагогических средств и процессов обучения конкретным учебным предметам, установление возможностей формирования отдельных компонентов и сторон мотивации средствами конкретного учебного предмета и др.

Выбор такого метода, как комплексный дидактический эксперимент императивно влияет на процесс исследования, предполагает целостный подход к исследуемым явлениям. В чем конкретно он выражен в данном эксперименте? Каковы его особенности?

Выделение целостности, как известно, является первой и весьма значимой задачей исследователя (Н.Т. Абрамова, В.Г. Афанасьев). Решение этой задачи в нашем случае осуществлялось следующим образом: вначале мотивация учения и труда была представлена как интегративное свойство личности, затем с учетом принципа мотивации разрабатывалась теоретическая модель процесса обучения и определялись его целостные характеристики, только после этого экспериментально выявлялись формирующие целостнув мотивацию возможности обучения.

Одна из основных задач эксперимента заключалась в том, чтобы выявить и понять, как возникают системные качества учебно-воспитательного процесса, как они проявляются, какими системными качествами процесса обучения формируются системные свойства личности

учащихся. В этом заключается первая особенность комплексного эксперимента - изучение интегративных качеств педагогических явлений.

Вторая его особенность связана с деятельностью и личностью учителя. Важным фактором целостности является взаимодействие, взаимосвязь не только отдельных компонентов и сторон процесса, но и взаимная деятельность педагога и учащихся. Для того, чтобы процесс обучения обрел новые, более совершенные качества и функции, необходимо повысить качество решения педагогических задач мастерами и преподавателями. Поэтому в проводимом эксперименте постоянно осуществлялось массовое обучение педагогов через определенную систему занятий. Отсюда вторая особенность эксперимента заключается в том, что он является не только инструментом познания, не только инструментом, создающим новое в педагогике, но и инструментом, конструирующим передовой опыт.

Третья особенность проводимого эксперимента заключается в следующем. Философы отмечают, что целостность - это продукт своих компонентов. Как уже было сказано, в эксперименте выявлялись возможности формирования интегративных свойств личности не отдельного процесса обучения какому-либо учебному предмету, а выявлялись возможности системы процессов теоретического и производственного обучения. Поэтому исследование возможностей учебно-воспитательного процесса осуществлялось с участием педагогических коллективов, что давало возможность выявить применимость и эффективность разработанной дидактической системы в опыте работы не только отдельных педагогов, но и педагогических коллектива в.

Четвертая особенность связана с планированием и организацией данного эксперимента. Он является комплексным, так как все его этапы (подготовительный, констатирующий, формирующий, контрольный, завершающий) в своей координации и субординации образуют целостную

систему. Работа исследователей и преподавателей - экспериментаторов на каждом этапе и при переходе от этапа к этапу координируется между собой общим замыслом эксперимента, целями коллективного исследования, задачами каждого этапа, научной программой, определенной для каждого исполнителя, согласованными между собой методиками, едиными позициями коллектива. Все это направлено на то, чтобы наряду с проведением целостного анализа объекта проверить методологию и методику исследования на согласованность, скоординированность.

Экспериментальные исследования дополнялись широкой опытно-экспериментальной работой педколлективов ряда средних ПТУ управлений профтехобразования Москвы (1980, 1983), Московской области (1979, 1982), Ростова-на-Дону (1981), Марийской АСС? (1983,1984), Татарской АССР(1980-1985). Массовая организация опытной работы позволила целенаправленно конструировать передовой педагогический опыт, внедрить положительные результаты исследования, проверить основные его положения и совершенствовать разрабатываемые рекомендации. Опытная работа в средних ПТУ заканчивалась, как правило, проведением научно-практических конференций.

Такие конференции мы рассматриваем как форму экспериментальной проверки путей и способов совершенствования учебного процесса и как форму внедрения разрабатываемых идей и результатов исследования в практику. Так, при подготовке Всесоюзной научно-практической конференции в Ростове-на-Дону (1980 г.) Научно-исследовательским институтом профтехпедагогики АПН СССР, в составе которого работала и наша исследовательская группа, была осуществлена следующая опытно-экспериментальная работа. В течение года, предшествующего конференции, группа опытных преподавателей ПТУ Ростовского областного управления ПТО (80 человек) была вовлечена в разработку уроков, часть из ко-

торых были открытыми. Подготовка уроков проводилась на базе специально разработанной в НИИ профтехпедагогики экспериментальной методики, которая предусматривала разнообразные формы работы с преподавателями. Одновременно с опытно-экспериментальным конструированием уроков сотрудники института имели возможность получить необходимые данные об уровне развития мотивации учащихся, о применяемых средствах ее формирования, об отношении преподавателей к внедряемым положениям и т.п. Научная программа Всесоюзной конференции включала посещение 60 открытых уроков с их последующим обсуждением. Более 300 преподавателей из 700, побывавших на открытых уроках, выступали независимыми специалистами, экспертами.

Апробация такой формы массовых экспериментальных исследований при подготовке и проведении ряда конференций показала, что в относительно короткий срок (один учебный год) возможно исследовать применимость наработанных идей в массовой практике. В работе принимает участие, как правило, около 20 училищ, поэтому экспериментальные материалы апробируются на большом числе уроков, из них 50-60 получают экспертную оценку специалистов. Все это обеспечивает репрезентативность научных выводов, экономичность исследований, повторную контролируемость, завершенность исследовательского цикла, включающего внедрение научных результатов в практику работы профтехучилищ.

В качестве основных средств, позволяющих научно интерпретировать, обосновать и представить экспериментальные результаты исследования, выступают методы формализации и аппроксимации, а также статистические, параметрические и непараметрические методы сравнения результатов исследования /212, 201/. По мере накопления эмпирических фактов происходило их обобщение, осмысление и интерпретация. Во многих наших работах эти данные представлены. Они приведены также и в10

кандидатских диссертациях аспирантов /164, 225; 290, 369, 442 и др./ и ежегодных научных отчетах сотрудников НИИ профтехпедагогики АПН СССР, проводивших комплексный эксперимент. Поэтому здесь представлены обобщенные данные эксперимента.

В начале исследования была сделана попытка формировать не целостную мотивацию учения и труда, а отдельные ее компоненты и стороны. Одна из первых гипотез заключалась в том, что формируя в процессе теоретического обучения интерес к каждому учебному предмету, а в процессе производственного обучения - интерес к профессии, мы сможем сформировать мотивацию учения и труда как целое. Наша попытка не удалась, а гипотеза не подтвердилась. Так, в силу ряда причин в СПТУ не удается изменить уровень сформированности мотивации изучения иностранного языка. Несмотря на специально проведенное экспериментальное обучение и довольно большие затраты времени и усилия преподавателей-экспериментаторов, мы не получили статистически значимых результатов воспитания этого параметра мотивации. Не удалось изменить уровень мотивации и по другим общеобразовательным предметам.

В дальнейшем были сделаны попытки формировать более крупные блоки - мотивацию изучения общеобразовательных, общетехнических, специальных предметов, а затем мотивацию учения и мотивацию труда. Здесь были достигнуты статистически значимые результаты, но эксперимент не подтвердил предположение, что при этом формируется такое интегративное свойство личности, как целостная мотивация учения и труда.

Наконец, была сформулирована следующая гипотеза: если в процессе обучения каждому учебному предмету мотивацию учения и труда формировать как целостное свойство личности, то можно добиться наряду с развитием целостности этого свойства и повышения уровня сформированности отдельных компонентов и сторон мотивации. Эта гипотеза подтвер-

дилась статистически значимыми результатами. Причем эти результаты тем выше, чем больше преподавателей и мастеров училища овладевают и используют предлагаемую дидактическую систему. Так, если в течение учебного года в учебной группе мотивация учения и труда формировалась силами только 2-3 преподавателей, то удавалось изменить уровень сформиро- ванности мотивации изучения 2-3 предметов и получить некоторое развитие целостной мотивации учения и труда.

Как показало исследование, силами одного педагога (и даже нескольких) не удается сформировать целостную мотивацию учения и труда. Экспериментальным путем выяснилось, что можно добиться значительного педагогического эффекта в формировании от тельных компонентов мотивации и не столь значительного -- в формировании целостной мотивации учения и труда. Поэтому в дальнейшем мы предприняли попытку вовлечь в экспериментальную работу большинство членов педагогического коллектива училища и, координируя его работу по формированию мотивации учения и труда, осуществить действительно целостный процесс ее воспитания,

Так, в 1963-85 учебных годах в эксперименте приняли участие по 25 преподавателей и мастеров производственного обучения СПТУ № 51 г. Казани, СПТУ № 9 г Йошкар-Олы, что создало особо благоприятные условия его подлинной комплексности. В это же время участвовал в эксперименте практически весь коллектив СПТУ № 18 г. Ашхабада. Эксперимент осуществлялся под руководством директора этого училища Д.М. Мамиева - соискателя НИИ профтехпедагогики АПН СССР, выполнившего диссертационное исследование под моим руководством.

В качестве генеральной совокупности эксперимента выступали учащиеся средних ПТУ. Расчеты показали, что минимальный объем выборки, необходимый для изучения сформированности мотивации учения и труда,

составляет 342 человека. Расчеты были произведены только для определения нижней границы выборки (к верхней границе, как правило, не предъявляется жестких требований). Обычно, чем больше объем выборки, тем лучше она репрезентирует генеральную совокупность. Для большей надежности контингент учащихся в каждом из наших экспериментов составлял около 500 человек. Исключение составлял эксперимент при обучении учащихся иностранному языку, где число учащихся было не более 100 человек.

В таблице 22, как и в таблицах 23-27, приведены усредненные данные, полученные на основе экспериментов, проведенных в разных училищах.

Таблица 22

Педагогический эффект формирования мотивации учения и труда

	Число учащихся (в %) по уровням мотивации			
	I	II	III	IV
Массовый опыт	10	40	40	10
Конечный результат эксперимента	0	20	60	20

В таблице 22 представлены результаты эксперимента в тех учебных группах, в которых не менее 75% преподавателей применяли наши рекомендации. Выборку в этих экспериментах составили в основном учащиеся СПТУ № 51 г. Казани и СПТУ № 18 г. Ашхабада.

Характеристика мотивации по уровню целостности приведена в таблице 23.

Таблица 23

Уровни целостности мотивации учения и труда

Число учащихся (в %) по уров-

	ням мотивации		
	I	II	III
Массовый опыт	50	40	10
Конечный результат эксперимента	20	60	20

Приведенные в таблицах 22 и 23 данные говорят о полученном в эксперименте достаточно значимом педагогическом эффекте. Но самое главное - в другом. Обратим внимание на данные таблицы 22: в массовом опыте можно заметить довольно высокие уровни сформированности мотивации. Так, третьему уровню соответствует 41% и четвертому (высшему) - 10% учащихся. Дело здесь в том, что у учащихся СПТУ сформированность мотивации труда значительно выше, чем мотивации учения (за счет очень низкого уровня мотивации изучения общеобразовательных предметов). Поэтому за счет относительно развитых мотивов труда и получается довольно высокий уровень сформированности мотивации учения и труда. Но эта мотивация как система характеризуется еще и уровнем целостности (см. табл. 23). Достигнутый в эксперименте достаточно высокий по сравнению с массовым опытом результат формирования целостной мотивации учения и труда позволяет говорить не только об эффективности разработанной дидактической системы, но и об условиях ее эффективности.

В отличие от массового опыта, где практически нет системы формирования мотивации, осуществляемой целым педагогическим коллективом, в нашем эксперименте формированию мотивации учения и труда уделял специальное внимание **каждый** педагог, координируя свои усилия с действиями других преподавателей и мастеров. Иначе говоря, разработанную дидактическую систему воплощал в жизнь весь коллектив. Главное здесь

заключается в том, что успеха в формировании целостной мотивации учения и труда можно добиться только усилиями всего инженерно-педагогического коллектива училища. Возможности одного педагога несравнимо меньше. Чтобы они возросли, их необходимо интегрировать с педагогическими воздействиями всего коллектива. Интеграции педагогических усилий, целостности процесса обучения способствует предлагаемая нами дидактическая система. В этом и заключается действенность и эффективность разработанной в исследовании дидактической системы. Поэтому за два года при целенаправленной работе педагогических коллективов экспериментальных училищ удалось добиться достаточно высоких результатов в формировании целостной мотивации учения и труда. В массовой же практике педагогические силы по формированию мотивационной сферы учащихся разобщены, а потому и не могут обеспечить должного уровня сформированности их мотивационнй сферы.

В силу целого ряда причин не всегда удается добиться того, чтобы весь инженерно-педагогический состав уделял внимание практическому решению формирования целостной мотивации учения и труда.

В таблицах 24-27 представлены результаты экспериментов в тех учебных группах, в которых не более 50% преподавателей применяли нашу дидактическую систему. Но все педагоги-экспериментаторы были нацелены на формирование средствами своего предмета целостной мотивации учения и труда, стремились ее формировать как стержневое свойство личности.

Таблица 24

Педагогический эффект формирования мотивации изучения общеобразовательных предметов

Число учащихся (в %) по уровням мотивации			
I	II	III	IV

Массовый опыт	55	32	8	5
Конечный результат эксперимента	30	30	25	15

В таблице 24, как и в таблицах 25-27, приведены усредненные данные, показывающие уровень сформированности мотивации изучения не отдельного предмета, а определенной их группы-цикла.

Таблица 25

Педагогический эффект формирования мотивации изучения дисциплин профтехцикла

	Число учащихся (в %) по уровням мотивации			
	I	II	III	IV
Массовый опыт	16	28	36	20
Конечный результат эксперимента	4	23	47	26

В таблицах 24-27, как ив таблицах 22-23, представлены достаточно значимые результаты формирования мотивации. Статистическая обработка представленных в таблицах 22-27 данных эксперимента (применялись критерии Макнамары и хии-квадрат) показала, что уровень развития мотивации, достигнутый в экспериментальных процессах обучения с достоверностью 95%, выше, чем в массовом опыте.

Более высокие по сравнению с массовым опытом результаты, полученные в эксперименте, мы объясняем следующими причинами:

а) нацеленностью всех педагогов-экспериментаторов на формирование мотивации учения и труда как интегративного свойства личности;

б) осуществлением на практике целостного подхода к формированию мотивации учения и труда;

в) реализацией принципа мотивации каждым преподавателем;

г) применением дидактической системы формирования целостной мотивации учения и труда.

Таблица 26

Педагогический эффект формирования мотивации труда

(училища строительного профиля)

	Число учащихся (в %) по уровням мотивации			
	I	II	III	IV
Массовый опыт	15	35	40	10
Конечный результат эксперимента	5	20	60	15

Таблица 27

Педагогический эффект формирования мотивации труда

(училища металлообрабатывающего профиля)

	Число учащихся (в %) по уровням мотивации			
	I	II	III	IV
Массовый опыт	7	12	48	33
Конечный результат эксперимента	0	6	37	57

Анализ процесса и результатов эксперимента позволяет сделать следующие **выводы об эффективности разработанной дидактической системы.**

1. Эксперимент подтвердил применимость предлагаемой системы в процессе обучения любому предмету.

2. Формирование мотивации учения и труда не является каким-то самостоятельным процессом - оно является органической частью работы педагога по воспитанию целостной личности.

3. Сравнение условий формирования мотивации учения и труда выявило границы возможностей отдельных педагогов и целых коллективов: а) каждый педагог может достичь значительно больших результатов по сравнению с массовым опытом, если будет стремиться формировать целостную мотивацию учения и труда. На этой основе эффективнее развиваются отдельные стороны и компоненты мотивации; б) высокого результата формирования целостной мотивации учения и труда возможно достичь согласованными усилиями всего педагогического коллектива.

4. Эксперимент подтвердил статистически значимую эффективность разработанной дидактической системы.

Нами получены также удовлетворительные данные, подтверждающие оптимальность этой системы, ее применимость в массовом опыте. Так, все преподаватели-экспериментаторы (и мастера также), овладев данной методикой, могли решать педагогические задачи (см. п. 4.4) не только первого уровня, но и второго и третьего, Об этом же говорят и данные, представленные в таблицах 22-27. Эти данные говорят о том, что большинство учащихся продвинулись в развитии своей мотивационной сферы более, чем на уровень. Это возможно только в том случае, когда преподаватели и мастера стремятся добиваться более высоких уровней функционирования мотивационной стороны обучения.

Существенным подтверждением эффективности и оптимальности предлагаемой системы являются положительные результаты работы коллективов училищ, в которых были внедрены результаты данного исследования. Приведенные факты и полученные результаты экспериментально-опытного исследования свидетельствуют об эффективности и оптимальности разработанной методики формирования мотивации. Полученные практические результаты подтверждают правильность наших теоретических положений и необходимость внедрения в массовый опыт принципа

мотивации и дидактической системы формирования мотивации учения и труда.

Как уже отмечалось выше, в исследовании наряду с комплексным осуществлялись и локальные эксперименты. Они помогли выявить побуждающие и формирующие функции отдельных педагогических средств, проверить надежность диагностических методик, определить возможности в формировании мотивации системы методов проблемного обучения, новой структуры урока и др. На них мы ссылались во многих местах данной работы.

Выводы по четвертой главе

Разработанная в исследовании дидактическая система формирования мотивации учения и труда является научной основой деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. Она включает методы изучения мотивации, приемы целеполагания, способы реализации побуждающей и формирующей функций педагогических средств и методы анализа процесса и результатов формирования мотивации.

