

ВЕДУЩИЙ МОТИВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ – ДОСТИЖЕНИЕ УСПЕХА

Статья посвящена обоснованию путей практической реализации ситуации успеха каждого студента как ведущему мотиву учебной деятельности студентов. В качестве основного педагогического средства создания этой ситуации рассматривается применение индивидуальных эталонов в оценке достижений.

Ведущим видом деятельности студента в вузе является учебная, поскольку «именно в процессе учебной деятельности и посредством ее достигаются основные цели подготовки специалистов. Она наиболее интенсивно влияет на развитие психических процессов и свойств студента, на приобретение им профессионально важных знаний, навыков, умений».

И.А. Зимняя включает в содержание учебной деятельности предмет, средства и способы, продукт и результат. «Способ учебной деятельности – это ответ на вопрос, как учиться, каким способом получать знания» [5].

С понятием способа учебной деятельности тесно связано понятие успешности обучения. Введший это понятие Б.Г. Ананьев упоминает в связи с ним «способ самого процесса достижения» [1]. В отличие от успеваемости, представляющей собой «фиксированный... результат процесса обучения, в условных количественных показателях отражающий успешность последнего» [1], успешность обучения «свидетельствует о качестве учебной деятельности как процесса, протекающего во времени...» [1]. Таким же образом характеризует это различие Е.В. Казакова.

В.А. Якунин полагает эквивалентом понятия учебной успешности понятие эффективности, применяемое в общей теории управления: «Соотнесение конечных или промежуточных психических результатов обучения с произведенными затратами разного рода... дает производный от результативности показатель – эффективность обучения, который свидетельствует не столько об уровне достижения целей, сколько о трудоемкости и экономичности выбранных способов обучения» [9]. Исходя из этого, В.А. Якунин определяет «успешность обучения как эффективность руководства учебно-познавательной деятельностью студентов, обеспечивающего высокие психологические результаты

при минимальных затратах» [9]. А.В. Смирнов определяет успешность обучения как «следствие эффективного руководства психологическим развитием студентов, дающего высокие психологические результаты в их воспитании» [7]. Однако, поскольку «определяющее влияние на учебные достижения оказывают условия... а главное – самостоятельная активная деятельность студента по формированию системы знаний и соответствующих им умений и навыков, необходимых для решения профессиональных задач на творческом уровне» [8], нам представляется более целесообразным при исследовании проблем успешности рассматривать ее как характеристику не руководства учебной деятельностью, а самой этой деятельности.

В силу того, что образовательный процесс имеет две тесно связанные, но, тем не менее, различные стороны – педагогическую деятельность (преподавание) и учебную деятельность (один из видов учения), – наряду с терминами «успешность обучения» и «учебная успешность» в зависимости от того, деятельность какого именно участника образовательного процесса рассматривается в том или ином конкретном случае, также используются термины «успешность педагогической деятельности» [3] и «успешность учебной деятельности», содержание же понятия, по нашему мнению, остается неизменным, поскольку цель и результат педагогической и учебной деятельности как сторон образовательного процесса совпадают. Основываясь на подходе В.А. Якунина, мы будем понимать успешность учебной деятельности как характеристику учебной деятельности, отражающую эффективность этой деятельности, т. е. соотношение произведенных обучаемым затрат и полученного результата.

Ученые факультета психологии Ленинградского университета полагают «абсолют-

ным и единственным критерием успешности обучения» [4] успеваемость, отмечая, тем не менее, «ее известную относительность» (там же). По свидетельству же Е.В. Казаковой, «...до настоящего времени не выработаны единые критерии успешности учения. Одни авторы в качестве показателей успешности берут средние оценки; другие – средние оценки успеваемости по отдельному учебному предмету или циклам учебных предметов в сочетании с оценками умений студентов, в которых находят отражение способы работы и приемы умственной деятельности; третьи – совокупность отметок, полученных в экзаменационную сессию... Ряд исследователей принимают во внимание только те отметки, которые получены студентами при первой сдаче экзаменов...» [6]. В.И. Шкуркин выделяет в качестве показателей эффективности учебной деятельности студентов академическую успеваемость, субъективную оценку легкости-трудности учения, затраты времени на достижение учебных результатов, удовлетворенность учением, отношение к профессии. По В.А. Якунину, критериями учебной успешности являются «академическая успеваемость, отражающая в балльной оценке (отметке) уровень учебных достижений, а также качество и способы умственной работы (активность, напряженность, темпы, длительность, систематичность, соотношение ориентировочных и исполнительских действий, рациональных и нерациональных приемов работы и т. п.)» [9].

