

4. ВИПУСКНІ РОБОТИ СЛУХАЧІВ ШКОЛИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

П. В. Єремєєв

Проблема навчально-професійної мотивації студентів при вивченні спецкурсів на історичному факультеті

У статті охарактеризовано специфічні проблеми мотивування студентів, що виникають під час викладання спецкурсів на історичному факультеті, запропоновано можливі шляхи їхнього вирішення. Зазначено, яким чином зорієнтовані на здобуття професійних навичок студенти можуть бути вмотивовані вивчати спецкурс, навіть якщо його тема не збігається зі сферою їхніх наукових захоплень. На прикладі спецкурсів схарактеризовано загальні проблеми мотивування студентів, провідними мотивами навчання яких не є пізнавальний та професійний інтерес.

Ключові слова: мотивування, спецкурси, історична освіта, освіта 2.0, режим підкріплення.

Важливе місце у навчанні студентів на історичному факультеті посідають спецкурси. Ця форма освіти передбачена у програмі занять студентів історичного факультету починаючи з третього курсу – після того, як остаточно визначається спеціалізація студентів по кафедрам. Для студентів четвертого та п'ятого років навчання спецкурси складають значну частку навчального часу.

Проблема навчально-професійної мотивації діяльності студентів неодноразово досліджувалася вітчизняними та зарубіжними науковцями [4, 17–29]. При цьому, під час викладання спецкурсів деякі проблеми мотивування студентів проявляються сильніше, ніж при читанні загальних курсів. У цій статті буде здійснено спробу, по-перше, виділити ті специфічні проблеми мотивування студентів, що виникають під час викладання спецкурсів, запропонувати можливі шляхи їхнього вирішення; по-друге, на прикладі спецкурсів показати деякі шляхи вирішення загальних проблем мотивування студентів, що виникають у процесі навчання та не пов'язані зі специфікою спецкурсів. Як буде показано нижче, деякі проблеми мотивування студентів, типові для вищої освіти в цілому, при викладанні спецкурсів стають більш гострими, іноді набуваючи нової якості.

Слід зазначити, що за тематикою спецкурси можуть бути поділені на дві групи (ми не претендуємо на вичерпність запропонованої нижче класифікації, використовуючи її лише в інструментальних цілях цього дослідження). При тому, що всі спецкурси тісно пов'язані із тематикою кафедри, на яких вони викладаються, універсальність та широта наукових проблем, яким ці спецкурси присвячені, суттєво різняться.

Деякі спецкурси передбачають ознайомлення студентів певної спеціальності із проблемами, розуміння яких є очевидно необхідним для будь-якого спеціаліста обраної ним галузі історичної науки. До цієї групи можна, наприклад, віднести спецкурси, присвячені джерелознавству історії України (викладається на кафедрі історії України), російській історіографії (на кафедрі історії Східної Європи) тощо. Кожний фахівець з історії Східної Європи має бути добре обізнаним з проблемами, яким присвячені згадані спецкурси. Інша справа, якою мірою студенти усвідомлюють цю необхідність, наскільки прагнуть стати фахівцями. Цієї проблеми ми коротко торкнемося нижче. Тут лише відзначимо, що зацікавлений у своєму професійному зростанні студент, без сумніву, буде вмотивований вивчати подібні спецкурси.

Проте є і спецкурси, проблематика яких досить вузька, а її поглиблене розуміння хоча й бажане, проте не є безумовно необхідним. Саме такі спецкурси автор викладає на кафедрі історії Східної Європи з 2012 р.: «Російське старообрядництво (друга половина XVII – початок XXI ст.)» та «Сектантство в Росії (XVII – початок XX ст.)». Базові знання з історії старообрядництва та сектантства студент отримує під час вивчення загальних курсів з історії Росії. Але завданням спецкурсів не може бути просте нагадування вже вивченого. А глибокі знання, скажімо, відмінностей у світогляді представників Пилипівського та Спасівського напрямків старообрядництва, вочевидь, не є обов'язковими для спеціаліста навіть з історії Росії.