Система диагностических методов предназначена прежде всего для преподавателей и мастеров. В нее входят:

а) шкалирование, с помощью которого определяются уровни сформированности мотивации;

б) методика наблюдений, используемая для получения информации о мотивационных состояниях учащихся;

в) шкала-градусник, позволяющая определить этапы урока, на которых был максимум (или минимум) мотивационной активности;

г) экспресс-метод, применяемый для педагогических измерений в ходе урока, позволяющий замечать микро изменения в мотивации за небольшие промежутки времени;

д) методика шкалирования для ЭВМ. В исследовании принципиально решена проблема применения ЭВМ в целях диагностики. Применение ЭВМ позволяет значительно сократить затраты усилий и времени на изучение мотивации.

Диагностика мотивации учащихся позволяет ставить цели ее преобразования. Установлено, что содержание целевой функции обучения включает номенклатуру эталонных, промежуточных и ближайших целей. Эталонные цели формирования мотивации отражают социальные требования общества и современного производства к выпускникам ПТУ. Они являются конечными целями-идеалами всего учебно-воспитательного процесса. Общими основаниями их выделения являются: социальный заказ общества, отражающий тенденции общественного развития и производства, реальные возможности современной школы, в частности, среднего ПТУ. Дидактическими основаниями - категория "мотивация учения и труда" и принцип мотивационного обеспечения учебного процесса. Промежуточные цели соответствуют отдельным частям процесса обучения, его эта - пам. Дидактическим основанием определения промежуточных целей является прогноз (программа) воспитания мотивации. Выбор целей урока осуществляется в соответствии с представленной в исследовании номенклатурой целей и с учетом достигнутого в конкретной учебной группе уровня сформированности мотивации большинства учащихся. Конкретизация целей урока проводится по двум основаниям: в соответствии с мотивационной структурой деятельности учащихся и исходя из требований принципа мотивации.

Разработка целевой функции нуждается в оптимизации, Оптимизация целевой функции воспитания мотивации заключается в следующем. При расчленении общей цели на цели уроков важно не "потерять" целостные свойства мотивации. Для этого необходимо ставить цели так, чтобы

они предусматривали формирование различных элементов мотивации и в то же время обеспечивали единство их развития. Иначе говоря, должно быть постоянное увязывание целей между собой. Главное в этом факте то, что оптимизировать целеполагание при формировании мотивов, интересов, потребностей и т.д. можно только тогда, когда ставится цель формирования целостной мотивации. Существенно здесь и то, как соотносится эта цель с другими целями процесса - воспитания, развития и собственно обучения. Установлено, что цели формирования мотивации являются неотъемлемым компонентом педагогического процесса. Их достижение является необходимым условием обучения, развития и воспитания учащихся. Но цели формирования мотивации не должны ставиться уединенно, их необходимо интегрировать в общую цель урока. Одной из граней этой цели должна всегда быть задача формирования целостной мотивации.

Для формирования целостной мотивации необходима система средств. В качестве оснований ее построения выделены: развивающие возможности процесса обучения в формировании мотивации, побуждающая функция, реализующая эти возможности; приемы побуждающего воздействия, с чьей помощью обеспечивается эффективное функционирование процесса обучения.

Предложена следующая субординация средств воспитания мотивации в процессе обучения: 1) средства более универсальные, стимулирующие развитие целостной мотивации учения и труда и других интегративных свойств личности в их единстве, 2) средства, выступающие фактором развития отдельных компонентов, сторон и свойств мотивации.

К первым относятся: а) комплексный подход к воспитанию личности, предполагающий интеграцию всех педагогических воздействий, способствующих формированию обобщенной мотивации учения и труда; 6) коллективный характер ведущих деятельностей учащихся, современные

форты организации обучения и производительного труда учащихся. Чем более богатыми и разносторонними являются отношения между членами внутри учебной группы, между ними и членами производственной бригады, основывавшиеся на взаимности и взаимообусловленности, тем более сильное воспитывающее воздействие оказывает на мотивацию (и другие свойства личности) учебная деятельность и производительный труд учащихся; в) связь обучения с производительным трудом учащихся, взаимосвязь общего и профессионального образования, позволяющие учителю широко моделировать общественные и производственные отношения, характер жизнедеятельности советского человека; г) личностные качества педагогов (преподавателей, мастеров, наставников, членов бригады), "соединяющие" в сознании и деятельности указанные связи, отношения и обстоятельства.

Вторую группу составляют такие средства, как содержание образования и труда, методы и формы обучения и т.п. Данные средства связаны со спецификой учебных предметов - их воспитывающие функции обусловлены возможностями учебного материала, сочетанием приемов преподавания и учения и т.д. В связи с этим воздействие на целостную мотивацию учения и труда средств второй группы менее выражено, слабее чем средств первой группы.

Выделена номенклатура приемов побуждающего воздействия, усиливающих побуждающую функцию содержания учебного материала, содержания труда, наглядных, аудиовизуальных и др. средств обучения, методов проблемного обучения, личности преподавателя и мастера производственного обучения, общественного мнения коллектива. Выявленная номенклатура приемов показывает, каким обширным комплексом средств воздействия на мотивационную сферу обладает процесс обучения.

Установлено, что целостная мотивация учения и труда формируется на основе применения комплексов приемов побуждающего воздействия, группируемых по уровням реализации их побуждающей функции: в целях актуализации и поддержания 1) непроизвольных и произвольных мотивационных состояний и 2) в целях усиления активного состояния мотивации в целом как относительно сформировавшегося свойства личности.

Выявлены условия и закономерности, которые позволяют регулировать действия педагога по отбору и применению приемов побуждающего воздействия:

1) педагогические воздействия ассимилируются учащимися в том случае, если они отвечают его целям, потребностям, мотивам, уровню сформированности мотивации учения и труда;

2) для того, чтобы возбуждаемые педагогом актуальные мотивационные состояния перешли в "фонд развития личности? стали ее свойством, необходимы подкрепление и генерализация (обобщение) этих состояний (особенно произвольных) в сходных ситуациях, включенных в систему уроков;

3) применяя приемы побуждающего воздействия, необходимо учитывать мотивационную структуру учебной деятельности так, чтобы обеспечить динамику актуальных мотивационных состояний;

4) успешность формирования целостной мотивации учения и труда зависит от того, насколько педагогический коллектив сможет так организовать деятельность учащихся, чтобы она раскрывала для них те или иные стороны общественных отношений, включала ее в эти отношения, обеспечивала тем самым развитие социально значимых мотивов учения и труда в их единстве.

Неотъемлемым элементом формирования мотивации является анализ деятельности педагога. Система анализа педагогической деятельности со-

стоит из: 1) программы наблюдений на уроке за деятельностью преподавателя (мастера), позволяющей судить о том, насколько целенаправленным и успешным было формирование мотивации, 2) схем анализа деятельности педагога и 3) схемы анализа мотивационных состояний учащихся, с помощью которых возможно достаточно объективно и оперативно судить об успешности деятельности педагога, связанной с формированием личностных свойств учащихся. При этом анализируется именно формирующая деятельность педагога, а не ее результаты, которые обнаруживаются много позднее. В систему анализа педагогической деятельности входит и 4) педагогический консилиум, который позволяет дать объективную характеристику развития всех социально значимых свойств личности учащихся. Он позволяет увидеть взаимовлияние мотивации и личности, обнаружить западавшие стороны в их развитии и в соответствии с этим координировать действия педагогов.

Разработанная в исследовании система анализа педагогической деятельности дает новое представление о методике оценки и самооценке действий учителя.

Разработанная в исследовании дидактическая система формирования мотивации вскрывает новые возможности совершенствования учебно-воспитательного процесса в средней школе и ПТУ, которые еще не реализованы в массовой практике.

В исследовании представлены основные характеристики комплексного эксперимента по формированию в процессе обучения целостной мотивации учения и труда. Выделены особенности комплексного дидактического эксперимента. Определено сочетание эксперимента с опытной работой при подготовка и проведении практических конференций.

Эксперимент подтвердил применимость всех положений принципа мотивации. Разработанная на его основе дидактическая система позволяет

добиваться эффективного функционирования мотивационной стороны обучения. Эффективность и оптимальность разработанной системы подтверждает и доказывает сформулированные в исследовании положения и закономерности, составляющие основу концепции формирования целостной мотивации учения и труда. Выявлена степень сформированности мотивации учащихся средних ПТУ и доказана возможность успешного ее формирования в процессе обучения. Установлена возможность переструктурирования методики теоретического и производственного обучения на основе принципа мотивации. Предлагаемая дидактическая система формирования мотивации способна стать частью методики обучения любому учебному предмету, не нарушая ее целостности. Поэтому принцип мотивации и другие положения исследования окажутся полезными при дальнейшем совершенствовании как процесса обучения каждому учебному предмету, так и учебно-воспитательного процесса в целом.

Разработанная дидактическая система дает наибольший эффект при ее применении всем педагогическим коллективом училища. Каждый преподаватель и мастер сможет внести определенный вклад в формирование целостной мотивации учения и труда, если будет осуществлять воздействие на все ее компоненты и стимулировать установление связей побуждений личности с ее интегративными свойствами. Поэтому необходима такая организация процесса обучения по любому учебному предмету, чтобы она постоянно поддерживала активность всех ее компонентов и сторон мотивации и личности в целом. Такое системное качество, как мотивация учения и труда необходимо формировать целостным процессом обучения в среднем ПТУ, реализуя возможности и теоретического, и производственного обучения, прилагая согласованные действия, усилия преподавателей и мастеров производственного обучения. Здесь важно единое понимание всеми педагогами целей и задач формирования мотивации, путей их

достижения. Владение ими методикой формирования мотивации должно стать столь же необходимым, как владение каждым педагогом методикой преподавания своего учебного предмета.

Эффективность и оптимальность разработанной дидактической системы подтверждает и доказывает сформулированные в диссертации положения и закономерности, составляющие концепцию данного исследования. Полученные факты подтвердили выдвинутую гипотезу экспериментального исследования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной работе предпринята попытка создать дидактические основы мотивационного обеспечения учебного процесса в средних профтехучилищах и, опираясь на них, найти возможные пути формирования мотивации учения и труда учащихся ПТУ как свойства личности.

Суть и логика излагаемой точки зрения автора состоит предельно сжато в следующем.

В современных условиях сформированность целостной мотивации учения и труда является важным качественным показателем эффективности учебно-воспитательного процесса и в профтехучилище, и в общеобразовательной школе. Воспитание мотивации учения и труда у советской молодежи чрезвычайно важно потому, что от решения этой задачи зависит то, как будет молодой человек выбирать способы удовлетворения своих потребностей? насколько он сможет осознавать и контролировать свои побуждения, в какой степени он будет соотносить собственные мотивы и потребности с общественными жизненными ценностями.

Мотивация представляет собой относительно стабильное свойство личности, поддающееся формированию в условиях учебно-производственной деятельности учащихся среднего профтехучилища. Мотивация перестала быть только психологической категорией, она вышла за рамки психологии и стала неотъемлемым компонентом учебно-воспитательного процесса. В связи с этим в педагогике назрела необходимость рассматривать мотивацию как педагогическую категорию, открывающую путь к решению острых и актуальных вопросов: какую мотивацию формировать? Каковы возможности учебного процесса в формировании мотивации? Как формировать мотивацию?

В процессе проведенного исследования разработаны дидактические основы формирования мотивации учения и труда учащихся средних ПТУ и решены следующие задачи.

1. Понятие мотивация учения и труда, рассматриваемое в данной работе как педагогическая категория, имеет вполне самостоятельный педагогический статус.

Мотивация учения и труда по отношению к мотивации учения представляет собой качественно иной тип мотивации. Это не механическое соединение мотивации учения (школьника) и мотивации труда (рабочего). Мотивация учения и труда является интегративным свойством личности в силу неразрывного единства учения и производительного труда учащихся в условиях осуществления взаимосвязи общего и профессионального образования. В этих условиях мотивация учащегося среднего ПТУ имеет более сложное строение, иное функционирование, иное содержание, чем мотивация учения учащегося традиционной школы.

Введение категории "мотивация учения и труда" и тесно связанного с ней понятия "мотивационная сторона обучения" позволяет углубиться в сущность тех педагогических явлений, которые они отражают. Углубление сущности обучения в среднем ПТУ и его мотивационной стороны, раскрытие существенных признаков мотиваций учения и труда и мотивационной стороны обучения дают возможность осмысливать в единстве многие казавшиеся ранее разрозненными педагогические явления.

Мотивация учащихся, как известно, является источником их активности, от уровня ее развития зависит характер учебной и производственной деятельности. Поэтому очень часто в учебном процессе она рассматривается как условие успешного усвоения знаний и умений. Но это одна сторона вопроса. Другая же состоит в том, что проблема формирования мотивации становится ключевой при воспитании целостной личности, в

оценках социально значимых качеств человека. Развитая мотивация учения и труда выполняет важные функции становления личности учащегося: а)профессионализации, которая выражается в том, что знания учащихся приобретают такое ценное качество как мобильность, а познавательная и практическая деятельность характеризуются стабильностью и самостоятельностью, б) функцию социализации, проявляющуюся в том, что личность под влиянием целостной мотивации не может действовать вне интересов общества, приобретает социальную зрелость. В связи с этим мотивация учения и труда трактуется автором не только как неотъемлемый компонент учебно-воспитательного процесса, но и как важный фактор всестороннего развития личности будущего рабочего.

С введением новой педагогической категории возникает ориентация на формирование обобщенных свойств мотивации, что способствует развитию целостной мотивации учения и труда как стержневого интегративного свойства личности. Новая категория нацеливает на поиски путей усиления воспитывающей функции учебно-воспитательного процесса в становлении социально значимых качеств личности будущего рабочего. Исследуемая категория позволяет осмыслить способы формирования обобщенных мотивов, говорить о синтезе доминирующих побуждений, добиваться педагогическими средствами единства мотивации, деятельности и личности. Такой подход позволяет преодолеть известную обособленность в формировании мотивации учащихся, открывает перспективу для исследования закономерностей и механизмов воспитания целостной мотивации учения и труда как интегративного свойства личности. В исследовании доказывается, что формирование целостной мотивации учения и труда должно стать органичной частью системы коммунистического воспитания учащейся молодежи. Мотивация учения и тру.да является важнейшим фундаментальным свойством личности и ее формирование - важнейшая

задачи общества и школы. К сожалению, это осознается далеко не всеми. На теоретическом уровне мотивация учащихся еще рассматривается не как интегративное стержневое свойство личности, а с какой-либо одной стороны - как мотивация учения, мотивация труда, или как совокупность познавательных и профессиональных интересов. В практической деятельности мотивация чаще всего рассматривается как условие усвоения знаний или ее формирование сводится к отдельным мотивам.

Такой подход заслоняет возможность видеть личность учащегося и получается, что при решении дидактических проблем выпадает из поля зрения задача формирования личностных свойств. Но формирование личностных свойств - духовных потребностей и отношений, мотивации учения и труда - является назревшей потребностью общества, ведущего перестройку и в мышлении, и в экономике, и в общественных отношениях. Ощутима стала потребность в формировании целостной личности, в частности, потребность в формировании целостной мотивации учения и труда как интегративного ее свойства. От уровня развития мотивационной сферы и, как следствие этого, от степени и направленности отношений, их гармоничности зависит активность личности в ведущих видах деятельности, ее гражданская позиция.

Введение категории "мотивация учения и труда" позволяет на новом уровне рассматривать систему коммунистического воспитания учащейся молодежи. Эта система должна включать подсистему формирования такого социально значимого свойства личности как мотивация учения и труда. Формирование этого свойства личности возможно на основе реализации воспитывающего потенциала процессов теоретического и производственного обучения, путем интеграции всех педагогических воздействий, позволяющих развивать в единстве мотивы учения и труда, синтезировать личностно значимые побуждения с общественными потребностями и ин-

тересами, взаимообогащать и постоянно развивать потребности, мотивы, интересы, соответствующие ведущим для данного контингента видам деятельности.

Категория "мотивация учения и труда" выполняет определенные функции по отношению к педагогической практике, удовлетворяя тем самым ее потребности. Ее описательная функция заключается в том, что данная категория позволяет дать одинаковое понимание и истолкование мотивации учения и труда как педагогического явления, что задает четкую целеполагающую направленность педагогическому процессу. Вместе с этим намечается и иная стратегия формирования мотивационной сферы учащегося: от ситуативных педагогических воздействий на отдельные ее стороны и компоненты - к интеграции и формированию мотивации как целого.

Объяснительная функция новой категории состоит в том, что она раскрывает генезис формирования мотивационной сферы учащегося СПТУ - от разрозненных потребностей, мотивов, интересов к становлению целостной мотивации учения и труда. Она позволяет рассматривать формирование мотивации как неотъемлемую часть более общей системы - процесса коммунистического воспитания. Известно, что ранее, до введения рассматриваемой категории, формирование потребностей и мотивов не вписывалось в эту систему - так как даже в самых новейших исследованиях и учебниках педагогики упускается из виду необходимость развития у учащихся потребности в труде, мотивов труда, целостной мотивации учения и труда.