По свидетельству И.П. Подласого, в психолого-педагогической литературе встречаются разные обозначения причин, влияющих на ход и результаты образовательного процесса, – «влияние», «действие», «причина», «фактор», «переменная», «параметр», «функциональная единица», «показатель» и др. [7]. Мы будем использовать более распространенный по сравнению с остальными термин «фактор», определяемый как «причина, движущая сила какого-либо процесса, явления, определяющая его характер или отдельные его черты» [8]. Результат учебной деятельности студента при затрате им определенных усилий зависит от множества причин. Эти причины настолько многочисленны и разнообразны, что, по всей видимости, далеко не все из них к настоящему моменту

выявлены и исследованы в эксперименте. Мы будем понимать факторы успешности учебной деятельности как экспериментально выявленные причины, влияющие на эффективность этой деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что к настоящему моменту учеными выявлено большое количество факторов разного рода, оказывающих какое-либо влияние на успешность учебной деятельности. Так, И.П. Подласый выделяет четыре генеральных фактора, «определяющих в комплексе формирование продуктов дидактического процесса» [3]: учебный материал; организационно-педагогическое влияние; обучаемость учащихся; время, – в состав которых входит около восьмидесяти общих факторов и причин.

В работах Ю.К. Бабанского исследуются внутренние и внешние компоненты реальных учебных возможностей личности, включающие соответственно характеристики самого обучаемого и воздействия со стороны школы и семьи [2]. Кроме того, Ю.К. Бабанский дает широкий обзор литературы, касающейся причин неуспеваемости школьников, начинающийся с «Великой дидактики» Я.А. Коменского и заканчивающийся исследованиями, выполненными советскими и зарубежными учеными вплоть до начала 70-х годов [2]. Автором составлена обобщающая таблица выявленных или изученных советскими учеными в 1928-1970 гг. причин неуспеваемости, содержащая их широкий спектр от отрицательных бытовых условий до дефектов органов чувств.

Основываясь на подходе ученых НИИКСИ и факультета психологии Ленинградского университета, В.А. Якунин выделяет три блока факторов, определяющих учебную успешность студентов: социологический (социальное положение и происхождение, место жительства и т. п.), психологический (интеллект, профессиональную и учебную мотивацию, общие и специальные способности, обучаемость и воспитуемость и т. д.), педагогический (общая организация учебного процесса, его материально-техническая база и др.).

Н.А. Довгалевская выделяет четыре совокупных фактора: социологический; индивидуально-психологический, отражающий особенности протекания психических про-

цессов; общепсихологический, охватывающий мотивационные компоненты личности; социально-психологический, включающий особенности взаимоотношений личности в учебной группе.

Авторы учебника «Основы педагогики и психологии высшей школы» пишут о психологических факторах, влияющих на процесс обучения. Среди них названы различные факторы, оказывающие влияние на правильность зрительного и слухового восприятия, на эффективность формирования навыков (в рамках аналитической и синтетической концепций), на эффективность обучения приемам умственной деятельности. Здесь же приводятся объективные факторы, влияющие на заучивание учебного материала, а именно свойства заучиваемого материала. Нам представляется, что авторами не проведена четкая классификация факторов, влияющих на обучение, так, свойства учебного материала, видимо, не следует относить к психологическим факторам, характеризующим обучаемого.

Таким образом, в результате анализа педагогической литературы можно утверждать, что успешность учебной деятельности зависит как от тех или иных качеств и свойств обучаемого, так и от характеристик других компонентов образовательного процесса: обучающего (педагога), методов обучения, учебного материала и др. Кроме того, следует согласиться с утверждением И.П. Подласого, что «научной теории», которая позволяла бы объективно анализировать влияние всех причин обучения, пока нет...» [3]. Необходимый этап на пути создания такой теории - классификация массива выявленных и исследованных факторов успешности разного рода. Наиболее подробно разработана такая классификация в представленной выше концепции И.П. Подласого. Мы предлагаем другой вариант классификации факторов успешности учебной деятельности, основывающийся на концепции педагогических систем, разработанной Н.В. Кузьминой и дополненной Л.Г. Викторовой, которая представляется нам наиболее полной и разработанной на настоящем этапе педагогической науки.