Чи означає це, що подібні вузькі спецкурси є простим непорозумінням, результатом банального бажання викладачів спростити собі життя? Адже, на перший погляд, легше викладати матеріал, максимально наближений до теми власних студій, аніж узагальнювати більш широке коло питань. Як мотивувати студента поглиблено вивчати тему, від якої він далекий за своїми особистими та науковими інтересами? Та й чи потрібно?

Вважаю, що подібні думки призводять до хибних висновків. Більш того, сучасні тенденції як в історичній науці, так і в системі освіти (не лише історичної) дають підстави вважати, що роль вузькоспеціальних дисциплін у вивченні історичних наук поступово зростатиме. Характерною рисою сучасної історіографії є поліконцептуальність, співіснування великої кількості різноманітних дослідницьких підходів. Як зазначає сучасний історіограф Л. П. Рєпіна, багатомірна, позбавлена домінантного вектора динаміка соціальної практики не може бути адекватно описана в лінійній нарративній логіці послідовних подій, а «різноманітність дослідницьких перспектив призводить до різноманітності створюваних історичних нарративів» [5, 34-35]. Серед сучасних науковців зростає розуміння необхідності відмовитися від абсолютизації у процесі пізнання, від

пошуків універсальної відмички, усвідомлення, що в історії, «в цьому «саду Рьоандзі», ми не зможемо знайти місця, з якого побачимо всі камені одночасно» [3, 5]. Безумовно, це не може не відобразитися на характері історичної освіти. В умовах стрімкого зростання кількості методологічних підходів до вивчення історії варіативна складова у навчанні лише зростатиме. Якщо у ХІХ ст. було досить легко визначити, які саме знання та навички будуть необхідними для фахівця в певній галузі історичної науки, на сьогодні ситуація є набагато складнішою.

Слід згадати і про загальні тенденції у системі освіти. Останнім часом фахівці у галузі педагогіки все частіше говорять про актуальність «освіти 2.0» (за аналогією до сформульованого Тімом О'Райлі «принципу веб 2.0»), розуміючи під цим терміном сукупність базових принципів та освітніх систем, які адекватні цілям освіти в постіндустріальну епоху, – створення умов для найбільш повного розкриття особистісного потенціалу кожного, хто навчається, розвитку у нього навичок самоосвіти, вміння приймати відповідальні рішення в ситуації вибору [6].

Звісно, питання про доцільність введення в освітню систему **принципів навчання 2.0** має стати предметом докладного обговорення. Залишається відкритим питання, чи не призведе, наприклад, постульований у межах ідей освіти 2.0 принцип суб'єктності (розуміння школи як простору для обміну приватним знанням учасників освітнього процесу, відмова від навчальних планів і програм, сформованих заздалегідь, у відриві від учнів) до надмірної фрагментації знань. Втім, немає сумніву, що сама постановка проблеми переходу до освіти 2.0 базується на реальних проблемах, а трансформація освіти відповідно до деяких принципів, сформульованих її теоретиками, є об'єктивним завданням часу.

У цих умовах вузькість теми спецкурсу не просто вже не є недоліком, а навпаки – вона надає додаткові можливості. Слід визнати: чим вужчою є тема, тим меншу кількість студентів вона цікавитиме (з погляду їхніх наукових захоплень). Проте завданням спецкурсу не є проста ретрансляція знань. Тим більше, що в сучасних умовах, у ситуації швидкого зростання можливостей доступу до інформації, роль лектора як ретранслятора знань стрімко знижується. Звісно, залишається, навіть збільшується, необхідність в узагальнюючій лекції як засобі орієнтування студентів у зростаючих обсягах наукової інформації. Це є одним з важливих завдань загальних курсів з історії. Проте роль вузькотематичних спецкурсів принципово інша: на конкретному емпіричному матеріалі показати студентам «кухню» сучасної науки, можливості використання нових підходів та методів для інтерпретації історичних джерел. Немає сумніву, це завдання до певної міри має вирішуватися і під час лекцій на загальних курсах. Але там його реалізацію ускладнено через необхідність висвіт-

лення значного матеріалу. Не слід повністю ігнорувати цю потребу на користь поглибленого аналізу лише окремих завдань загального курсу, адже тематика загального курсу охоплює ті предметні області, орієнтування у яких є необхідним для професійного історика. Як було зазначено вище, в нових умовах зменшується роль лекції як джерела фактичних знань з історії, але збільшується – як засобу орієнтування у зростаючих інформаційних потоках.