Прогностическая функция новой категории выражается в том влиянии, которое она оказывает на развитие педагогической теории и совершенствование практики. Введение данной категории открывает новые возможности в рассмотрении мотивации личности и их связей, в трактовке

процесса обучения, взаимодействия педагога и учащегося, в определении целей воспитания, в поиске новых средств формирования личности. В современных условиях, как известно, успешная трудовая деятельность, уровень напряженности и качества труда в решающей степени начинают зависеть от личностных качеств человека. Высокообразованного, квалифицированного работника в усложнившихся условиях современного общественного производства трудно заставить хорошо трудиться. Такой работник должен хотеть хорошо работать. В настоящее время ощутима стала потребность в формировании мотивации учения и труда как интегративного свойства личности. Изменившиеся условия требуют формирования личности с высокоразвитыми потребностями , воспитания личности, у которой ни одна из существенных потребностей не оказывается подавленной.

Новое понятие "мотивация учения и труда" упорядочивает использование категориально понятийного аппарата в практике и четко отвечает на вопрос: "Что формировать?" Ориентация на формирование целостной мотивации учения и труда способствует преобразованию сложившейся практики, преодолению противоречий и недостатков в педагогической деятельности. Прогностическая функция данной категории реализуется за счет формулирования нормативных указаний по совершенствованию номенклатуры целей (что воспитывать?), по совершенствованию процесса обучения (как воспитывать?). Эта функция осуществляется за счет единства дидактического и методического подходов к формированию мотивации - за счет трансформации общедидактических положений в требования и правила принципа мотивации и разработки дидактической системы формирования мотивации учения и труда.

Методологическая функция рассматриваемой категории выражается в том, что определяется системный подход к исследованию самого явле-

ния - формирование целостной мотивации учения и труда, к исследованию сущности процесса обучения, в котором неотъемлемым компонентом является формирование мотивации как стержневого свойства личности. Обобщенная мотивация учения и труда должна найти в процессе обучения адекватное ей место в единстве всех ее компонентов, а не как совокупность разрозненных элементов, каждый из которых и исследуется, и формируется изолированно. Преобладающей установкой при этом должна стать ориентация на разработку процесса обучения, формирующего целостную личность с достаточно развитыми социально значимыми потребностями. Центральный свойством процесса обучения, обеспечивающим взаимодействие и единство мотивов учения и труда, упорядочивающим и интегрирующим потребности, цели, мотивы, интересы учащегося является взаимосвязь общего и профессионального образования.

Названные выше функции исследуемой категории тесно переплетаются с преобразующей ее функцией, которая связана с проектированием и реализацией в личности учащегося конечных результатов формирования его мотивационной сферы.

Таким образом, выводы о сущности мотивации как педагогической категории явились одним из научных оснований концепции формирования целостной мотивации учения и труда как стержневого свойства личности учащихся.

2. Выявлены основные закономерности формирования целостной мотивации учения и труда в процессе теоретического и производственного обучения. Они заключаются в следующем.

Осмысление мотивации учения и труда как целостного явления позволяет наметить общее направление ее формированиям такое системное качество личности как мотивация учения и труда необходимо и формировать всей системой процессов теоретического и производственного обуче-

ния, на основе комплексного подхода к формированию мотивации в неразрывной связи с другими личностными свойствами, на основе воспитывающей функции соединения обучения с производительным трудом учащихся, на основе взаимосвязи общего и профессионального образования.

Целостность мотивации учения и труда порождают структура и целостные свойства процесса обучения. Традиционно структурируемый процесс обучения осуществляет лишь оперативные задачи управления мотивационной стороной обучения и формирования отдельных элементов мотивации. В современной профессионально-технической педагогике не раскрыт в должной мере целостный процесс обучения формирующий мотивацию учения и труда. Поэтому функционирующий в практике процесс обучения не может служить основой ее формирования. Вызывает определенные трудности и управление мотивационной стороной такого процесса.

Реформой школы созданы предпосылки для структурирования процесса обучения, эффективно формирующего мотивацию учения и труда. В данном исследовании выделены следующие целостные свойства такого процесса.

Первым целостным свойством процесса обучения является функциональное единство всех циклов дисциплин, адекватное структуре мотивации учения и труда. Становление мотивации происходит тем успешнее, чем более структура целевой, побуждающей и формирующей функций процессов обучения отдельным предметам соответствует природе целостной мотивации учения и труда.

Стимулирование проблемным обучением развития всех основных структурных элементов мотивации учения и труда является вторым целостным свойством процесса обучения. Чем более полно исчерпываются возможности проблемного обучения в обеспечении динамики мотиваци-

онных состояний, тем более эффективно его влияние на развитие мотивации учения и труда как целостного образования личности.

Третье свойство заключается в том, что чем выше уровень интеграции учения с производительным трудом учащихся, чем полнее реализуется взаимосвязь общего и профессионального образования, тем процесс обучения эффективнее формирует как отдельные компоненты и качества мотивации, так и обобщенную мотивацию учения и труда.

Четвертое свойство связано с неразрывностью формирования мотивации и всестороннего развития личности учащегося. Оно заключается в стимулировании развития мотивации учения и труда в единстве с развитием личности в целом на основе их взаимо- обогащения, взаимообусловленности в ходе развития.

Формирование мотивации учения и труда и функционирование мотивационной стороны обучения осуществляется эффективнее, если взаимодействие педагога и учащихся, их сотрудничество, строится в соответствии с мотивационной основой деятельности учащегося. Мотивационная основа индивидуальной деятельности. учащегося включает семь элементов, которые являются существенными ее характеристиками: сосредоточение внимания учащегося на учебной ситуации, получение им информации о предмете потребности; осознание потребности (выбор мотива); выбор решения (участие в постановке цели); стремление к цели (осуществления учебных действий); получение оперативной информации, корректирующей действия (подкрепление уверенности в правильности своих действий); самооценка процесса и результата деятельности.

В реальной действительности каждый выделенный элемент имеет определенное место и значение. Учебно-производственная деятельность учащихся, организованная в соответствии с такой структурой приобретает

такие целостные свойства, как направленность, непрерывность, стабильность. Такая деятельность адекватна природе мотивации учения и труда.

Выявленные закономерности структурирования деятельности учащегося позволили выдвинуть следующую гипотезу: управление мотивационной стороной обучения и формирование мотивации учения и труда может стать достаточно эффективным, если процесс преподавания переструктурировать в соответствии с мотивационной основой деятельности учащихся. Проверка гипотезы в течение ряда лет в экспериментально-опытной работе в средних ПТУ подтвердила ее. Это дает основание считать, что найдена достаточно оптимальная и эффективная модель взаимодействия процессов преподавания и учения. Теоретическое и производственное обучение, организуемое в соответствии с этой моделью, дает положительный педагогический эффект. Поэтому закономерно, что чем больше процесс обучения соответствует мотивационной основе учебной деятельности, тем более эффективно функционирует мотивационная сторона обучения и активно развивается мотивационная сфера учащегося.

Выделены уровни целостности мотивации. К первому уровню мы относим мотивацию, которая представляет нецелую, (несвязную) и неразвитую совокупность ее компонентов - непроизвольных и произвольных мотивационных состояний. Ко второму уровню - целое (связное) новообразование личности, при котором установлены связи между основными сторонами мотивации - мотивациями учения и труда. В такой мотивации преобладают произвольные мотивационные состояния. Н третьему уровню - оптимально обобщенную мотивацию, которой свойственны единство побуждений личности и интересов общества, единство побуждений и действий, связь мотивации и личности в целом. В соответствии с выделенными уровнями процесс обучения структурируется по этапам следующим образом.

На первом этапе решаются в основном задачи управления непроизвольными мотивационными состояниями: мобилизация внимания учащихся, разъяснение им смысла осуществляемых действий, актуализация необходимых в ситуации урока мотивов, побуждение учащихся к принятию общей цели, подкрепление возбужденных ранее мотивационных состояний, оказание помощи, обеспечивающей коррекцию деятельности учащихся, своевременное оценивание процесса и результатов деятельности учащихся.

На втором этапе решаются задачи формирования произвольных мотивационных состояний. На третьем - стимулируется активное функционирование мотивации учения и труда как целостного свойства личности, активизируются силы саморазвития и самовоспитания.

Установлено, что взаимосвязь общеобразовательной и профессиональной подготовки является существенным фактором формирования целостной мотивации учения и труда. Выяснено, что чем более полно учебно-воспитательный процесс, построенный на базе взаимосвязи общего и профессионального образования, развивает систему отношений к миру, к общим и специальным знаниям, к учению и труду, тем он более полно формирует целостную мотивацию учения и труда. Поэтому такое системное качество, как названная мотивация, необходимо формировать на основе системы средств, учитывая следующие положения: 1) педагогические воздействия ассимилируются учащимся в том случае, если они отвечают его целям, потребностям, мотивам, уровню сформированности мотивации учения и труда;

2) для того, чтобы возбуждаемые актуальные мотивационные состояния перешли в "фонд развития личности", стали ее свойством, необходимы подкрепление и генерализация (обобщение) этих состояний (особенно произвольных) в сходных ситуациях;

3) применяя приемы побуждающего воздействия, необходимо учитывать мотивационную основу учебной деятельности так, чтобы обеспечить адекватную ей динамику мотивационных состояний;

4) успешность формирования целостной мотивации учения и труда зависит от того, насколько педагогический коллектив сможет организовать деятельность учащихся, чтобы она раскрывала для них те или иные стороны общественных отношений, включала их в эти отношения, обеспечивала тем самым развитие социально значимых мотивов учения и труда в их единстве.

При формировании мотивации учения и труда необходимо учитывать особенности развития мотивационной сферы учащихся, связанна с осуществлением связи обучения с производительным трудом:

- дифференциация побуждений учащихся, их ориентация преимущественно на профессию, относительно низкое отношение к общеобразовательным предметам порождают дробление мотивации учения и труда как целого, что, в свою очередь, требует внимания и к усилению интеграции мотивов учения и мотивов труда и других побуждений учащихся;

- у учащихся развитие мотивов труда, мотивов изучения специальных предметов опережает развитие мотивов изучения общеобразовательных дисциплин. Этот факт позволяет более эффективно вести работу по формированию мотивов учения с опорой на уже имеющиеся у личности положительные мотивационные установки.

Сделанные выводы о закономерностях формирования целостной мотивации учения и труда послужили одним из источников усиления воспитывающей функции процесса обучения. Практическое значение изложенного в исследовании подхода заключается в том, что он дает конкретное представление, как нужно строить процесс обучения, чтобы он был действительно основой формирования целостной мотивации учения и труда.

Данный подход служит определенным ориентиром для совершенствования учебно-воспитательного процесса.

3. Разработан принцип мотивационного обеспечения учебного процесса (принцип мотивации), регулирующий мотивационную сторону процесса обучения и направляющий деятельность педагога на формирование мотивации учения и труда как стержневого свойства личности.

Принципы обучения, которыми руководствуется учитель, нацеливает прежде всего на формирование знаний, умений- и навыков, на развитие интеллектуальной сферы. Формирование личностных свойств, развитие целостной личности осознается всеми, но редко рассматривается как насущная задача настоящего времени, а не отдаленного будущего. Кроме принципа коммунистической направленности обучения в современной дидактике по сути нет принципов, регулирующих педагогическую деятельность по формированию личности и ее стержневых свойств. Поэтому все педагогические воздействия "преломляются" прежде всего через интеллектуальную сферу. Но современная перестройка и тенденции развития общества требуют иного преломления, чтобы всеми средствами будоражить всю личность, чтобы наряду с интеллектом развивались личностные свойства. Поэтому необходимо это требование возводить в принцип. Без его соблюдения можно было усвоить знания, но нельзя развить личность. А о личности судят, как известно, по богатству отношений человека к другим людям, к окружающей социальной среде, по его стремлениям, потребностям, убеждениям и идеалам, по его отношению к труду, к знаниям, и, наконец, к самому себе. Принцип мотивации - это принципиально новый принцип, который направлен на то, чтобы формировать человека с полноценным отношением ко всему существующему.

Поиски практических работников и проведенные теоретические исследования советских и зарубежных ученых создали реальные предпосыл-

ки для обоснования нового принципа дидактики - принципа мотивации. Данный принцип призван обеспечить дальнейшую конкретизацию процесса обучения в соответствии с новыми требованиями и полнее раскрыть предмет дидактики, Исследование показало, что этот принцип не противоречит известным законам педагогики и отражает внутренние закономерности процесса воспитания мотивации учения и труда. Основное назначение этого принципа состоит в том, чтобы обеспечить эффективность функционирования мотивационной стороны обучения и сформировать на ее основе целостную мотивацию учения и труда как стержневое свойство личности. Отсутствие же этого принципа противоречит основной цели советской школы, т.к. не может быть всестороннего развития личности без целенаправленного формирования ее потребностно-мотивационной сферы.

Принцип мотивации нацеливает на разрешение следующих основных противоречий: между требованием общества формировать не просто носителя знаний, а прежде всего гражданина и реальным состоянием процесса обучения, формирующего прежде всего носителя знаний, между попытками формирования отдельных мотивов и необходимостью воспитания целостной мотивации учения и труда; между имеющимися у учащихся личностно значимыми (персональными) и общественно-значимыми потребностями, целями, интересами.

Разрешение названных противоречий возможно при соблюдении определенных требований, правил и условий реализации принципа мотивации. Суть проведенного исследования и заключается в раскрытии содержания этого принципа (его требований, правил, функций, противоречий) в обосновании необходимости введения данного принципа в систему принципов дидактики, в выявлении закономерностей функционирования мотивационной стороны обучения, в разработке необходимых условий

успешного применения принципа в практической работе. В основе содержания данного принципа лежат закономерности, утверждающие, что достоянием личности становятся те ценности общества, которые вызывают к себе положительное отношение.

Разработка идеи взаимодействия педагога и учащихся и поиски научно обоснованной его структуры позволили прийти к воеводу, что формирование мотивации учения и труда может и должно быть управляемым процессом. В исследовании осуществлен целостный подход к процессу воспитания мотивации, единая схема управления которым в процессе теоретического и производственного обучения представлена определенными этапами, соответствующими структуре мотивационной основы деятельности учащегося. Наш подход заключается в том, что в процессе обучения сначала нужно постоянно и в комплексе решать все задачи управления мотивационными состояниями учащихся. В дальнейшем постепенно переходить от возбуждения и управления непроизвольными состояниями мотивации к формированию произвольных ее состояний, к стимулированию сил самовоспитания и саморазвития личности. Наращивая таким образом динамику мотивационных состояний, педагог переходит ко все более существенному влиянию не только на мотивацию, но и на личность в целом. Механизм формирования мотивации заключается в том, что педагогические воздействия в условиях учебно-трудовой деятельности актуализируют комплекс ситуативных побуждений, которые при систематической активизации постепенно упрочиваются и переходят в более устойчивые мотивационные состояния и свойства личности. Успех педагога в формировании мотивации зависит не только от сложившихся качеств личности учащихся, но и от его умения придать им определенную динамичность, адекватную динамике развивающих возможностей процесса обучения,

4. Разработана дидактическая система формирования мотивации учения и труда в процессе теоретического и производственного обучения. Она является научной основой деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. Данная система включает методы изучения мотивации, приемы целеполагания, способы реализации побуждающей и формирующей функций педагогических средств и методы анализа процесса и результатов формирования мотивации.

Методы изучения мотивации разработаны, исходя из того, что они должны обеспечивать получение информации о состоянии отдельных компонентов и целостного явления, об уровнях развития мотивации; о динамике результатов педагогического влияния на мотивационную сферу личности. Наряду с этим учитывалась потребность практики в разнообразии, простоте и удобстве применения диагностических методик, а также перспективы, связанные с использованием в этих целях электронно-вычислительной техники. В систему диагностических методов вошли:

а) шкалирование, с помощью которого определяются уровни сформированности мотивации;

б) методика наблюдений, используемая для получения инфомации о мотивационных состояниях учащихся;

в) шкала-градусник, позволяющая определить этапы урока, на которых был максимум (или минимум) мотивационной активности;

г) экспресс-метод, применяемый для педагогических измерений в ходе урока, позволяющий замечать микро изменения в мотивации за небольшие промежутки времени;

д) методика шкалирования для ЭВМ. В исследовании принципиально решена проблема применения ЭВМ в целях диагностики. Применение ЭВМ позволяет значительно сократить затраты усилий и времени на изучение мотивации.

Диагностика мотивации учащихся позволяет ставить цели ее преобразования. Установлено, что содержание целевой функции обучения включает номенклатуру эталонных, промежуточных и ближайших целей. Эталонные цели формирования мотивации страдают социальные требования общества и современного производства к выпускникам ПТУ. Они являются конечными целями-идеалами всего учебно-воспитательного процесса. Общими основаниями для их вожделения являются: социальный заказ общества, отражающий тенденции общественного развития и производства, реальные возможности современной школы, в частности, среднего ОТУ. Дидактическими основаниями - категория "мотивация учения и трудами принцип мотивационного обеспечения учебного процесса. Промежуточные цели соответствуют отдельным частям процесса обучения, его этапам. Промежуточные цели определяются, исходя из прогноза (программы) воспитания мотивации. Выбор целей урока осуществляется в соответствии с представленной в исследовании номенклатурой целей и с учетом достигнутого в конкретной учебной группе уровня сформированности мотивации большинства учащихся. Конкретизация целей урока проводится по двум основаниям: в соответствии с мотивационной структурой деятельности учащихся и исходя из требований принципа мотивации.