Согласно этой концепции педагогическая система определяется как «упорядоченное множество взаимосвязанных компонентов, образующих целостное единство, подчинен-

ное целям воспитания и обучения». Систему составляют структурные и функциональные компоненты. «Структурные компоненты педагогической системы являются базовыми элементами, характерными только для педагогических систем». Таких компонентов шесть: цель, учебная информация, средства педагогической коммуникации, учащиеся, педагоги, а также результат – знания, умения, навыки, сформированные у учащегося к окончанию срока функционирования системы, т. е. к моменту выпуска. Результат функционирования, или уровень успешности системы, является критерием эффективности ее деятельности. По-видимому, понятие успешности функционирования педагогической системы (педагогического процесса) в этой концепции можно сопоставить с понятием успешности обучения в широком смысле.

«Функциональные компоненты – это устойчивые базовые связи... структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности руководителей, педагогов, учащихся...» Авторы выделяют следующие функциональные компоненты педагогической системы:

– гностический, включающий действия, связанные с процессом накопления новых знаний о системе и ее компонентах в процессе решения педагогических задач; проективный, включающий действия, связанные с перспективным планированием задач и способов их решения;

– конструктивный, связанный с отбором и композиционным построением содержания учебной и воспитательной информации; коммуникативный, включающий действия по установлению педагогически целесообразных взаимоотношений между участниками педагогического процесса;

– организаторский, связанный с реализацией педагогического замысла конкретной организацией взаимодействия участников процесса;

– коррективный, связанный с перестраиванием деятельности педагогической системы в зависимости от уровня ее успешности. Функциональные компоненты имеют свою специфику в деятельности каждого участника педагогической системы.

Мы предлагаем классифицировать факторы успешности учебной деятельности в за-

висимости от того, к какому структурному компоненту педагогической системы они относятся. Тогда к первой группе факторов, а именно связанных с целью педагогической системы, можно отнести такие, например, как соответствие поставленной цели возрастным и другим особенностям учащихся, предметность целей систем разных уровней (детский сад, школа, вуз и т. д.) и другие. «Правильно поставленные цели имеют определяющее значение в организации успешной деятельности» [6]. Вторая группа, относящаяся к учебной информации, включает такие факторы, как содержание, количество и качество учебного материала, способ, структура, доступность его изложения и др. Третья группа факторов, связанная со средствами педагогической коммуникации, может включать методы и приемы преподавания и учения, применение технических средств обучения и т. д. К четвертой группе относятся те факторы, которые характеризуют учащихся как участников образовательного процесса: уровень общей подготовки, общие способности к учебно-познавательной деятельности, общие характеристики мышления, умения и навыки учебного труда, работоспособность и пр. Пятая группа, содержащая факторы, относящиеся к педагогу, обучающему, состоит из таких причин, как уровень педагогической подготовки учителя, уровень его знаний по предмету, личностные характеристики и т. д. К шестой группе, соотносимой с результатом обучения, по-видимому, относятся факторы, обеспечивающие эффективность обратной связи в образовательном процессе: формы контроля, его периодичность, востребованность результатов контроля для корректирования хода процесса и др.

Нам представляется, что предлагаемая нами классификация факторов успешности учебной деятельности может быть полезна в силу того, что она позволяет рассматривать то или иное явление, имеющее место в образовательном процессе, и его влияние на эффективность учебной деятельности всесторонне, в его связях со всеми компонентами педагогической системы. Так, например, факторами успешности учебной деятельности могут выступать: сознательное владение обучаемым какой-либо операцией мышле-

ния (анализ, синтез, обобщение, сравнение, классификация, абстрагирование, ограничение, определение), т. е. наличие у него соответствующего умения или навыка; использование этой операции в качестве одного из средств педагогической коммуникации; достаточный уровень владения ей педагогом; способ изложения учебного материала, позволяющий наглядно продемонстрировать применение этой операции; целенаправленность формирования у обучаемого соответствующего умения; контроль, оценка и корректировка хода формирования такого умения. По всей видимости, только комплексное воздействие подобных факторов, относящихся к определенному явлению, может обеспечить максимально возможное положительное влияние этого явления на успешность учебной деятельности.