При викладанні спецкурсу подібних проблем не виникає саме завдяки «додатковості» матеріалу, що пропонується. Викладач може не відволікатися на необхідність викласти певний обсяг фактичного матеріалу. У результаті, зростають можливості зосередитися на методиці наукового дослідження, показати всю складність історичних процесів та принципів їхнього дослідження, аналізувати зі студентами документи, демонструвати можливості нових підходів. Як свідчить досвід, студенти, зацікавлені у своєму професійному зростанні, виявляють інтерес до подібних спецкурсів, навіть якщо тематика їхніх власних студій досить далека від тематики курсу за вибором.

Далеко не кожному фахівцю необхідне розуміння специфіки старобрядницького підприємництва. Проте на цьому матеріалі можна показати різноманітність дослідницьких підходів до розуміння феномена трудової етики, продемонструвати можливість використання різноманітних соціологічних теорій для інтерпретації історичного матеріалу.

Звісно, все вищесказане є актуальним й стосовно мотивування студентів, які зацікавлені у своєму професійному та особистісному зростанні. Згідно з типологією В. Т. Лісовського, це такі типи студентів, як «гармонійний», «професіонал» та «академік» [4, 28]. Ці студенти швидко усвідомлюють вищеобґрунтоване значення вивчення спецкурсів для розвитку власних компетентностей. Крім того, сама робота думки, яку легко продемонструвати на спецкурсі, може зацікавити такого студента, навіть якщо за своїми науковими інтересами він далекий від теми спецкурсу. За умов якісного ведення спецкурсу наведені особливості можуть зацікавити і студентів «творчого» типу, які, зазвичай, вчаться нерівно, за принципом «мені це цікаво – мені це нецікаво».

Проте реальність є такою, що в Україні студентів, у яких провідними мотивами навчання є пізнавальний та професійний інтерес, – меншість (від 8 % до 38 %, залежно від ВНЗ, спеціальності тощо) [4, 20]. Багато хто не збирається працювати за спеціальністю. Безумовно, ситуація, коли людина отримує вищу освіту «задля стипендії», «задля корочки», «бо сказали батьки», – очевидний нонсенс. Проте ця проблема є не лише педагогічною, але й, багато в чому, соціально-економічною [1]. У будь-якому разі, поки що викладачі ВНЗ мають працювати саме в такій ситуації, і питання мотивування подібних студентів також заслуговує на обговорення.

Безумовно, у студентів, які не зацікавлені у своєму професійному та особистісному зростанні, не викликає інтересу й зміст предмету, яким би важливим він не був для формування фахових навичок. Тому немає різниці у мотивуванні подібних студентів при вивченні ними спецкурсів та загальних курсів. Їхня мета – не навички, не знання, а оцінки, причому не як самоціль, навіть не як засіб самоствердження (що буває характерним для школярів), а як можливість отримувати стипендію або просто не бути відрахованим. При цьому, серед таких студентів нерідко трапляються досить талановиті, здібні люди. Вони просто втратили бажання вчитися, не бачать себе у професії, яку опановують. І вирішальну роль тут відіграє не якість освіти, а неможливість отримати бажану заробітну плату у випадку влаштування на роботу за фахом. Це не педагогічна, це – соціальна проблема, і як педагоги ми не можемо її вирішити. Проте як викладачі ми маємо дбати про збереження якості освіти.