Разработка целевой функции нуждается в оптимизации, Оптимизация целевой функции воспитания мотивации заключается в следующем. При расчленении общей цели на цели уроков важно не "потерять" целостные свойства мотивации. Для этого необходимо ставить цели так, чтобы они предусматривали формирование различных элементов мотивации и в то же время обеспечивали единство их развития. Иначе говоря, должно быть постоянное увязывание целей между собой. Главное в этом факте то, что оптимизировать целеполагание при формировании мотивов, интересов, потребностей и т.д. можно только тогда, когда ставится цель форми-

рования целостной мотивации. Существенно здесь и то, как соотносится эта цель с другими целями процесса - воспитания, развития и собственно обучения. Установлено, что цели формирования мотивации являются неотъемлемым компонентом педагогического процесса. Их достижение является необходимым условием обучения, развития и воспитания учащихся. Но цели формирования мотивации не должны ставиться уединенно, их необходимо интегрировать в общую цель урока. Одной из граней этой цели должна быть всегда задача формирования целостной мотивации, что пока отсутствует в педагогической практике и недостаточно разработано в теории.

Для формирования целостной мотивации необходима система средств. В качестве оснований ее построения выделены: развивающие возможности процесса обучения в формировании мотивации, побуждающая функция, реализующая эти возможности, приемы побуждающего воздействия, с чьей помощью обеспечивается эффективное функционирование процесса обучения, формирующая функция педагогических средств.

Предложена следующая субординация средств воспитания мотивации в процессе обучения: 1) средства более универсальные, стимулирующие развитие целостной мотивации учения и труда и других интегративных свойств личности в их единстве; 2) средства, выступавшие фактором развития отдельных компонентов, сторон и свойств мотивами.

К первым относятся: а) комплексный подход к воспитанию личности, предполагающий интеграцию всех педагогических воздействий, способствующих формированию обобщенной мотивации учения и труда; 6) коллективный характер ведущих деятельностей учащихся, современные формы организации обучения и производительного труда учащихся. Чем более богатыми и разносторонними являются отношения между членами внутри учебной группы, между ними и членами производственной брига-

ды, основывающиеся на взаимности и взаимообусловленности, тем более сильное воспитывающее воздействие оказывает на мотивацию (и другие свойства личности) учебная деятельность и производительный труд учащихся, в) связь обучения с производительным трудом учащихся, взаимосвязь общего и профессионального образования, позволяющие учителю широко моделировать общественные и производственные отношения, характер жизнедеятельности советского человека; г) личностные качества педагогов (преподавателей, мастеров, наставников, членов бригады), "соединяющие" в сознании и деятельности указанные связи, отношения и обстоятельства,

Применение средств первой группы дает возможность обогащать учащихся социальным опытом, готовить их к жизни, к труду.

Вторую группу составляют такие средства, как содержание образования и труда, методы и формы обучения и т.п. Данные средства связаны со спецификой учебных предметов - их воспитывающие функции обусловлены возможностями учебного материала, сочетанием приемов преподавания и учения и т.д. В связи с этим воздействие на целостную мотивацию учения и труда средств второй группы менее выражено, слабее чем средств первой группы.

Выделена номенклатура приемов побуждающего воздействия, усиливают побуждающую функцию содержания учебного материала, содержания труда, наглядных, аудиовизуальных и др. средств обучения, методов проблемного обучения, личности преподавателя и мастера производственного обучения, общественного мнения коллектива. Выявленная номенклатура приемов показывает, каким обширным комплексом средств воздействия на мотивационную сферу обладает процесс обучения.

Установлено, что целостная мотивация учения и труда формируется на основе применения комплексов приемов побуждающего воздействия,

группируемых по уровням реализации их побуждающей функции: в целях актуализации и поддержания 1) непроизвольных и 2) произвольных мотивационных состояний, 3) в целях усиления активного состояния мотивации в целом как относительно сформировавшегося свойства личности.

Неотъемлемым элементом дидактической системы формирования мотивации является анализ деятельности педагога и самооценка им своих возможностей. Анализ и оцрнка педагогической деятельности в качестве методологической и теоретической основы должны иметь следующее:

1) целостный подход к формированию личности, личностных свойств (в том числе н мотивации учения и труда), что обусловлено взаимодействием всех сторон психики и необходимостью анализировать состояние того или иного свойства личности только в единстве с другими свойствами;

2) деятельностный подход к формированию црлостной мотивации учения и труда, предполагающий применительно к анализу и оценке педагогических воздействий а) учет не только результатов (изменений в мотивационной сфере личности учащихся), но и процессуальной стороны обучения; б) соответствие структуры мотивационного обеспечения учебного процесса мотивационной основе учебной деятельности; в) соответствие педагогических воздействий природе формируемых качеств личности;

3) системный подход к анализу и оценке педагогической деятельности по формированию целостной мотивации учения и труда, заклинающейся в необходимости рассматривать, во-первых, мотивационную сторону учебной деятельности во взаимосвязи с педагогическими воздействиями; во-вторых, подходить к анализу исследуемого свойства личности и процесса его формирования в двух взаимообусловливаемых аспектах - статическом и динамическом. Первый аспект предполагает вычленение как отдельных действий педагога и обусловленных ими изменений в мо-

тивационной сфере учащихся, так и системы педагогических воздействий, ведущей к конкретному мотивационному состоянию личности. Второй аспект предусматривает анализ и оценку процесса с точки зрения качественных приращений в мотивационной сфере личности - развития тех или иных свойств мотивации. Система анализа педагогической деятельности состоит из:

1) программы наблюдений, 2) схемы анализа деятельности педагога, 3) схемы анализа мотивационных состояний учащихся; 4) процедуры педагогического консилиума. Программа наблюдений на уроке за деятельностью преподавателя по формированию мотивации отражает сущность мотивации, требования принципа мотивации, поэтому позволяют судить о том, насколько целенаправленна и успешна была деятельность педагога. Схемы анализа деятельности педагога и мотивационных состояний учащихся учитывают структуру взаимодействия субъектов совместной деятельности. Все задачи и состояния, указанные в них, соответствующим образом ранжированы. Эти схемы позволяют достаточно объективно судить о результатах деятельности педагога по формированию мотивации.

5. В исследовании представлены основные характеристики комплексного эксперимента по формированию в процессе обучения целостной мотивации учения и труда.

Эксперимент подтвердил применимость всех положений принципа мотивации. Разработанная дидактическая система позволяет добиваться эффективного функционирования мотивационной стороны обучения. Эффективность и оптимальность разработанной системы подтверждает и доказывает сформулированные в исследовании положения и закономерности, составляющие основу концрпции формирования целостной мотивации учения и труда. Выявлена степень сформированности мотивации учащихся средних ПТУ в массовой практике и доказана возможность успеш-

ного ее формирования в процессе обучения. Установлена возможность переструктурирования методики теоретического и производственного обучения на основе принципа мотивации. Предлагаемая дидактическая система формирования мотивации способна стать частью методики обучения любому учебному предмету, не нарушая ее целостности. Поэтому принцип мотивации и другие положения исследования окажутся полезными при дальнейшем совершенствовании как процесса обучения каждому учебному предмету, так и учебно-воспитательного процесса в целом.

Разработанная дидактическая система дает наибольший эффект при ее применении всем педагогическим коллективом училища. Каждый преподаватель и мастер сможет внести определенный вклад в формирование целостной мотивации уче1ния и труда, если будет осуществлять воздействия на все ее компоненты и стимулировать установление связей побуждения личности с ее интегративными свойствами. Поэтому нужно структурировать процесс обучения по любому учебному предмету так, чтобы он постоянно поддерживал активность всех компонентов и сторон мотивации и личности в целом. Такое системное качество, как мотивация учения и труда необходимо формировать на основе целостного процесса обучения, реализуя возможности и теоретического, и производственного обучения, прилагая согласованные действия преподавателей и мастеров производственного обучения. Здесь важно единое понимание всеми педагогами целей и задач формирования мотивации, путей их достижения. Владение ими методикой формирования мотивации должно стать столь же необходимым, как владение каждым педагогом методикой преподавания своего учебного предмета.

Эффективность и оптимальность разработанной дидактической системы подтверждает и доказывает сформулированные в диссертации положения и закономерности, составлявшие концепцию, представленную в

данной работе. Полученные факты подтвердили выдвинутую гипотезу экспериментального исследования.

6. В концепции ускорения социально-экономического развития нашего общества, утвержденной ХХУП съездом КПСС и получившей развитие на январском (1987 г.) Пленуме ЦК КПСС, важнейшая роль отводится человеческому фактору. В этих условиях высокие требования предъявляются не только к общеобразовательной и профессиональной подготовке линией, но и к сформированности у них духовных потребностей и должного отношения к миру.

Педагогическая наука и практика всегда активно участвовали в решении социальных, экономических и политических задач государства. Педагогика, как и любая другая наука, не может не развиваться, догматически применяться в любых условиях. Наступает время, когда некоторые элементы системы образования приходят в противоречие с новым уровнем развития общества. Основной задачей школы становится не столько передача определенного объема знаний, сколько развитие мыслительных способностей учащихся и формирование у них нравственного отношения к труду. В связи с этим дидактика должна не столько совершенствовать уже сложившуюся систему обучения, сколько разрабатывать новую на основе созданных в последнее десятилетие плодотворных педагогических концепций. Из данного исследования выполненного в русле этой концепции, следуют некоторые выводы о построении процесса обучения, формирующего не только знания и отдельные качества личности, но и личность в целом.

Качественно новый уровень образования и воспитания в ПТУ возможен при условии построения целостного процесса обучения. Главный недостаток современного процесса обучения, тормозящий осуществление реформы, - в его нецелостности, разобщенности основных сил. Поэтому

настало время разработать такую систему, которая обеспечивала бы совместную деятельность всех преподавателей и мастеров производственного обучения и которая была бы направлена на получение конечного результата, соответствующего потребностям общества. Выявление природы целостного процесса обучения в среднем ПТУ связано с необходимостью решения ряда практических проблем. Потребности педагогической практики заключаются в том, чтобы:

- давать не скопище частных знаний, а развивать системное, творческое профессионально-техническое мышление и на этой основе формировать у учащихся целостную систему знаний и умений,

- воспитывать не послушного исполнителя, а сознательного, инициативного хозяина дела, подготовленного к творческой трудовой и общественной деятельности в новых социальных, производственных, технологических условиях,

- не принуждать к учению и труду, а формировать систему разумных социально значимых потребностей и мотивов,

- не воспитывать личность по частям, а формировать наряду с отдельными стержневыми ее свойствами и личность в целом.

Диалектика развития теории и практики профтехобразования порождает противоречивую ситуацию, когда, с одной стороны, требуется активизировать формирование целостной личности будущего рабочего, добиться интеграции всех педагогических воздействий и условий саморазвития учащихся, а, с другой стороны, существующий процесс обучения раздроблен много предметностью на отдельные процессы обучения конкретным учебным предметам, что порождает и дробление личности, и формирование частных, несистемных знаний, и значительную перегрузку учащихся.

Чтобы удовлетворить перечисленные выше потребности практики и разрешить возникшее противоречие, необходимо перейти к принципиально другому содержанию обучения. Необходима не только новая структура содержания образования, но и соответствующий ей по-новому организованный процесс обучения. Своим исследованием мы стремились в какой-то степени внести свой вклад в решение названных проблем.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. М а р к с К. и Э н г е л ь с Ф. Сочинения, Изд. 2-ое,
2. М а р к с К. Отчужденный труд //Маркс К. и Энгельс Ф. Из ранних произведений. - М., Политиздат, 1956. - С.559-572.
3. М а р к с К. Дебаты шестого рейнского ландтага (статья первая) // Маркс К. и Энгельс Ф. Соч. 2-е изд., т.1, - С. 30- 84.
4. М а р к с К. Замечания на книгу А. Вагнера "Учебник политической экономии" //Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., 2-е изд., т. 19. - С. 369-399.
5. М а р к с К. Капитал. т.1, книга 1 //Маркс К. и Энгельс Ф. Соч. 2-е изд., т. 23. - С. 1-784.
6. М а р к с К. и Э н г е л ь с Ф. Немецкая идеология //Маркс К. и Энгельс Ф. Соч. 2-е изд., т.3, - С.7-544.
7. М а р к с К. Экономическо-философские рукописи 1844 года. //Маркс К. и Энгельс Ф. Соч. 2-е изд., т.42. - С.41-174.
8. М а р к с К. Экономическая рукопись 1861-1863 годов //Маркс К. и Энгельс Ф. Соч. 2-е изд., т. 47. - С.3-б12.
9. Э н г е л ь с Ф. Диалектика природы //Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., 2-е изд., т. 20. - С. 339-626.
10. Э н г е л ь с Ф. Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии //Маркс К. и Энгельс Ф. Соч. 2-е изд., т.21. - С. 269-317.
11. Л е н и н В.И. Полное собраний сочинений.
12. Л е н и н В.И. К четырехлетней годовщине Великой Октябрьской революции. //Полн. собр. соч., т. 44. - С.144-152.
13. Л е н и н В.И. О политехническом образовании. //Полн. собр. соч., т.42. - С.228-230.

14. Л е н и н В.И. Философские тетради //Полн. собр. соч., т.29, - С. 3-620.
15. Л е н и н В.И. Экономическое содержание народничества и критика его в книге г. Струве (Отражение марксизма в буржуазной литературе) //Полн. собр. соч., т.1. - С. 347-534.
16. Материалы ХХУ1 съезда КПСС. М.: Политиздат, 1981.- 223 с.
17. Материалы ХХУ11 отъезда КПСС. М.: Политиздат, 1986.-352 с.
18. Пленум Центрального Комитета КПСС 17-18 февраля 1988 г.// Коммунист, 1988. - № 4. - С. 3-76.
19. 0 р е ф о р м е общеобразовательной и профессиональной школы: Сб. док. и материалов. - М.: Политиздат, 1984. - 112 с.
20. Г о р б а ч е в М.С. Избранные речи и статьи. М.: Политиздат, 1985. - 383 с.
21. Абрамова Н.Т. Целостность и управление. - М.: Наука, 1974. - 248 с.
22. А б у л ь х а н о в а К. А. О субъекте психической деятельности. - М.: Наука, 1973. - 288 с.
23. А б у л ь х а н о в а - С л а в с к а я К.А. Деятельность и психология лености. - М.: Наука, 1980. - 335 с.
24. А д а с к и н Б.И. Воспитание коммунистического отношения к труду и общественной собственности у учащихся средних ПТУ. - М.: Высшая школа, 1979. - 208 с.
25. А к т у а л ь н ы е вопросы совершенствования учебно-вос- питательного процесса в профессионально-технических училищах М.: Высшая школа, 1982. - 208 с.
26. А к т у а л ь н ы е вопросы формирования интереса в обучении. - М.: Просвещение, 1984. - 176 с.

27. А л ф е р о в А.Д. Воспитание у учащихся ответственного отношения к ученик. Ростов-на-Дону, 1976. - 164 с.

28. А л ф е р о в А.Д. Проблемы воспитания у учащихся ответственного отношения к учению: Автореф. дис. докт. пед. наук· - М., 1979, - 27 с.

29. А м о н а ш в и л и Ш.А. Здравствуйте, дети! - М.: Просвещение, 1983. - 208 с.

30. А н д р е е в И.Д. Теория как форма организации научного знания. - М.: Наука, 1979. - 304 с.

31. А н а н ь е в Б.Г. Избранные психологические труды. В 2-х т. - М.: Педагогика, 1980.

32. А н о х и н П.К. Рефлекс цели как объект физиологического анализа //Высшая нервная деятельность, 1962, № 12.1. - С.6-12.

33. А н о х и н П.К. Роль ориентировочно-исследовательской реакции в образовании условного рефлекса. //Ориентировочный рефлекс и ориентировочно-исследовательская деятельность. - - М.: АПН РСФСР, 1958. - С.9-20.

34. А р х а н г е л ь с к и й С.И. Мотивы, установка, интересы - их роль в повышении активности при обучении (студентов) ///Труды Краснодар. политехн. ин-та, 1973, вып. 45. - С.89-92.

35. А с е е в В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. - М,: Мысль, 1976. - 158 с.

36. А с е е в В.Г. Проблема мотивации и личность. //Теоретические проблемы психологии личности. - М.: Наука, 1974. - С.122-144.

37. А с е е в В.Г. Структурные характеристики мотивационной системы личности. // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. - М.: Наука, 1976. - С.172-192.

38. А с е е в В.Г. Особенности строения человеческой мотивации: Автореф. дис. .... канд. филос. наук. М., 1971. - 24 с.
39. А с м о л о в А.Г. Деятельность н установка. - М.,1979. - 150 с.
40. А т у т о в П.Р. Политехнический принцип в обучении школьников. - М.: Педагогика, 1976. - 192 с.
41. А т у т о в Л, Р., Б а б к и н Н. Н., В а с и л ь е в Ю. К. Связь трудового обучения с основами наук. М.: Просвещение, 1983. - 128 с.
42. А ф а н а с ь е в В.Г. Общество: системность, познание и управление. - М,: Политиздат, 1981. - 431 с.
43. А х м а т о в А.Ф. Теория и практика воспитания у учащихся интереса к труду в с/к производстве. Автореф. дис..,. докт.пед,наук. М., 1974, - 53 с.
44. А х м е д о в Б. А. К вопросу о системе педагогических принципов. - Со в. педагогика, 1981. - № 5, - С.80-85.
45. Б а б а н с к и й Ю.К. Методы стимулирования учебной деятельности школьников. //Советская педагогика, 1980, № 3. - С.99-106.
46. Б а б а н с к и й Ю.К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект). - М.: Педагогика, 1977. - 256с.
47. Б а б а н с к и й Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. - М.: Просвещение, 1982. - 192 с.
48. Б а б а н с к к и й Ю.К. Проблем повышения эффективности педагогических исслсдований. - М., 1982. - 192 с.
49. Б а л а ш о в Ю.К., Р ы ж о в В.А., Профессиональная подготовка кадров в условиях капитализма. - М., 1987. - 176 с.
50. Б а т ы ш е в С. Я. Актуальные проблемы подготовки рабочих высокой квалификации. - М.: Педагогика, 1979. - 224 с.
51. Б а т ы ш е в С.Я. Научная организация учебно-воспитательного процесса. - М.: Высшая школа, 1980. - 456 с.