Кроме того, предлагаемое основание классификации причин, оказывающих влияние на успешность учебной деятельности, позволяет подразделить их на те, которые непосредственно относятся к какому-либо структурному компоненту педагогической системы, и те, которые коренятся в тех или иных процессах, явлениях, не входящих в педагогическую систему как ее компонент, а составляющих ее окружение, среду. Именно для первой группы, включающей все вышеперечисленные и подобные факторы, и предлагается сохранить термин «факторы успешности учебной деятельности», вторую же группу можно назвать «условиями успешности учебной деятельности». К ним можно отнести, например, влияние семьи, сверстников (когда они выступают не как участники образовательного процесса), средств массовой информации, санитарно-гигиенические условия обучения, отдаленность места проживания от школы и др. Именно в таком смысле большинство авторов, как правило, употребляют термин «условия (образовательного процесса)» [4].

Итак, определим факторы успешности учебной деятельности как экспериментально выявленные причины, влияющие на эффективность этой деятельности и относящиеся к какому-либо структурному компоненту педагогической системы, в которой она протекает, а условия успешности учебной деятельности – как экспериментально выявленные

причины, влияющие на эффективность этой деятельности и относящиеся к среде, окружающей педагогическую систему, в которой она протекает.

Очевидно, что «...учебная успешность студентов имеет полифакторную обусловленность» [8]. Однако сила воздействия различных факторов, по всей видимости, неодинакова, и возможно выделить ограниченную группу наиболее значимых факторов, оказывающих решающее влияние на успешность учебной деятельности и в силу этого определяющих ее уровень у конкретного студента. Необходимо отметить, что неодинаковая значимость факторов успешности имеет значение для выбора критериев успешности при определении ее уровня в ходе исследования воздействия какого-либо отдельного фактора. Академическая успеваемость, выражаемая балльной оценкой, определяется всем комплексом факторов успешности, поэтому влияние того или иного отдельного фактора, не обладающего максимальной или близкой к максимальной силой воздействия, может оказаться неопределимым исходя из балльной оценки. В таком случае может быть использован второй критерий успешности учебной деятельности – «качество и способности умственной работы» [1].

И.П. Подласый приводит таблицу, в которой на основе длительных исследований «ранжированы первые сорок наиболее влиятельных факторов в порядке убывания весомости их влияния, которая определена как коэффициент взаимной сопряженности (корреляции), установленный по критерию Пирсона и выражающий степень влияния каждого фактора на продуктивность обучения» [3]. Приведем первые десять факторов, имеющих коэффициент корреляции более 0,80: мотивация учения, интерес к учебному труду, познавательной деятельности, предмету (0,92); отношение к обучению, потребность учиться (0,91); умение учиться (0,90); работоспособность обучаемых (0,89); объем учебной деятельности, тренированность (0,88); регулярность обучения, систематичность выполнения учебных заданий (0,87); активность и настойчивость в учении (0,86); стимулирование обучения (0,85); управление обучением (0,84); внимательность, дисциплинированность, усидчивость (0,82).

Ю.К. Бабанский приводит результаты расчета корреляционных зависимостей между компонентами учебных возможностей и успешностью усвоения учебного материала, проведенного в ходе разработки программы изучения учебных возможностей школьников. «Наиболее высокие коэффициенты корреляции с успешностью учения обнаружили компоненты интеллектуального развития, которые по мере убывания величины этого коэффициента расположились следующим образом: самостоятельность мышления (0,89), выделение существенного (0,87), рациональность мышления (0,85), гибкость мышления (0,85), логичность речи (0,85), сравнение (0,85), критичность мышления (0,84), синтез (0,83), обобщение (0,81), анализ (0,80), наблюдательность (0,76), темп мышления (0,74), память (0,73), внимание (0,51)» [2]. Отметим, что по данным И.П. Подласого, приведенным в упомянутой таблице, общие способности и способности к усвоению конкретных знаний имеют коэффициент 0,77. Сопоставимые значения коэффициентов корреляции обнаружили некоторые компоненты навыков учебного труда – самоконтроль (0,90), темп вычислений (0,84), планирование учебной работы (0,78), организованность (0,68), темп письма (0,67), темп чтения (0,65) – и характеристики морально-волевой воспитанности – настойчивость в учении, стремление преодолевать трудности в учебе (0,80), прилежание (0,70), сознательность учебной дисциплины (0,69). Прочие компоненты учебных возможностей, за исключением воспитательного (0,75) и образовательного (0,63) влияния семьи, имеют коэффициенты корреляции менее 0,60.