Засобами забезпечення достатнього рівня освіти, збереження взаємоповаги між викладачем та студентом за таких умов слугуватимуть чітка система оцінювання, прозорі «правила гри», коли студент знає, що саме він має зробити для отримання бажаного балу. У цьому випадку накопичувальна система оцінювання має переваги. Адже саме така система найкраще відповідає описаному Берресом Фредеріком Скіннером **режиму підкріплення з постійним співвідношенням**, за якого організм «підкріплюється» – за наявності завчасно визначеного або «постійного» числа відповідних реакцій. Саме такий режим встановлює надзвичайно високий оперантний рівень, найкраще забезпечує так звану «оперантну поведінку» (тобто таку, що визначається подіями, наступними за реакцією) [6]. У нашому випадку реакцією є виконання певних завдань, підкріпленням – чітко визначена кількість балів. Втім, немає сумніву, що ситуація, за якої студент зацікавлений лише в прийнятній для нього оцінці, не ставлячи перед собою завдання набувати знань та навичок, – очевидне викривлення базових принципів освіти, її внутрішньої логіки.

Таким чином, можна дійти висновку, що специфіка мотивування студентів при викладанні спецкурсів полягає в тому, що їхня тематика зазвичай є вузькою, ніж тематика загальних курсів. Відповідно, проблеми, яким присвячені спецкурси, нерідко є досить далекими від сфери зацікавленості студента. Проте вузькість тематики дозволяє викладачу на конкретному емпіричному матеріалі показати студентам принципи наукової роботи, методи роботи із джерелами, продемонструвати можливості застосування нових наукових підходів для інтерпретації фактичного матеріалу. Це забезпечує високий рівень мотивації студентів, орієнтованих на професійне та особистісне зростання. Окрім того, слід зазначити, що система мотивування студентів, які не зацікавлені в отриманні знань, а навчаються лише задля отримання диплому та/або стипендії, при вивченні спецкурсів якоюсь специфікою не відрізняється.

Література

1. Винник І. О. Удосконалення процесу працевлаштування випускників вищих навчальних закладів у контексті професійної орієнтації молоді / І. О. Винник // Державне будівництво. – 2009. – № 2. – С. 128–134.
2. Гольдин А. Образование 2.0: взгляд педагога [Электронный ресурс]. / А. Гольдин. – Режим доступа : <http://old.computerra.ru/readitorial/393364>.
3. Посохов С. І. Від редактора / С. І. Посохов // Харківський історіографічний збірник. – 2010. – Вип. 10. – С. 3–7.
4. Психологічні особливості студентського віку. На допомогу кураторам. Вип. 3. / [укладачі : Л. М. Яворовська, Р. Ф. Камишнікова, О. Є. Поліванова, С. Г. Яновська, С. М. Куделко]. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. – С. 17–29.
5. Репина Л. П. Теоретические новации в современной историографии / Л. П. Репина // Харківський історіографічний збірник. – 2010. – Вип. 10. – С. 10–40.
6. Хьелл Л. Теории личности. Основные положения, исследования и применение [Электронный ресурс] / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – Санкт-Петербург : Питер Пресс, 1997. – Режим доступа : <http://psylib.org.ua/books/hjelz01/index.htm>.

А. Д. Никитина

Повышение мотивации студентов к изучению химии как непрофильного предмета

В статье рассмотрена проблема снижения мотивации у студентов, ее причины, основные факторы формирования положительной мотивации; предложены способы повышения уровня мотивации, активизации и стимуляции познавательной деятельности; сделаны выводы по поводу эффективности различных способов повышения уровня мотивации среди студентов, в том числе для предметов, не являющихся профильными по выбранной специальности.

Ключевые слова: мотивация, стимул, побуждение, познавательная деятельность.

Мотивация – это процесс побуждения к действию, управляющий поведением человека, его способность деятельно удовлетворять свои потребности. Мотивация может быть как внешней, так и внутренней; как положительной, так и отрицательной. По мнению В. Н. Мясищева [4], результаты, которых человек достигает в жизни, всего лишь на 20–30 % зависят от его интеллекта и на 70–80 % – от мотивов, которые побуждают