52. Б а т ы ш е в С.Я. Подготовка рабочих кадров. - М.: Экономика, 1984. - 248 с.

53. Б а т ы ш е в С.Я. Производственная педагогика. - 3-е изд. М.: Машиностроение, 1984. - 672 с.

54. Б а у э р А. и др. Философия и прогностика. - М.: Прогресс, 1971. - 424 с.

55. Б е л я е в а А.П. Проблемы методологии и методики дидактических исследований в профтехобразовании. - М.: Высшая школа, 1978. - 160 с.

56. Б е р т р а м Б. Отношение учащихся профессиональных училищ и молодых рабочих к труду и профессии. //Исследование проблем молоджи в ГДР /Под ред. Колдаевой М.Б. - М.: Прогресс, 1976. - 442 с.

57. Б л о н с к и й П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. В двух томах. М.: Педагогика, 1979.

58. Б л о н с к и й П.П. Психология желаний. //Вопросы психологии, 1965, № 5. - С.112-138.

59. Б о г д а н о в и ч М.В., С а в ч е н к о в А.Я. Проблема систематизации дидактических принципов. //Радяньска школа, 1980. - №6. - С.15-20.

60. Б о ж о в и ч Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - Л.: Просвещение, 1968. - 464 с.

61. Б о ж о в и ч Л.И. Учение и развитие личности школьника и проблемы воспитания. //Психологическая наука в СССР. Т.П. М., 1960. - С.195-206.

62. Б о ж о в и ч Л .И., Е н д о в и ц к а я Т. В., С л а в и н а Л.С. Цель и намерения и их побудительные силы. //Проблемы формирования

социогенных потребностей. Матеркалы 1-й Всес. конф, - Тбилиси, 1974, - С.14—17.

63. Б о ж о в и ч Л.И., М о р о з о в а Н.Г., С л а в и н а Л.С. Развитие мотивов учения у школьников, //Известия АПН РСФСР, Вопросы психологии школьника, - М.: АПН РСФСР, 1951, вып.36. - С.29-105.

64. Б о н д а р е в с к а я Е.В. Формирование нравственного сознания старших школьников: Автореф. дис ... докт. пед, наук. Л., 1980, - 39 с.

65. Б о н д а р е в с к и й В.Б. Воспитание интереса к знаниями потребности к самообразованию: Кн: для учителя, - М,: Просвещение, 1985. - 144 с.

66. Б о н д а р е н к о С.М. Мотивация в программированном обучении. //Вопросы алгоритмизации и программирования обучения. Ы.: Педагогика, 1973. - 264 с.

67. Б у е в а Л.П. Человек, деятельность и общение. - М.: Мысль, 1978. - 216 с.

68. В а й с б у р г А. А. Формирование духовных потребностей личности. - Сов. педагогика, 1973, № 3, С.141-144.

69. В а й с б у р г А.А., Р о ж к о в М.И. Союз завода, школы и училища. - М.: Знание, 1986. - 80 с.

70. В а с и л е в с к а я А.М. Формирование коммунистического отношения к труду у учащихся профтехучилищ в процессе обучения. - М.: Высшая школа, 1980. - 142 с.

71. В а с и л ь е в И.А., П о п л у ж н ы и В.Л., Т и х о м и р о в 0.К. Эмоции и мышление. - М.: Изд-во МГУ, 1980. -192с.

72. В а с и л ь е в а З.И. Нравственное воспитание учащихся в учебной деятельности: Автореф. дис. докт. пед. наук. Л., 1973. - 42 с.

73. В з а и м о с в я з ь общего и профессионального образования работающей молодежи /Под ред. О.Ф. Федоровой. М.: Педагогика, 1978. - 144 с.

74. В з а и м о с в я з ь общего и профессионального образования учащихся средних ПТУ. Сб. н. тр. М., Изд. АПН СССР, 1983. - 123 с.

75. В е р ш л о в с к и й С.Г., Л е с о х и н а Л.Н. Методика и организация социолого-педагогического исследования мотивации учения рабочей молодежи. // Социологические проблемы образования и воспитания. - М.: Педагогика, 1973. - С.47-76.

76. В и л ю н а с В.К. Теория деятельности и проблемы мотивации. //А.Н. Леонтьев и современная психология /Под ред. А.В. Запорожца и др. - М.: Изд-во Моек. ун-та, 1983. - С. 191-200.

77. В о л к о в К.Н. Психологи о педагогических проблемах. - М.: Просвещение, 1981. - 128 с.

78. В о п р о с ы взаимосвязи общеобразовательной и профессионально-технической подготовки молодых рабочих. - М.: АПН СССР, 1982. -144 с.

79. В о п р о с ы воспитания и образования в трудах зарубежных педагогов-марксистов. /Под ред. К.И. Салимовой. М.: Педагогика, 1980. - 192 с.

80. В о п р о с ы воспитания и перевоспитания (формирование познавательных потребностей учащихся) /Под ред. 10. В. Шарова. - Новосибирск, 1972. - 248 с.

81. В о п р о с ы методов педагогических исследований. Сб.н.тр. /Под ред. М.Н. Скаткина. М.: Изд. АПН СССР. 1973. - 217 с.

82. В о п р о с ы повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке. Ч.1, М.: АПН СССР, 1976.- 223 с.

83. В о п р о с ы совершенствования урока в среднем ПТУ. Сб. н.тр, /Под ред. М.И. Махмутова, М., Изд, АПН СССР, 1984. - 96с.

84. В о п р о с ы совершенствования форм и методов общеобразовательной подготовки в средних профтехучилищах. - М.: АПН СССР, 1980. - 165с.

85. В о с п и т а н и е интереса к профессии у учащихся средних ПТУ. Казань, НИИ ПТП АПН СССР, 1983. - 133 с.

86. В о с п и т а н и е коммунистического отношения к труду /Под ред. В.Г. Малькова. - М.: Профиздат, 1983. - 159 с.

87. В о с п и т а н и е у учащихся ответственного отношения к учению /Под ред. А.Д. Алферова. - Ростов-на-Дону: РГПИ, 1980. - 164 с.

88. В ы г о т с к и и Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1982.

89. Г а н з е н В.А. Восприятие целостных объектов. Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. - 152 с.

90. Г и н с б у р г М.Р. Познавательная мотивация и развитие личности. //Психология личности: теория и эксперимент. М.: Изд-во АПН СССР, 1982. - С.11-20.

91. Г л а с с Д.Ж., С т е н л и Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. М.: Прогресс, 1976. - 495 с.

92. Г м у р м а н В.Е. К вопросу о понятиях "закон", "принцип", "правило" в педагогике. //Сов. педагогика, 1971. - № 4. - С.64-75.

93. Г о л у П. Проблема внутренней мотивации учения и типы ориентировки в предмете: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. М., 1965. - 20 с.

94. Г о н о б о л и н Ф.Н. Мастер производственного обучения как педагог. - М.: Высшая школа, 1965, - 100 с.

95. Г о н о б о л и н Ф.Н. Внимание и его воспитание. - М.: Педагогика, 1972. - 160 с.

96. Г о р д и н Л.Ю. Формирование отношений педагогов и учащихся в советской школе. М.: Педагогика, 1977. - 152 с.

97. Г о р д и н Л.Ю. Методологические проблемы педагогического стимулирования //Сов. педагогика, 1979. - № 12. - С.72-79.

98. Г о р с к а я Г.И. Организация учебно-воспитательного процесса в школе. М.: Просвещение, 1977. - 272 с.

99. Г о т т В.С., С е м е н ю к Э.И., У р с у л А.Д. Категории современной науки. М.: Мысль, 1984. - 268 с.

100. Г р е б е н ю к 0.С. Общественный смотр знаний - один из стимулов учебной деятельности учащихся. //Сборник докладов, прочитанных на XIX областных педагогических чтениях. - Калининград, 1972. - С.58-64.

101. Г р е б е н ю к О.С. О совершенствовании организации лабораторных работ по физике в старших классах. //Физика в школе, 1975. - МЬ 4. - С. 44-46.

102. Г р е б е н ю к 0.С. Повышение развивающих возможностей методов обучения. //Воспитывающие и развивающие функции методов обучения. М.: АПН СССР, 1977. - С.37-40.

103. Г р е б е н ю к 0.С. Проблемы формирования мотивации учения и труда. //Совершенствование общеобразовательной подготовки в средних ПТУ. Ростов-на-Дону: АПН СССР, 1980, ч.1. - С.26-31.

104. Г р е б е н ю к О .С. Формирование мотивов учения и труда в процессе обучения предметам естественно-математического цикла, Там же, ч.У1. - С.9-13.

105. Г р е б е н ю к О.С. Вопросы мотивации учения в системе методов обучения. //Вопросы совершенствования форм и методов об-

щеобразовательной подготовки в средних ПТУ. М. АПН СССР, 1980. - С. 98--111.

106. Г р е б е н ю к 0.С. Возможности современного урока в воспитании мотивации учения у учащихся средних ПТУ, //Совершенствование урока в средних ПТУ. - М.: Педобщество РСФСР, 1981. - С-45-53.

107. Г р е б е н ю к 0.С. Взаимосвязь принципов мотивами и индивидуализации в целостном процессе обучения. // Индивидуализация обучения учащихся ПТУ. - М,: АПН СССР, 1987. - С.38-47.

108. Г р е б е н ю к О. С. Что побуждает к учению? //Профехобразование, 1981. - № 1. - С.18-20.

109. Г р е б е н ю к О. С. Проблемы формирования мотивации непрерывного образования. // Проблемы организации непрерывного образования руководящих работников и специалистов народного хозяйства. М.: Б.И., 1981. - С.190-193.

110. Г р е б е н ю к 0.С. Как побуждать к учению? // Народное образование, 1982. - № 10. - С.45-46.

111. Г р е б е н ю к О. С. Какими должны быть цели урока? // Среднее специальное образование, 1982. - №12. С.36-37.

112. Г р е б е н ю к О. С. Проблем формирования мотивов учения и труда в средних ПТУ. // Бюллетень НИИ ПССО ЧССР, 1982, - № 3. - С.6-11 (на чешском языке).

113. Г р е б е н ю к 0.С. Педагогические аспекты мотивации учебной деятельности. //Психология учебной деятельности школьников. М.: АПН СССР, 1982. - С.120-121.

114. Г р е б е н ю к 0.С. Принцип мотивационной основы обучения. //Психологические проблемы повышения эффективности и каче-

ства труда. М.: АН СССР, Общество психологов СССР. ч.2, 1983. - С.250-252.

115. Г р е б е н ю к 0.С. Единство обучения, воспитания и развития учащихся как условие повышения эффективности и качества учебно-воспитательного процесса. //Совершенствование форм, методов и средств общеобразовательной подготовки учащихся в ПТУ. М.: Высшая школа, 1983. - С.18-25.

116. Г р е б е н ю к 0.С. Воспитание мотивов учения и труда в средних ПТУ. //Идейно-нравственное воспитание в процессе общеобразовательной подготовки учащихся в среднем ПТУ. М.: АПН СССР, 1983. - С.76-82.

117. Г р е б е н ю к 0.С. Формирование мотивации учебной деятельности учащихся средних ПТУ. Вильнюс: РУМК Госпрофобра Лит.ССР, 1983. - 98 с.

118. Г р е б е н ю к 0.С. Мотивационное обеспечение учебного процесса как проблема методики преподавания физики. //Вопросы обучения физике и химии в средних ПТУ /Под ред. 0.С.Гребенюка и И.Я. Курамшина. М.: АПН СССР, 1984. - С.4- 17.

119. Г р е б е н ю к 0.С. Формирование мотивации учения и труда учащихся средних ПТУ. //Советская педагогика, 1985. - № 1. - С.93-96.

120. Г р е б е н ю к 0.С. Проблемы формирования мотивации учения и труда учащихся средних ПТУ: Дидактический аспект. /Под ред. М.И. Махмутова, - М.: Педагогика, 1985. - 152 с.

121. Г р е б е н ю к 0.С. Формирование интереса к учебной и трудовой деятельности у учащихся средних ПТУ. - М.: Высшая школа, 1986, - 48 с.

122. Г р е б е н ю к 0.С. Воспитательные возможности урока. //Советская педагогика, 1986. - № 6. - С.73-74.

123. Г р е б е н ю к О. С., А к д р и а н о в а Т.М. Планирование урока физики в среднем ПТУ. Метод. рекомен. М. АПН СССР, 1984. - 60 с.

124. Г р е б е н ю к О. С., И б р а г и м о в Г. И. Влияние взаимосвязи физики и профтехпедагогики на мотивацию учения. //Вопросы взаимосвязи общеобразовательной и профтехподготовки молодых рабочих. /Под ред. М.И. Махмутова. - М.: АПН СССР, 1982. - С.66-74.

125. Г р е б е н ю к О. С., К о н д р а т о в и ч Г.И. Обучающие программы по теме "Световые волны" на языке БЭЙСИК /Метод, рекомендации. - Чита: НИИ ПТП АПН СССР, 1986. - 26 с.

126. Г р е б е н ю к 0.С., К у к у Н.Д. К вопросу о диагностике отношения учащихся к учению //Вопросы совершенствования учебно-воспитательного процесса в среднем ПТУ /НИИ ПТП АПН СССР. Казань: 1985 (деп. в ОЦНИ "Школа и педагогика" МП и АПН СССР 11.02.1985, № 16-85). - С.132-135.

127. Г р е б е н ю к 0.С., М а м и е в Д.М. Работа педагогического коллектива над проблемой "Формирование мотивации учения и труда у учащихся средних П1У": Метод, рекомендации. - Ашхабад: над заг. Госпрофобр Туркменской Сер, 1986. - 93 с.

128. Г р е б е н ю к О. С., М а х м у т о в М. И. Вопросы совершенствования общеобразовательной и общетехнической подготовки в средних профтехучилищах. //Бюллетень НИИ ПССО ЧССР. - Прага, 1984. - № 3. - С.7-20 (на чешском языке).

129. Г р е б е н ю к О. С., М о с к о в с к а я И. В. Формирование мотивов изучения иностранного языка в средних ПГУ: Метод. реком. Вильнюс, РУМК Госпрофобра Лит.ССР, 1963. - 50 с.

130. Г р е б е н ю к 0.С., С а б и р о в Н.Ш. Профессионально значимый материал в курсе физики среднего ПТУ для групп профессий машиностроения и металлообработки: Метод. рекомендации. М.: АПН СССР, 1985. - 80 с.

131. Г р и ш и н Д.М., К о л д у н о в Я.И. Руководство самовоспитанием школьников. М.: Просведение, 1975. - 176 с.

132. . Г р я з н о в В. С., Д ы н и н Б. С., Н и к и т и н Е.П. Теория и ее объект. М.: Наука, 1973. - 248 с.

133. Г у р о в а Р.Г. Применение социологических методов в педагогических исследованиях. //Проблемы методологии педагогики и методики исследований. - М.: Просвещение, 1971. - С.261-340.

134. Д а в ы д о в В.В., М а р к о в а А.К. Концепция учебной деятельности школьников. //Вопросы психологии, 1981. - №6. - С.13-26.

135. Д а й р и Г.Н. Современные требования к уроку истории. М., 1978. - 160 с.

136. Д а н и л о в М.А. Процесс обучения в советской школе. - М.: Учпедгиз, 1960. - 299с.

137. Д а н и л о в МА. Педагогический процесс, диалектика его движения и строение в теории. - М.: АПН СССР, 1969.- 50 с.

138. Д а н и л о в М.А., Е с и п о в Б.П. Дидактика. - М.: АПН СССР, 1957. - 518 с.

139. Д и а л е к т и к а как основа интеграции научного знания. Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. - 160 с.

140. Д и д а к т и к а /Под ред. Г. Клейна, К. Томашевского и др. - М.: АПН РСФСР, 1959. - 420 с.

141. Д и д а к т и к а производственного обучения. /Отв.ред. О.Ф. Федорова. - М.: Высшая школа, 1973. - 416 с.

142. Д и л и г е н с к и и Г.Г. Проблемы теории человеческих потребностей. //Вопросы философии, 1976. - № 9. - С.30-44.

143. Д о б р ы н и н Н.Ф. Проблема значимости в психологии. /Материалы совещания по психологии, - М.: Изд-во АПН РСФСР, №7. - С.45-52.

144. Д о б р ы н и н Н.Ф. О значимости получаемых учащимися знаний. //Вопросы психологии, 1960. - № 1. - С.42-51.

145. Д о д о н о в Б.И. Эмоция как ценность. М.: Политиздат, 1978. - 272 с.

146. Д о к о Т. Мотивация и производительность. //Современные тенденции в управлении в капиталистических странах. /Перевод с англ. Под ред. Г.Х. Попова. М.: Прогресс, 1972. - С.189-202.

