

**Костюченко М.П.**  
**РОЛЬ МОТИВІВ І СИТУАЦІЙ В МОДУЛЬНОМУ**  
**ПРОФЕСІЙНОМУ НАВЧАННІ**

Як відомо, за даними І.П.Підласого [3], мотив займає перше місце в ієрархії чинників навчання. *Мотив* (від фр.motif - спонукаюча причина, привід до будь-якої дії) виступає в ролі рушійної сили, яка трансформую дидактичну мету навчання в мету учіння. У ролі мотивів можуть виступати пізнавальні та професійні потреби й інтереси, потяги й емоції, настанови й ідеали, тому у певних межах мотивованості, які задаються законом Йєркса - Додсона, рівень мотивації не чинить безпосереднього впливу на професійне навчання, але може позитивно впливати на інтенсивність виконання практичних і виробничих завдань, необхідних для набування навичок і збільшує ймовірність успішності виконання теоретичних завдань [7;10].

За оцінкою Дж.Андерсона (J.Anderson), чинник інтересу, як компонент мотивації, в 30 разів важливіший, ніж чинник легкості прочитаного тексту [8]. *Результативність навчання* (якість особистісних знань, засвоєні способи діяльності, рівень мислення, кількість новоутворень або енграм в довготерміновій пам'яті та ін.) залежить не тільки від дидактичних цілей і результатів, але й від *настрою*, як чинника мотивації. За даними Х.Елліса (H.Ellis), спеціально створений пригнічений настрій приблизно на 30% зменшує результативність навчання в порівнянні з навчанням у нейтральному або піднесеному настрої [8]. Разом з тим, найбільша результативність навчання досягається у тому випадку,

коли "...основна увага концентрується на поданні навчального матеріалу, який безпосередньо пов'язаний з цілями навчання" [8,с.341].

Для забезпечення *ефективності* навчального заняття, яка визначається через витрати (матеріальні, часові, економічні тощо), необхідно деякий мінімальний рівень мотивації [9]. Якщо учень має достатню мотивацію то додаткова стимуляція є зайвою [10], причому зовнішні спонуки, стимули і обставини (наприклад, оцінка знань) менше ефективні, ніж внутрішні (власне мотиви), які виникають із потреб інтересу до навчальної діяльності тощо.

Як відзначає А.Н.Леонтьєв, мотив - це функція спонукання, а мета - функція напрямку. Тому мотив і мета каузально взаємопов'язані та на погляд Б.Ф.Ломова складають своєрідний вектор діяльності "мотив - мета". Вказаний вектор може бути доповнений опрідметченою через ситуацію потребою, а також *настановою*, тобто "кінцевою стадією ситуативного розвитку потреби, коли вона предметно визначена і має безпосередній вихід у діяльність" [6,с.30]. Тому мотив, як матеріальний або ідеальний предмет, що спонукає до навчальної діяльності є компонентом ланцюга "*потреба - мотив - мета - настанова*" [1]. Як показав Д.Н.Узнадзе, конкретна ситуація може актуалізувати або опрідметити ту потребу людини із множини латентних (від. лат. *latens* - прихований, невидимий) потреб, для задоволення якої в даній ситуації є найкращі можливості.

*Ситуація* [від. лат. *situatio* - становище] - це поєднання умов і обставин, які створюють певну обстановку, стан. Зміна навчально-педагогічної ситуації в часі породжує *процес навчання*. Ця ситуація вважається заданою, якщо вказуються властивості (характеристики, параметри, ознаки тощо) суб'єктів і об'єктів педагогічної системи, відношень і зв'язків між ними, або сукупність взаємопов'язаних фактів, або система конкретних обставин, які мають місце в момент часу *t*. Якщо *S* - множина всіх можливих ситуацій для педагогічної системи за проміжок

часу  $\Delta t$ ,  $S(t)$  - поточна ситуація,  $S(t_0)$  - ситуація в початковий момент часу  $t_0$ ,  $a_i$  - стан педагогічної системи,  $R_i$  - причинно-наслідковий зв'язок між станами системи,  $n$  - повна кількість станів системи, то формальна *модель ситуації* має вигляд:

$$S(t) = F[S(t_0), a_1 R_{12} a_2, \dots, a_i R_{ij} a_j, \dots, a_{n-1} R_{n-1,n} a_n t], \quad (1)$$

де  $S(t) \in S$ ;  $j = i + 1$ ;  $i = 1, 2, 3, \dots, n$ ;  $F$  - символ оператора.

Відзначимо, що більшість навчально-педагогічних ситуацій *детерміновані*, тобто мають "жорстку" каузальну (причинно-наслідкову) природу, тому їх можна зобразити як множину відношень між наслідками  $\{a_j\}$  та їх причинами  $\{a_i\}$ . Але у загальному випадку, вказані відношення мають *стохастичний* (випадковий) характер і оцінюються ймовірністю  $p_{ij}$ :

$$p_{ij} \\ a_i \rightarrow a_j, \quad (2)$$

де при  $p_{ij} = 0$  немає зв'язку між  $a_i$  та  $a_j$ , а при  $p_{ij} = 1$  існує повний, однозначний зв'язок між  $a_i$  та  $a_j$ , який не має невизначеності, що вказує на детермінований характер певної ситуації.