147. Д р е е р Адам. М. Преподавание в средней школе США (Гл. Ш. Проблемы мотивации. с.53-96). М.: Прогресс, 1983. -- 258 с.

148. Д р о б н к ц к и й 0.Г. Мир оживших предметов. Проблема личности и марксистская философия. М., 1967. - 351 с.

149. Д у л о в А.И. Нравственное воспитание учащихся в процессе обучения: Автореф. дис.... докт,пед.наук. М..1972, - 42 с.

150. Д у м ч е н н о Н.И. Подготовка квалифицированных рабочих широкого профиля. М.: Высшая школа, 1984. - 63 с.

151. Д у м ч е н к о Н.И. Содержание подготовки квалифицированных рабочих кадров в СПТУ. - М.: Высш. шк., 1975. -- 200 с.

152. Д у с а в и ц к и и А.К. О структуре мотивов учебной деятельности. - Вестник Харьковского университета. 1978, -- № 171. - С.49-56.

153. Д ь я ч е н к о Н.Н. Профессиональное воспитание молодежи. - М.: Высш.шк., 1978. - 216 с.

154. Д ь я ч е н к о Н.Н., К а н д и б о в и ч Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. - Минск: БГУ, 1976. - 173 с.

155. Ж б а н к о в а И. И. Философские принципы в научном познании. М.: Наука и техника, 1974. - 248 с.

156. Ж и д е л е в М.А. Современные требования к методике производственного обучения. - М.: Высш.шк., 1977. - 87 с.

157. Ж и д е л е в М.А. Принципы, методы и формы производственного обучения. //Организация и методика производственного обучения. - М.: Высшая школа, 1978. - С.97-Г71.

158. З а г в я з и н с к и и В.И. Методология и методика дидактического исследования. - М.: Педагогика, 1982. - 160 с.

159. З а г в я з и н с к и и В. И. О современной трактовке дидактических принципов. //Движущие силы учебно-воспитательного процесса. Научные труды ТГУ, сб. 55. Тюмень, 1978. - С.54-66.

160. З в е р е в И.Д., М а к с и м о в а В.Н. Межпредметные связи в современной школе. М.: Педагогика, 1981. - 160 с.

161. З е м ц о в И.Г. Социальные механизмы мотивации поведения личности: Автореф. дне. докт. филос. наук. - Душанбе, 1971. - 44 с.

162. З е м ц о в а Л.И, Организация процесса обучения как мотивирующий фактор: Автореф. дне. канд. псих. наук, - М., 1983, - 16 с.

163. Е г о р о в Ю.К., Х а с а н о в М.Х, Система, структура, функция, //Философские науки, 1978. - № 5. - С.36-48.

164. И б р а г и м о в Г.И. Воспитание мотивации учения учащихся сельских ПТУ методами проблемно-развивающего обучения; Дие. канд. пед. наук. Казань, 1983. - 205 с.

165. И в а щ е н к о М.И. Психология трудового воспитания. М,: Высш.шк., 1981. - 143 с.

166. И з а р д К. Интерес - возбуждение и внутренняя мотивация, //К. Изард. Эмоции человека (пер. с англ.). М.: МГУ, 1980. - С.165-185.

167. И з у ч е н и е мотивации поведения детей и подростков /Под ред. Л.И. Божович. - М.: Педагогика, 1972. - 352 с.

168. И л ь е н к о в И.Э. Что же такое личность? //С чего начинается личность. - М.: Политиздат, 1979. - С.183-237.

169. И л ь и н В.С. Проблемы воспитания потребности в знании у школьников. - Ростов-на-Дону, 1971. - 224 с.

170. И л ь и н В.С. Проблемы воспитания потребности в знании у школьников: Автореф. дне. докт.пед.наук. М., 1971.-- 38 с.

171. И л ь и н В. С. Формирование личности школьника (целостный процесс). - М.: Педагогика, 1984. - 144 с.

172. И л ь и н Е.Н. Искусство общения: Из опыта работы учителя литературы 516 школы Ленинграда. - М.: Педагогика.1982. - 112 с.

173. И л ь и н Е.Н. Рождение урока. - М.: Педагогика, 1986. - 176 с.

174. И т е л ь с о н Л.Б. Лекция по обшей психологии. - Владимир, 1972. - 29 с.

175. К а г а н М.С. Человеческая деятельность. - М,: Политиздат, 1974. - 328 с.

176. К а з а к и н а М.Г. Самооценка и педагогические условия ее формирования, - Л.: ЛГПИ, 1981. - 68 с.

177. К а н - К а л и к В.А. Основы профессионально-педагогического общения, учебное пособие. Грозный: Чеч.-Инг.ун-т, 1979.- 138 с.

178. К а п т е р е в П.Ф. Избранные педагогические сочинения, М,: Педагогика, 1982, - 704 с.

179. К а т х а н о в Н.Н. Педагогические основы производительного труда. - 3-е изд. перераб. и доп. - М.: Высшая школа, 1987. - 359 с.

180. К в е т н о й М.С. Человеческая деятельность: сущность, структура, типы. - Саратов, СГУ, 1974. - 224 с.

181. К е м е р о в В.Е. Философия и социологические предпосылки теории мотивации. //Вопросы философии, 1972. - № 5. - С.43-50.

182. К и к к а д з е Д. Потребности, поведение, воспитание. - М.: Мысль,1968. -144.

183. К и р с а н о в А. А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. Казань, 1982. - 226с.

184. К и р с а н о в А .А. Педагогические основы индивидуализации учебной деятельности учащихся: Автореф. дне. докт.пед.наук. Л., 1983. - 32 с.

185. К л и м о в Е.А. Психологическое содержание труда и вопросы воспитания. - М.: Знание, 1986. - 80 с.

186. К л и м о в Е.А. Человек как субъект труда и проблемы психологии. //Вопросы психологии, 1984. - № 4. - С.5-14.

187. К л о ч к о в И.Д. Подготовка рабочих широкого профиля в средних профтехучилищах. - М.: Педагогика, 1979, -192 с.

188. К о в а л е в А.Г. Психология личности. - Л1., 1970. - 391 с.

189. К о в а л е в В. И. К проблеме мотивов. Психологический журнал, 1981, т.2. - № 1. - С.29-44.

190. К о в а л е в В.И. Профессия и ее мотивация. //Психологические вопросы профессиональной пригодности, Вильнюс, 1982. - С.53-56.

191. К о в а л е в В.И., Д р у ж и н и н В.Н, Мотивационная сфера личности и ее динамика в процессе профессиональной подготовки. //Психологический журнал, 1982. т.3. - № 6. - С.35-44.

192. К о н И. С. П с и х о л о г и я юношеского возраста. - М.: Просвещение, 1979. - 175 с.

193. К о п н и н П.В. Гносеологические и логические основы науки. - М.: Мысль, 1974. - 568 с.

194. К о р о т я е в Б. И. Методы учебно-познавательной деятельности учащихся (состав, функции, закономерности, принципы и способы формирования): Автореф. дис. докт. пед. наук. М., 1978. - 34 с.

195. К о р о т я е в Б. И. Педагогика как совокупность педагогических теорий. М.: Просвещение, 1986. - 208 с.

196. К о р о т я е в Б.И. Учение - процесс творческий. М.: Просвещение, 1980. - 120 с.

197. К о с т е н к о в П.П. Трудовое воспитание как педагогический процесс. Автореф. дис. докт. пед. наук. Алма-Ата, 1969. - 46 с.

198. К о с т ю к Г.С. Движущие силы развития и воспитания, - В кн.: Общие основы педагогики. - М.: Педагогика, 1967,- С.188-197.

199. К о с т ю к Г.С. Некоторые вопросы взаимосвязи воспитания и развития личности //Вопросы психологии, 1956, - С.8-14.

200. К р а е в с к и и В.В. Проблемы научного обоснования обучения. М.: Педагогика, 1977. - 264 с.

201. К р а с н я н с к а я К.А., Г р а 6 а р ь М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. - М.: Педагогика, 1977. - 136 с.

202. К р у п с к а я Н.К. Педагогические соч, в 10 т. - М.: Изд, АПН РСФСР. 1957.

203. К р у т о в Н.Н. Мораль в действии. М.: Политиздат.1977. - 255 с.

204. К у д р я в ц е в Т.Е. Психология технического мышления. М.: Педагогика, 1975. - 304 с.

205. К у д р я в ц е в Т.Е. К вопросу о применении знаний на практике. // Вопросы психологии, 1959. - № 1. - С.23-31.

206. К у з н е ц о в Н.С. Принципы исследования мотивации личности в марксистской буржуазной социологии и психологии. Автореф, дис. канд.филос.наук. - Свердловск.1975. - 22 с.

207. К у з ъ м и н а Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1978. - 114с.

208. К у л ю т к и н Ю.Н. Мотивационная основа учебно-познавательной деятельности //Ю.Н.Кулюткин. Психология обучения взрослых. М.: Просвещение, 1985. - 128 с.

209. К у л ю т к и н Ю.Н., Су х о б с н а я Г.С. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы, М,: Педагогика, 1977. - 152 с.

210. К у л ь к о В.А. Взаимосвязь умения учиться с мотивами учебных действий. - Сов. педагогика, 1980. - № 1. - С.66-70.

211. К ы в е р я л г А.А. Исследование возможностей повышения эффективности трудовой политехнической подготовки и профессиональной ориентации молодежи. Автореф. дис. докт.пед.наук. М., 1974. - 44 с.

212. К ы в е р я л г А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин: Валгус, 1980.- 334 с.

213. Л е б е д е в 0.Е. Реализация целей общего образования в вечерней школе. - М.: Педагогика, 1980. - 168 с.

214. Л е в и т о в Н.Д. О психических состояниях человека. - М.: Просвещение, 1964.- 344 с.

215. Л е в и т о в Н.Д. Психология труда. - М.: Учпедгиз, 1963. - 340 с.

216. Л е в ш и н Л.А. Логика педагогического процесса. - Вопросы философии, 1978. - № 5. - С.93-106.

217. Л е г е н ь к и и Г.И. Педагогический процесс как целостная динамическая система. - Харьков: Высш.шк., 1979. - 143 с.

218. Л е о н т ь е в А.А. Педагогическое общение. - М., 1979. - 42 с.

219. Л е о н т ь е в А.Н. Деятельность, сознание, личность. - М.: Политиздат, 1975. - 302 с.

220. Л е о н т ь е в А.Н. Проблемы развития психики. - М.: МГУ, 1972. - 575 с.

221. Л е о н т ь е в А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. - М.: МГУ, 1971. - 40 с.

222. Л е о н т ь е в В.Г. Психолого-педагогические проблемы мотивации учебной и трудовой деятельности //Вопросы психологии, 1986, №5. - С.163-165.

223. Л е о н т ь е в а О. С. Интересы, отношения, ценностные ориентации. //Характеристика выпускника средней школы США. - Сб.научн.тр. - М.: АПН СССР, 1975. - С.157-232.

224. Л е р н е р И. Я. Дидактические основы методов обучения. - М.: Педагогика, К81. - 166 с.

225. Л и с е й ч и к о в О. Е. Реализация преемственности теоретического и производственного обучения при подготовке рабочих металлистов в средних ПТУ. Диссертация канд.пед. наук. Казань: 1987. - 247 с.

226. Л и х а ч е в Б.Г. Теория коммунистического воспитания. М.: Педагогика, 1974. - 496 с.

227. Л о м о в Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука, 1984. - 444 с.

228. Л о м о в Б.Ф. К проблёме деятельности в психологии. //Психологический журнал, 1981, т.2, № 5. - С.3-22.

229. Л у к А.Н. Эмоции и личность. - М.: Знадне, 1982. - 176 с.

230. Л ю б и н М.Я. Воспитание интереса к профессии у учащихся сельских ПТУ. М., 1985. - 80 с.

231. М а г у н В. С. Понятие потребности в его теоретико-психологический контекст //Вопросы психологии, 1985. - № 2.- С.118-126.

232. М а г у н В. С. Потребности и психология социальной деятельности личности. /Под ред. В.А. Ядова. - Л.: Наука, 1983. - 176 с.

233. М а к а р о в Н.И. Направленность личности и проблемы ее воспитания: Автореф. дис. канд.филос.наун, - М., 1970. - 23 с.

234. М а к а р е н к о А.С. Соч. в 7 т., М., Изд-во АПН РСФСР, 1957.

235. М а к и е н к о Н.И. Педагогический процесс в училищах профтехобразования. - Минск: Вышэйшая школа, 1977. - 256 с.

236. М а к с и м о в а В.Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения. М.: Просвещение. - 1964. -143 с.

237. М а л и н и н В.И., Э к г о л ь м И.К. Педагогический эксперимент как методологическая проблема. ///Сов. педагогика, 1970. - № 8. - С.62-68.

238. М а р е в В. И. Формирование мотивационной готовности старшеклассников к труду.- Дис. канд.пед.наук. - Минск, 1983.-213с.

239. М а р и щ у к В.Л. Психологические основы формирования профессионально значимых качеств: Автореф. дис. докт. психол. наук. Л., 1982. - 51 с.

240. М а р к о в а А.К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников. - Вопросы психологии, 1980. - № 5. - С.47-59.

241. М а р к о в а А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983. - 96 с.

242. М а р к о в а А.К., О р л о в А.Б., Ф р и д м а н Я.М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. - М.: Педагогика, 1983. - 64 с.

243. М а т ю х и н а М.В. Мотивация учения младших школьников. М.: Педагогика, 1984. - 144 с.

244. М а т ю ш к и н А.М. Актуальные вопросы проблемного обучения. //В. Оконь, Основы проблемного обучения, - М.: Просвещение, 1968, - С.186-204.

245. М а х м у т о в М.И. Взаимосвязь общего и профессионального образования //Советская педагогика, 1986,-№ 6. - С.32-37.

246. М а х м у т о в М.И. Методы проблемно-развивающего обучения в средних профтехучилищах. - М.: АПН СССР, 1983. - 63 с.

247. М а х м у т о в М.И. Об исследованиях по профессионально-технической педагогике. //Советская педагогика, 1982.- № 2, - С.47-51.

248. М а х м у т о в М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975, - 268 с.

249. М а х м у т о в М.И. Современный урок. - М.: Педагогика, 1981. - 192с.

250. М а х м у т о в М.И. Теория и практика проблемного обучения. Казань: 1972. - 551 с.

251. М а х м у т о в М.И., Шакирзянов А.З. Учебный процесс с использованием межпредметных связей в средних ПТУ. М.: Высш. шк., 1985. - 207 с.

252. М е л ю х и н С.Т. Материя в ее единстве, бесконечности и развитии. М.: Мысль, 1966. - 383 с.

253. М е р л и н В.С. Лекции по психологии мотивов человека. - Пермь, 1971. - 120 с.

254. М е т о д и к а исследования содержания труда рабочих и классификация рабочих профессий. М.: Высшая школа, 1983. - 96 с.

255. М е т о д и к а обучения физике в школах ГДР и СССР. М.: Просвещение, 1978. - 224 с.

256. М е т о д о л о г и ч е с н и е основы совершенствования учебно-воспитательного процесса, Волгоград: БГПИ, 1981, - 176 с.

257. М е т о д о л о г и ч е с к и е основы построения целостного учебно-воспитательного процесса, Л1,: Изд. АПН СССР, 1984, - 98 с.

258. М е т о д о л о г и ч е с к и е проблемы педагогики. Сб. научн.тр, НИИ ОП АПН СССР, М., 1977, - 104 с.

259. М е т о д о л о г и ч е с н и е проблемы развития советской педагогики в условиях осуществления реформы школы, М,: изд. АПН СССР, 1984. - 259 с.

260. М е т о д о л о г и ч е с к и е и теоретические проблемы изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта. М.: АПН СССР, 1978. - 172 с.

261. М е т о д о л о г и ч е с к и е и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1969. - 376 с.

262. М е т о д о л о г и я педагогических исследований. Сб.н. тр. НИИ ОП АПН СССР, М., 1980. - 165 с.

263. М е т о д ы научно-педагогического исследования, Ростов-на-Дону: РГПИ, 1972. - 165 с.

264. М е т о д ы педагогических исследований. М.: Педагогика, 1979. - 256 с.

265. М и л е р я н Е.А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений. - М.: Педагогика, 1973. - 300 с.

266. М и х а и л о в Н.Н. Социализм и разумные потребности личности. - М.: Политиздат, 1982. - 191с.

267. М о д е л и р о в а н и е педагогических ситуаций. /Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. М.; Педагогика, 1981. - 120 с.

268. М о к р о н о с о в Г.В., М о с о р о в А.М., К е м е р о в В.Е., Общественные отношения, интересы, мотивы. - Свердловск, 1971, - 116с.

269. М о л о д е ж ь и т р у д. /Под ред. В.А. Ядова. - М.: Молодая гвардия, 1980. - 302 с.

270. М о н а х о в Н.И. Изучение эффективности воспитания: теория и методика. М.: Педагогика, 1981. - 144 с.

271. М о р г у н В.Ф. Психологические условия воспитания познавательного интереса учащихся к учебному предмету: Автореф. дис. канд.психол.наук. М., 1979. - 19 с.

272. М о р г у н В.Ф. Мотивация личности в учебной деятельности. //Мотивация личности. Сб. н.тр. /Отв. ред. А.А. Бодалев. - М., Изд. АПН СССР, 1982. - С.30-41.

273. М о р о з о в а Н.Г. Учителю о познавательном интересе. - М.: Знание, 1979. - 47 с.

274. М о с к в и ч е в С.Г. Проблемы мотивации в психологических исследованиях. - Киев: Наукова думка, 1975. - 144 с.

275. М о т и в а ц и я /*/Краткий педагогический словарь пропагандиста /Под ред. М.И. Кондакова, А.С. Вишнякова, - М.: Политиздат, 1984. - С.137-138.

276. М о т и в а ц и я в процессе учения. //Фридман Л.М. Психолого-педагогические основы обучения математике в школе, М.: Просвещение, 1983. - С.б8-76.

277. М о т и в а ц и я жизнедеятельности студента (материалы межреспубликанского семинара). - Каунас, 1971. - 490 с.

278. М о т и в а ц и я личности. Сб. научн.тр. /Отв.ред. А.А.Бодалев. - М., Изд-во АПН СССР, 1982. - 120 с.

279. М о т и в а ц и я научного творчества (Обзор американской и западноевропейской литературы. - М.: ИНИОН АН СССР.1980. - 25 с.

280. М о т и в а ц и я познавательной деятельности, Сб.тр. /Под ред. Ю.Н. Кулюткина и Г.С. Сухобской, - Л., 1972, - 117 с.

281. М о т и в а ц и я учения. - Волгоград: ВГПИ, 1976. - 112 с.

282. М о т и в ы учебной и общественно-политической деятельности школьников и студентов. - ДД., 1980. - 128 с.

283. М у д р и к А.В, О воспитании старшеклассников. - М.: Просвещение, 1981. - 175 с.

284. М ы ш л е н и е: процесс, деятельность, общение. - М.: Наука, 1982. - 287 с.

285. М я с и щ е в В.Н. Личность и неврозы, - Л., 1960. - 426 с.

286. М я с и щ е в В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человекам/Психологическая наука в СССР. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960, ч.2. - С.110-125.

287. Н а с и к о в с к а я Е.Е. Смысловой аспект мотивации: Автореф. дис.... канд.психол.наук. Ь1., 1983. - 18 с.

288. Н а т а л у ш к о С. В. Проблема стандартизации показателей мотивации социального поведения в процессе трудовой деятельности. //Стандартизация показателей в социологическом исследовании, - М.: Наука, 1981. - С. 192-204.

289. Н и к и т и н Е.П. Объяснение - функция науки. М.: Наука, 1970. - 226 с.

290. Н и к о л а е в А.Н. Особенности методики преподавания раздела "Молекулярная физика" во взаимосвязи с дисциплинами профтехцикла в средних ПТУ (на примере подготовки рабочих сварочных групп профессий). - Диссертация канд. пед, наук. Казань: 1986. - 207 с.

291. Н и к о л о в Л. Структуры человеческой деятельности, - М,: Прогресс, 1984, - 176 с.

292. Н и ч к о в и ч Р. Проблемное обучение как фактор формирования положительного отношения к учению //Вопросы психологии, 1972. - № 2. - С.39-44.

293. Н о в а ц к и и Т. Основы дидактики профессионального обучения. М.: Высшая школа, 1979. - 284 с.

294. Н о э л ь Э. Массовые опросы: Введение в методику демоскопии. М,: Прогресс, 1976. - 381 с.

295. 0 б у х о в с к и й К. Психология влечений человека. М., 1972, - 247 с.

296. 0 б у ч а я, воспитывать. Пути усиления воспитывающей функции предметов профтехцикла. Л., ВНИИ ПТО, 1983, - 68 с.

297. 0 б у ч е н и е и развитие. /Под ред, Л.В.Занкова, - М.: Педагогика, 1975. - 440 с.

298. 0 г о р о д н и и ч у к З.В. Психология познавательного интереса учащихся ПТУ. - Автореф. дис. канд. психол, наук. Киев, 1980. - 18 с.

299. 0 м е л ь я н е н к о Б.Л. Профессионально-техническое образование в зарубежных странах, - М.: Высшая школа, 1975. - 183 с.

300. О н и щ у к В.А. Урок в современной школе, М.: Просвещение, 1981. - 191 с.

301. 0 р г а н и з а ц и я комплексных научных исследований в системе профессионально-технического образования. /А.П. Белясва, М.Я. Баев, Д.В. Савельева и др. - М.: Высшая школа, 1983, - 248 с.

302. 0 р г а н и з а ц и я и методика производственного обучения /Под ред. М.А. Жиделева, И.Г. Коваленко, В.А. Саюшева, - М.: Высшая школа, 1978. - 399 с.

303. О р л о в А.Б. Две ориентации в исследовании мотивации за рубежом, - Вестник МГУ, Серия 14, - Психология, 1979. - №2,-С.65-78.

304. 0 с н о в ы методики преподавания физики /В.Г. Разумовский и др. - М.: Просвещение, 1984. - 398 с.

305. 0 с о в с к и й Е.Г. Развитие теории профессионально-технического образования в СССР (1917-1940). М: Высшая школа, 1980, - 287 с.

306. О т н о ш е н и е как проблема психологии воспитания, Сб,науч,тр· /Под ред, В.В, Богословского, А.И. Щербакова, Л.: ЛГПИ, 1973, - 150 с.

307. 0 х и т и н а Л.Т. Психологические основы урока, М.; Просвещение, 1977, - 96 с.

308. 0 ч е р к и истории профессионально-технического образования в СССР, М.: Педагогика, 1981. - 352 с.

309. П а в л о в И.П, Двадцатилетний опыт объективного изучения ВИД поведения животных. М,: ЫЕдгиз, 1951, - 290 с.

310. П а в л ю т е н к о в Е.М. Формирование мотивов выбора профессии. - Киев: Радянска школа, 1980. - 143 с.

311. П а в л ю т е н к о в Е.М. Формирование мотивов выбора профессии у учащихся общеобразовательных школ. Автореф. дис. докт.пед.наук, М., 1984. - 32 с.

312. П а т я е в а Е.Ю. Ситуативное развитие и уровни мотивации. - Вестник МГУ, 1983. - № 4. - С.23-30.

313. П е д а г о г и к а /Под ред. Г. Нойнера, Ю.К.Бабанского, 1984. - 368с.

314. П е д а г о г и ч е с к и е основы комплексного подхода к учебно-воспитательному процессу. Волгоград, ВГПИ, 1979, - 168 с.

315. П е д а г о г и ч е с к и е проблемы формирования познавательных интересов учащихся /Научи. ред. Щукина Г.И. - Л.: ЛГПИ, вып.1975, 1977, 1979, 1981.

316. П е т р о в с к и й А. В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности//Вопросы психологии, 1987 - № 1. - С.12-26.

317. П и д к а с и с т ы й П. И. Процесс и структура самостоятельной деятельности учащихся в обучении: Автореф, дис. докт.пед.наук, М,, 1974. - 38 с.

318. П и д к а с и с т ы й П.И., К о р о т я е в Б.И. Самостоят-ельная деятельность учащихся в обучении. М., 1978. -77с.

319. П и с т р а к М.М. Педагогика. - М.: Госучледгиз, 1934. - 420 с.

320. П л а т о н о в К.К. Система психологии и теория отражения. М.: Наука, 1982. - 310 с.

321. П л а т о н о в а Т.А. Экспериментальное изучение процесса порождения познавательной мотивации: Автореф. дис. Канд. психол. наук. - М., 1980. - 23 с.

322. П о д м а р к о в В.Г. Методологические аспекты стимулирования и мотивации труда. // Вопросы философии, 1979. -№5. - С. 58-69.

323. П р а н г и ш в и л и А. С. Психологические очерки, - Тбилиси: Мецанереба, 1975. - 111 с.

324. П р а н г и ш в и л и А. С. Потребность, мотив и установка. // Проблемы формирования социогенных потребностей. Тбилиси, 1974, - С.32-35.

325. П р и н ц и п развития /Под ред. Я.Ф. Аскина, Саратов, СГУ, 1972. - 296 с.

326. П р и н ц и п развития в психологии. - М,: Наука, 1978, - 368с.

327. П р и н ц и п ы обучения в современной педагогической теории и практике: Межвузовский сб.науч.тр. - Челябинск: ЧГПИ, 1985. - 113 с.

328. П р о 6 л е м ы внедрения и использования идей оптимизации в учебно-воспитательном процессе и работе с педагогическими кадрами, Сб.н.тр. /Под ред. Ю.К. Бабанского. М.: Изд-во АПН СССР, 1984, - 100с.

329. П р о б л е м ы дидактики производственного обучения. М.: Высш. шк., 1978. - 371 с.

330. П р о б л е м ы дидактики теоретического обучения, М,: Высш.шк., 1978. - 300 с.

331. П р о б л е м ы конкретизации целей обучения и воспитания /Под ред. Крейтеберга, - Советская педагогика и школа. ХУ. Труды Тартусского гос .университета. Тарту, 1982. - 127 с.

332. П р о б л е м ы исследования систем и структур, - М.: Наука, 1965. - 267с.

333. П р о б л е мы методологии педагогики и методики исследования. /Под ред. М.А. Данилова, Н.И. Болдырева. - М.: Педагогика, 1971. - 350 с.

334. П р о б л е м к методологии системного исследования /Под ред. И.В. Блауберга, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина. - М.: Мысль, 1970. - 455 с.

335. П р о б л е м ы мотивации общественно-полезной деятельности школьников. Сб.науч.тр. /Под ред. Л.И. Фельдштейна и др. - М.: Изд. АПН СССР, 1984. - 160 с.

336. П р о б л е м ы педагогического стимулирования и методологии исследований истории советской школы. /Под ред. З.И.Равкина. - Йошкар-Ола, 1972. - 292с.

337. П р о б л е м ы принципов обучения (Обзор материалов совещания "За круглым столом") //Сов. педагогика, 1980. - №12 - С.54 -62.

338. П р о б л 6 м ы формирования духовных потребностей личности. /Под ред. Ю.В. Шарова. - Новосибирск, 1970, - 275 с.

339. П р о б л е м ы формирования духовных потребностей и интересов личности, /Под ред. Ю.В. Шарова. Вып.61. - Новосибирск, - 271 с.

340. П р о и з в о д и т е л ь н ы й труд школьников. /Под ред. В.А. Полякова. - М.: Педагогика, 1986. - 120 с.

341. П с и х и ч е с к и е особенности слабоуспевающих школьников. /Под ред. И. Ломпшера. - М.: Педагогика, 1984. - 184 с.

342. Л с и х о л о г и ч е с к а я диагностика: Проблемы и исследования. /Под ред. К.М. Гуревича. - М.: Педагогика, 1981, - 232 с.

343. П с и х о л о г и ч е с к и е основы формирования личности в педагогическом процессе. //Под ред. А. Коссаковски и др Пер, с нем. - М.: Педагогика, 1981. - 224 с.

344. П с и х о л о г и ч е с к и е проблемы обучения учащихся профтехучилищ: Сб. науч. тр. /Отв. ред. В.Г. Каневец. - Л.: ВНИИ профтехобразования. 1980. - 59 с.

345. П с и х о л о г и ч е с к и е проблемы социальной регуляции поведения. - М.: Наука, 1976. - 368 с.

346. П с и х о л о г и я труда. Пер, со словацкого /Под ред. К.К. Платонова. - М.: Профиздат, 1979. - 215 с.

347. П с и х о л о г и я учебной деятельности школьников. Тезисы докл. П-й Весе. конференции по пед. психологии. М., 1982. - 350 с.

348. П с и х о л о г и я формирования личности. М.: Наука, 1961. - 365 с.

349. Пути повышения качества рабочих кадров. Кишинев: Штинца, - 238 с.

350. П у ш к и н а Т.А. Влияние содержания и структуры системы задач на мотивацию учебной деятельности учащихся-подростков: Автореф. дис. канд. психол. наук. - М., 1981. -18 с.

351. Р а з р а б о т к а научно-педагогических основ взаимосвязи физики и дисциплин профтехцикла в средних ПТУ: Заключительный отчет /Науч. рук. 0.С.Гребенюк. НИИ профтехпедагогики АПН СССР. - Казань, 1985. - Фильмокопия ВНИИТИЦентр. № 02850034599. - 620 с.

352. Р е п к и н В.В. Строение учебной деятельности. //Вестник Харьковского университета, 1976. - № 132. - С.10-16.

353. Р е й к о в с к и и Я. Экспериментальная психология эмоций. - М.: Прогресс, 1979, - 392 с

354. Р о з е н б е р г Н.М. Проблемы измерений в дидактике, - Киев: Вища школа, 1979. - 175 с.

355. Р о з е н т а л ь М.М. О характере развития философских категорий. //Коммунист, 1972. - № 13. - С.102-104.

356. Р о с т о в е ц к а я Л.А. Самостоятельность личности в познании и общении, Ростов-на-Дону, 1975, - 298 с.

357. Р у б и н ш т е й н С.Л. Б ы т и е и сознание.- М.: 1957. - 328с.

358. Р у б и н ш т е й н С.Л. Основы общей психологии. - М.: Учпедгиз, 1946, - 704 с.

359. Р у б и н ш т е й н Л.С. О мышлении и путях его исследования. - М.: Изд-во АПН СССР, 1958. - 147 с.

360. Р у б и н ш т е и н С.Л. Проблемы общей психологии, - М.: Педагогика, 1973. - 423 с.

361. Р я б о в о л о в Г. И., С а м о и л е н к о П.И., О г о р о д н и к о в а Е.И. Планирование учебного процесса по физике. М,: Высш. шк., 1984. - 343 с.

362. С а б и р о в Н.Ш. Формирование профессионально значимых знаний и умений на основе взаимосвязи общеобразовательной и профессиональной подготовки учащихся. Дне, канд.пед. наук. - Казань, 1986. - 217 с.

363. С а д о в с к и й В.Н. Основания общей теории систем. М.: Наука, 1974. - 279 с.

364. С а м о р е г у л я ц и я и прогнозирование социального поведения личности. /Под ред. В.А. Ядова. - Л.: Наука, 1979. - 264 с.

365. С а р а н о в А.М. Системный подход в исследованиях учебно-воспитательного процесса средней школы: Автореф. дис. ... канд.пед.наук. Казань, 1985. - 19 с.

366. С в и д е р с к и и В. И. О диалектике элементов и структуры. - М.: 1962. - 36 с.

367. С е и т е ш е в А.П. Пути воспитания профессиональной направленности личности учащихся и молодых рабочих. - М.: Высшая школа, 1974. - 152 с.

368. С е л и в а н о в В. И. Воспитание воли в условиях соединения обучения с производительным трудом. - Ы.: Высш. шк., 1980. - 92 с.

369. С е л и в а н о в В.И. Воля и ее воспитание, - М.: Знание, 1976. - 63 с.

370. С е р г е е в Н.К. Взаимосвязь обучения и труда старшеклассников как средство формирования положительной мотивации изучения предметов естественно-математического цикла: Автореф. дис. Канд. пед. наук, М., 1982, - 24 с.

371. С и д е л ь н и к о в а В. В. Формирование познавательных интересов учащихся ПТУ к предметам гуманитарного цикла общеобразовательной подготовки: Автореф. дис. канд. пед. наук, -Л.: 1976. - 18с.

372. С и м о н о в В.П. О требованиях к уроку и его анализу. // Сов. педагогика, 1980. - № 1. - С.55-58.

373. С и м о н о в П.В. Высшая нервная деятельность человека. Мотивационно-эмоциональные аспекты. М.: Наука, 1975. - 175 с.

374. С и м о н о в П.В., Е р ш о в П.Л. Темперамент, характер, личность. М.: Наука, 1984. - 161 с.

375. С к а к у н В. А. Преподавание специальных и общетехнических предметов в училищах ПТО. - М.: Высшая школа, 1980, - 230 с.

376. С к а л к о в а Я. От теории к практике обучения в средней общеобразовательной школе. (Глава У: Мотивация учения школьников). - М.: Педагогика, 1983. - 88 с.; с. 73-87.

377. С к а т к и н М.Н. Проблемы современной дидактики. М.: Педагогика, 1984. - 96 с.

378. С о в е р ш е н с т в о в а н и е методов обучения и воспитания учащихся в свете решений ХХУ1 съезда КПСС. М.: Просвещение, 1983. - 240 с.

379. С о в е р ш е н с т в о в а н и е общего образования в средних профтехучилищах, /Пол ред. М.И. Махмутова, 0.С.Гребенюка и др. - М.: АПН СССР, 1981, - 116 с.

380. С о в е р ш е н с т в о в а н и е общеобразовательной подготовки учащихся в средних ПТУ. Тезисы Всесоюзной конференции. ч.1,П,Ш. - Ростов-на-Дону, 1980.

381. С о в е р ш е н с т в о в а н и е содержания образования в школе. /Под ред, И.Д. Зверева, М.П. Кашина. М.: Педагогика, 1985. - 272 с.

382. С о в е р ш е н с т в о в а н и е форм, методов и средств общеобразовательной подготовки учащихся в ПТУ. М.: Высшая школа, 1983. - 112 с.

383. С о в р е м е н н ы й урок физики в средней школе. М.: Просвещение, 1983. - 224 с.

384. С о с н о в и к о в а Е.10. Психические состояния человека, их классификация и диагностика. - Горький, 1975. -56 с.

385. С т е п а н о в а С.С. Этические проблемы мотивации поведения личности: Автореф. дис. канд. филос. наук. - Л., 1983. - 16 с.