Спонукальною причиною навчальної ситуації, її зовнішнім імпульсом є *стимул*. Роль стимулу може відігравати запитання, задача, проблема тощо. Як показав С.Л.Рубінштейн, дії учня можуть визначатися не тільки стимуляцією, яка виходить із безпосередньо наявної ситуації, але й цілями та задачами, які лежать за її межами. Як відзначає Д.Холдінг (D.Holding), "...чим вище мета, яку прагне досягти учень, тим краще його показники. Знання результатів навчання може сприяти встановленню реальних цілей або підвищенню рівня домагань" [10,с.13]. Аналогічний висновок одержаний також В.В.Давидовим.

Опредметчений ситуацією мотив породжує конкретну *мету* навчальної діяльності. Ймовірність досягнення мети, як відзначає Г.М.Зараковський, визначається не тільки силою мотиву, але й рівнем характерних для даної особистості домагань. Для професійного навчання

найбільш мотивуючі є такі ситуації: які реалізують здібності учнів; які мають позитивне психологічне поле; які стимулюють ініціативу учня, реалізують здатність до самоорганізації та самореалізації у професійній діяльності; в яких можуть бути задоволені актуальні потреби і потреби в майбутній професійній діяльності; проблемні ситуації тощо.

У випадку модульного професійного навчання (МПН), в основі якого лежить переважно індивідуалізоване навчання, роль *навчальної ситуації* значно зростає. Це пояснюється тим, що часткова передача керувальних функцій модулю приводить до активного створення учнями своїх власних наявних ситуацій учіння у відповідності зі своїми потребами в професійних знаннях і вміннях, інтересами, інтелектуальними та пізнавальними мотивами, настановами, ситуаційними стимулами, особистісними диспозиціями.

Ми приєднуємося до думки М.В.Ричика про те, що навчальну ситуацію належить розглядати як цілу, відносно якої навчальний матеріал є частиною, тому що "зміст навчального матеріалу відтворюється в навчальній ситуації при тому або іншому методі навчання" [4,с.9]. Зміст МПН, який визначається *об'єктивною змістовною ситуацією*, сприймається учнями на рівні особистісних смислів. Ефективність сприйняття залежить від досконалості модульних елементів, здібностей і попередньої підготовки учнів, а також від диспозиції мотивів у залежності від ситуаційного спонукання. Як відзначає Т.І.Левченко, диспозиції мотивів будуть актуалізуватися по-різному, так, як "реакцію визначає не ситуація, яка може бути подана об'єктивно, а ситуація в сприйманні суб'єкта. Тому учні самі формують наявні ситуації у відповідності з особистісними диспозиціями, бажаючи вільно вибирати аспекти, курси, матеріали, викладачів" [2,с.78].

Мотивація істотно впливає на основні показники навчальної діяльності (витрати часу, ймовірність успішності виконання завдань тощо), причому найменший час

розв'язку задачі досягається при найбільшій мотивації [5]. Тут належить застерегти, що відповідно із законом Йеркса-Додсона [7], існує не тільки мінімальна, але й максимальна *межі мотивованості*: із збільшенням активації головного мозку якість навчальної діяльності збільшується до певної межі, а потім зменшується; при зростанні складності завдання (задачі) згадана межа зсувається в сторону меншої активації.

Таким чином, центральним чинником в моделі мотивації МПН є *індивідуалізація*, яка передбачає при розробці персональних модульних навчальних програм врахування індивідуальних особливостей кожного учня, зокрема його прагнень та інтересів, рівня й якісної визначеності здібностей, типу темпераменту і рис характеру (Г.О.Балл). Разом з тим, як показують В.П.Головінов і І.М.Гапоненко, індивідуалізація в МПН має характер дещо зовнішній щодо до пізнавальної діяльності учнів і стосується, насамперед, форми організації та способів подання матеріалу .

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Имедадзе И.В. Ситуативное развитие мотивации и установка //Вопросы психологии. - 1989. - №2. - С.90-97.
2. Левченко Т.И. Современные дидактические концепции в образовании: Монография. -К.: МАУП,1995.-168с.
3. Підласий І.П. Як підготувати ефективний урок. - К.: Рад.шк., 1989. - 204с.
4. Рычик М.В. Психологические аспекты построения учебного материала. - К.:Вища шк., изд-во при Киев. ун-те,1981. - 52с.
5. Таран Т.А. Ситуационное моделирование на основе качественных рассуждений //Искусственный интеллект.-1996. - №1.-С.102-114.
6. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования.-М.:Наука,1966.-450с.
7. Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология: Пер. с франц.- М.:Прогресс, 1973. - 283с.
8. Человеческий фактор. В 6-ти тт. Т.1. Эргономика - комплексная научно-техническая дисциплина: Пер. с англ./Подред.Г.Салвенди. - М.:Мир,1991.-600с.
9. Человеческий фактор. В 6-ти тт. Т.3. Ч.1. Модели психической деятельности: Пер. с англ./Под.ред.Г.Салвенди. - М.:Мир,1991.- 487с.

10. Человеческий фактор. В 6-ти тт. Т.3. Ч.2. Профессиональное обучение и отбор операторов. - М.: Мир, 1991.-301с.