386. С т е ч к и н 0.Я. Цель и целеустремленность. - М.: Политиздат, 1981. - 96 с.

387. С т и м у л ы и мотивы познавательной деятельности учащейся молодежи материалы научкой конференции. - Владимир, 1970. - 198 с.

388. С т о у н с Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения: Пер. с англ, /Под ред. Н.Ф. Талызиной. - М.: Педагогика, 1984. - 472 с.

389. С т р у к т у р ы познавательной деятельности. - Владимир, 1977, - 132 с.

390. С т у п а р и к Б.М, Воспитание у учащихся коммунистического отношения к труду. М.: Высшая школа, 1984. - 63 с.

391. С у д а к о в К.В. Биологические мотивации. - М.: Медицина, 1971, - 210 с.

392. С у х о б с к а я Г.С. Мотивационно-ценностные аспекты познавательной деятельности взрослых людей: Автореф. дис. Докт. психол. наук, Л., 1975. - 51 с.

393. С у х о м л и н с к и и В.А, Избранные произведения в пяти томах, - Киев: Радянска школа, 1979.

394. С э в Л. Марксизм и теория личности. М,: Прогресс, 1972, - 583 с.

395. Т а б и д з е 0.Н. К проблеме целостности человека. //Вопросы философии, 1973. - № 3. - С.43-51.

396. Т а л а н ч у к Н.М. Воспитательная работа мастера профтехучилища. Казань, 1982. - 128 с.

397. Т а л а н ч у к Н.М. Педагогические основы воспитательной деятельности мастера производственного обучения профтехучилища. Автореф. дис. докт. пед. наук. Казань. 1984. - 32 с.

398. Т а л ы з и н а Н.Ф. Проблема целеобразования в педагогике //Вопросы психологии, 1981. - № 1, - С.37-40.

399. Т а р а с о в Т .С. Проблема духовной потребности. М.: Наука, 1979. - 191 с.

400. Т е л е г и н а Э.Д., В о л к о в а Т.Г. Мотивация и процессы целеобразования. //Психологические механизмы целеобразования. М.: 1977. - С.21-51.

401. Т е о р е т и к о - методологические проблемы учебно-воспитательного процесса в школе и педвузе. - Волгоград: Б.и., 1986. - 274 с.

402. Т е о р е т и ч е с к и е вопросы взаимосвязи общего и профессионального образования в средних ПТУ /НИИ профтехпедагогики АПН СССР. - Казань, 1985, - 123 с. (Рукопись деп. в ОЦНИ "Школа и педагогика" МП СССР и АПН СССР, 11.11.1985, № 239-85).

403. Т е о р е т и ч е с к и е проблемы психологии личности. М.: Наука, 1974. - 320 с.

404. Т е о р и я и практика педагогического эксперимента. М.: Педагогика, 1979, - 208 с.

405. Т е о р и я и методика воспитания коммунистического отношения к труду у учащихся профтехучилищ. М.: Высш. шк.. 1982. - 135 с.

406. Т и х о м и р о в 0.К., Б а б а е в а Ю.Д. Использование ЭВМ для оптимизации управления мотивацией познавательной деятельности. //Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. - М.: 1980, -С.22-237.

407. Т р у б н и к о в Н.Н. О категориях "цель", "средство", "результат". М.: Высшая школа, 1968. - 148 с.

408. Т р у б н и к о в Н.Н. Цель. //Философская энциклопедия, Т.Б, М.: Советская энциклопедия, 1970, - С.459.

409. У з н а д з е Д.Н. Психологические исследования. М.: Наука, 1966. - 451 с.

410. У с о в а А.В., З а в ь я л о в В.В. Воспитание учащихся в процессе обучения физике. М.: Просвещение, 1984. - 143 с. У

411. У х т о м с к и й А.А. Учение о доминанте. - Собр.соч., т.1. - Л.: Изд. Ленингр. гос. ун-та, 1950. - 328 с.

412. У ч е б н ы й процесс в профессионально-технических учебных заведениях: Пер. с нем. /Хайнце К. и др. - М.: Высшая школа, 1985. - 223 с.

413. У ш и н с к и й К.Д. Избранные педагогические сочинения. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953, - 549 с.

414. Ф е б л е с М. Теории мотивации в зарубежной психологии; Автореф. дис. канд. психол. наук. - М., 1977. - 14 с.

415. Ф е д о р е н к о И. Т. Дидактические условия оптимизации подготовки учащихся к усвоению новых знаний: Автореф. дис. докт. пед. наук. Киев, 1976, - 46 с.

416. Ф е д о р о в а 0.Ф. Дидактические условия активизации деятельности учащихся ПТУ: Автореф. дис. докт. пед. наук.- Л.,1969. - 33 с.

417. Ф е д о р о в а О.Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения, - М.: Высшая школа, 1970, - 302 с.

418. Ф и л о н о в Г.К. Проблемы эффективности воспитания личности в условиях развитого социализма. - М.: Педагогика, 1976.-224 с.

419. Ф л е й в е л л Джон Х. Генетическая психология Жана Пиаже (Глава: Мотквация и действие). - М.: Просвещение, 1967. - 623 с.

420. Ф о р м и р о в а н и е духовных потребностей молодежи. Проблемы мотивации. - Новосибирск, 1980. - 139 с.

421. Ф о р м и р о в а н и е интереса к учению у школьников. /Под ред. А.К. Марковой. - М.: Педагогика, 1966. - 192 с.

422. Ф о р м и р о в а н и е личности: проблемы комплексного подхода в процессе воспитания школьника /Под ред. Г.Н.Филонова. - М.: Педагогика, 1983. - 256 с.

423. Ф о р м и р о в а н к е положительного отношения к учебно-трудовой деятельности у учащихся вспомогательной школы. Киев: Радянська школа, 1982. - 101 с.

424. Ф о р м и р о в а н и е стремлений к знаниям, мотивации учения у школьников. - Ростов-на-Дону, 1975, - 166 с.

425. Ф о р м и р о в а н и е учебной деятельности школьников /Под ред. В.В. Давыдова и др. - М.: Педагогика, 1962, - 216 с.

426. Ф о р м ы и методы общеобразовательной подготовки и коммунистического воспитания учащихся средник профтехучилищ /Под ред. М.И. Махмутова, - М.: Педагогика, 1986. - 216 с.

427. Ф о р м ы и методы повышения качества трудового воспитания учащихся. М.: АПН СССР, 1983. - 66 с.

428. Ф р а д к и н Ф.А. Принцип научности в истории советской педагогики //Советская педагогика, 1986, - № 6. - С. 93-99.

429. Ф р е с с П., П и а ж е Ж. Экспериментальная психология мотивация, эмоции и личность). - М.: Прогресс, 1975.- - 284 с.

430. Ф р о л о в Б. А. Коллектив и мотивация творчества .//Научное творчество /Под ред. С.Р. Микулинского и М.Г. Ярошевского. М.: Наука, 1969, - С.271-316.

431. Х а б и б Р.А. Организация учебно-познавательной деятельности учащихся. М.: Педагогика, 1979. - 176 с.

432. Х а з о в а И.С. Воспитание потребности в труде у учащихся профтехучилищ, - М,: Высшая школа, 1985, - 144 с.

433. Х а р л а м о в И.Ф. Методологические проблемы теории нравственного воспитания // Советская педагогика) 1979. - № 4. - С.7-14.

434. Х е к х а у з е н Х. Мотивация и деятельность. Т.1. Пер. с нем. /Под ред. Б.М. Величковского. - М.: Педагогика, 1986. - 408 с.

435. Х е к х а у з е н Х. Мотивация и деятельность: В 2 Т. Т.2. Пер. с нем. /Под ред. Б.М. Величковского. - М.: Педагогика, 1986.- 392 с.

436. Ц е л и к о в а А.П. Нравственная целостность личности. М.: Наука, 1983. - 158 с.

437. Ц е л о с т н ы й подход к учебно-воспитательному процессу /Под ред. В.С. Ильина. - Волгоград: ВГПИ, 1984. - 176 с.

438. Ч а н г л н И.И. Труд. Социологические аспекты теории и методологии исследования. - М.: Наука, 1973, - 588 с.

439. Ч е б ы ш е в а В.В. Психология трудового обучения. - М,: Высшая школа, 1983. - 239 с.

440. Ч е л о в е к и его работа /Под ред. А.А. Здравомыслова и др. - М.: Мысль, 1967. - 306 с.

441. Ч и р к о в В. И. Мотивация трудовой деятельности. - Ярославль, 1985. - 90 с.

442. Ч о к л я М..А. Воспитание мотивации труда у учащихся срсдних профтехучилищ. Дис. Канд. пед. наук. Казань, 1984. - 220 с.

443. Ч у г у н о в а Э.С. Социально-психологические особенности профессиональной мотивации в инженерной деятельности и проблемы творческой активности /Психологический журнал, 1985. Том 6. - №4. - С.73-86.

444. Ч у д н о в с к и й В.Э. Нравственная устойчивость личности. М.: Педагогика, 1981. - 208 с.

445. Ч у н а е в а А.А. Категория цели в современной науке и ее методологическое значение (цель и деятельность). Л., 1979. - 147 с.

446. Ч х а р т и ш в и л л и Ш.Н. Мотивационная структура учения. //Актуальные психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания. М.: АПН СССР, 1973. - С.218-223.

447. Ш а б а л и н а З.П. Воспитание у старшеклассников долга как мотива учения: Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1975. - 22 с.

448. Ш а д р и к о в В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. - М.: Наука, 1982, - 165 с.

449. Ш а д р и к о в В.Д. Психологический анализ деятельности как системы. //Психологический журнал, 1980, т.1, - № 3. - С.33-46.

450. Ш а к у р о в Р.Х. Социально-психологические проблемы совершенствования управления профтехучилищем. М.: Педагогика, 1984. - 192 с.

451. Ш а м о в а Т.И. Активизация учения школьников, - .М.: Педагогика, 1982. - 208 с.

452. Ш а р о в Ю.В. Вопросы психологии духовных потребностей, //Проблемы формирования духовных потребностей личности, - Новосибирск, 1970, - С.6-206.

453. Ш а т а л о в В.Ф. Куда и как исчезли тройки: Из опыта работы школ г. Донецка, - М.: Педагогика, 1979, - 136 с.

454. Ш а ц к и й С.Т. Педагогические сочинения в 4-х томах. - М.: Просвещение, 1965.

455. Ш в а н ц а р а К. Мотивация. Шванцара и коллектив авторов. Диагностика психического развития. - Прага: Авиненум, 1978. - С.150-160.

456. Ш е п е л ь В.М. Стимулирование труда. - М.: Экономика, 1969. - 88 с.

457. Ш е п е л ь В.М. Управленческая психология. - М.: Экономика, 1984. - 246 с.

458. Ш к о л ь н и к Г.И. Процесс формирования коммунистических убеждений у школьников. - М.: ВГПИ, 1982. - 80 с.

459. Ш т о л ь 6 е р г Р. Социология труда. - М.: Прогресс, 1982. - 248 с.

460. Ш у м и л и н Е.А. Психологические особенности личности старшеклассника. - М,: Педагогика, 1979, - 153 с.

461. Щ у к и н а Г.И. Познавательный интерес как педагогическая проблема: Автореф. дис. докт. пед. наук, Л., 1979. - 59 с.

462. Щ у к и н а Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. - М.: Просвещение, 1979. - 160 с.

463. Щ у к и н а Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. - М.: Педагогика, 1971. - 353 с.

464. Щ у к и н а Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: Книга для учителя. - М,: Просвещение, 1986, - 144 с.

465. Э л ь к о н я н Д.Б. Психология обучения младшего школьника, - М,: Просвещение, 1974. - 64 с.

466. Э м о ц и о н а л ь н о - мотивационный аспект психической деятельности и проблема обучения и воспитания. //Скугаревский А.Ф., Федоров Я.И. Обучение и воспитание в условиях научно-технического прогресса. - Минск, 1978. - 128 с.

467. Я д о в В.А. Мотивация труда. //Советская социология, ч.П. М.: Наука, 1982. - С. 29-39.

468. Я д о в В.А Отношение к труду: Концептуальная модель и реальные тенденции. //Социологические исследования. 1983. - №3. - С. 50-62.

469. Я д о в В.А. Социологическое исследование: Методология. Программа. Методы. - М.: Наука, 1972. - 239 с.

470. Я к о б с о н П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. - М.: Просвещение, 1969. - 316 с.

471. Я к о б с о н П.М. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности //Психологический журнал, 1981. - № 4, т.2. - С. 141-149.

472. Allport G.W. Personality and social encounter, - Boston: Beaconpress, 1960. - 368 P.

473. Apelt W. Grundfragen der Motivation im Fremdspracllen- unterricht. - Wissenscllaftliche Leitschrift der Padogogischen Hochschule "Karl Liebknecht" Potsdam, 1984, Jg. 28. №2. - S.375-379.

474. Blake D.L, Dynamics of Human Relations in Vocational Education: the Development of Self-confidence and a Sence of mastery. - Granston: The Carrol Press Publishers, 1979. - 151p.

475. Klausmeierte J., Ripple R.E. Motivation // Learning a Huaman Abilities Educational Psychology. - New York, 1978, - p. 313-350 (810 p.).

476. Laine E.J. Foreign Language learning motivation: old and new variables. // Actes du 5-e congres de I`Association Internationale de linguistiquo appliquel. Montreal, aout, 1978. Ouebes. 1981. - p.302-312.

477. Lanton D. An Introduction to Teaching and Learning. - London: Hodder and Stougton, 1981, - 142 p.

478. Learning and Working: Prospects Report. Ed. Z. Morsy. - Paris: UNESCO Press, 1979. - 348 p.
479. Lindgren H.C. Cognitive and Affective factors in Learning // Lindgren H.C. Educational Psychology in the Classroom. - Oxford: Oxford University Press, 1980, - p. 340-384.
480. Madsen K.B. Theories of Motivation An Overview and a Synthesis. // Human Motivation. Symposium / Ed. by Marshall R, Jones. Lincoln, 1965. - p.49-68.
481. Morris L.L., Fitz-Gibbon C.T. How to Deal with Goals and Objectives. - London: Sage Publications, 1978. - 78 p.
482. Mlotivation et imotion. - Hilgard E.R., Atkinson R.L., Atkinson R.C. introduction la psychologie, Editions Etudes Vivantes Moutreal Paris, 1980, - s. 322-395.
483. Mulkeen T.A. Education and Work: Two Worlds or One? // The Educational Forum, 1985. - Vol. 49, No. 4 - p. 397-410.
484. Nebraska Symposium on Motivation: (Current Theory and Research in Motivation). - Linkoln: University of Nebraska Press, 1971. - 304- p.
485. Pietrofesa J.J., Splete H, Career Development: Theory and Research. - New York: Grune and Stratton, 1975. - 254.
486. Potsdamer Forschungen. Wissenschaftliche Schriftenreihe der Padogogischen Hochshule "Karl Liebnecht" Potsdam, 1976, - 107 p.
487. Problem Solving and Education: Issues in Teaching and Research. Ed. D.T.Tuma and T.Reif. - New Jersey: Laurence Erbaum Associates, 1980, - 212 p.
488. Reykowski, Janusz. Motywacja postawy prospocczne a osobowosc / J. Raeykowski. - Warszawa: Paustw. Wyd-wo, nauk, 1979. - 454 S.
489. Richards J. Classroom Language: What Sort? - London: George Allen and Unwin, 1978. - 154 p.

490. Rosenfeld G. Theorie und Praxis der Levnmotivation. - VEB Deutsche Verlag der Wissens haften, 1967. - 216 S.
491. Salomon G. Communication and Education: Social and Psychological Interactions. - London: Sage Publications, 1981. - 269 p.
492. Sjoberg L. Interests, Effort, Achievement and Vocational Preference. // The British Journal of Educational Psychology. 1985. - Vol. 54, part 11. - p. 189-205.
493. Styan D. A Critical Examination of the case for Linking Schools and Industry.//Secondary Education Journal.1986.- Vol.16, No.1. - p.8-10.
494. Summer R., Warburton FюW, Achievement in Secondary School: Attitudes, Personality and School Success. - London: National Foundation for Educational Research, 1972. - 208 p.
495. Tango D. Between Education and Business // The Educational Forum. 1985. - Vol.49, No.4, - p.423-430.
496. Tomlinson P. Motivation and Emotion in Education: Interest Achievement and Discipline // Tomilson T. Understanding Teaching: Interactive educational Psychology. - London: McGrow - Hill Book Company (UK) Ltd., 1981. - p.144-178.
497. Torrance E.P. Rewarding Creative Activity: experiments in classroom creativity. - New Jersey: Prentice - Hall, INC, 1965.- 353 p.
498. Waller P., Gaa J. Motivation in the Classroom. // Psychological Concepts in the Classroom: Ntw York: Harper and Row, Publishers, 1974. - p.151-191.
499. Wilkinson L.C., Spinelli F. Conclusion: Applications for Education. // Communicating in the Classroom. Ed. L.C. Wilkinson. - New York: Academic Press, 1982. - p.323-327.

500. Williams D.l., Lowe G. Motivation in Learning. // Aspects of Education: Psychological Research and the Teacher. Journal of the Institute of Education, the University of Hull. 1968. - N 7. - p.123-132.

501. Withers R.A. The Language of Motivation in the Infant Classroom // Educational Review. 1985. - Vol.37, No.3. - p.217-225.