Е.В. Казакова исследовала такие психолого-педагогические факторы академической успеваемости студентов на первых двух курсах обучения в вузе, как уровень их общеобразовательной школьной подготовки, уровень самоорганизации, степень учебной активности, уровень развития интеллекта, такие формы мотивации, как профессиональная направленность, учебные мотивы и отношение к учебным дисциплинам, а также особенности организации учебного процесса в вузе. Установлено влияние на академическую успеваемость всех перечисленных факторов с одним исключением – «отсут-

ствие различий в уровне интеллекта между сильными и слабыми студентами позволило снять вопрос о прямой зависимости учебной успеваемости от их интеллектуальных возможностей». По результатам исследований Е.В. Казакова делает заключение о том, что «учебная деятельность сильных студентов, по сравнению со слабоуспевающими, протекает на более высоком положительном мотивационном фоне», определяющем как особенности самой учебной деятельности, так и ее результаты» [6]. Мотивация, в частности, определяет «степень академической активности, уровень учебной самоорганизации, направленность и избирательность учебной деятельности» [9]. Результаты таксономического анализа, свидетельствующие о том, что «среди студентов и с высокой, и с низкой успеваемостью имеются высокомотивированные и слабомотивированные» [3], автор объясняет тем, что «...студенты с хорошей успеваемостью, но слабой мотивацией достигают соответствующих учебных показателей в результате высокой учебной активности, систематического характера занятий. Высокомотивированные, но слабоуспевающие студенты, наоборот, не могут достичь высоких показателей учебной деятельности из-за низкой учебной активности, частых пропусков занятий, ведущих к значительным пробелам в усвоении предметов» [4]. Однако, учитывая мнение автора и В.А. Якунина о том, что от мотивации «зависят и степень учебной активности, и уровень самоорганизации, и другие характеристики учебно-познавательной деятельности» [9], можно предположить здесь действие какого-либо иного фактора. Общий вывод Е.В. Казакова формулирует следующим образом: «Высшие учебные достижения возможны при высоких уровнях сформированности структуры учебной деятельности студентов и их положительной мотивации» [3].

Высокая значимость мотивационных и интеллектуальных факторов успешности учебной деятельности отмечается и в работах Л.С. Выготского, А.В. Смирнова, Л.Ю. Образцовой, Ю.В. Орлова, Л.Д. Столяренко, ученых Ленинградского университета.

Таким образом, по результатам анализа психолого-педагогической литературы можно предположить, что определяющее влия-

ние на уровень успешности учебной деятельности оказывают такие факторы, как характеристики мотивационной сферы личности и уровень интеллектуального развития.

По свидетельству Б.Г. Ананьева, «в крайнем суммарном виде школа и педагог знают три основных уровня успешности» [1]. Первый уровень – сильная группа или особо успевающие – «характеризуется высокой успешностью по всем предметам или по известной группе предметов... и связанным с ними высоким качеством самостоятельной работы, организованностью, прилежанием и т. д.» Второй уровень – средняя группа – «включает в себя основную массу школьников, выполняющих учебные задания удовлетворительно и не проявляющих никаких особых качеств в отношении способа работы, интересов, одаренности и т. д.» (там же). Третий уровень – слабую группу – «составляют школьники, не выполняющие школьных заданий, отстающие по значительному количеству предметов, неуспевающие; в эту группу... входят дети с задержкой интеллектуального и физического развития, трудные в воспитательном отношении, ленивые дети и т. д.» (там же). Кроме того, Б.Г. Ананьев в отношении способа, которым достигается удовлетворительная оценка, подразделяет среднюю группу на средне-сильную, собственно среднюю и средне-слабую. Школьники включались в ту или иную группу в соответствии со средним баллом полугодия по всем предметам (от 2 до 2,5 балла – слабая группа, от 2,6 до 3,0 – средне-слабая, от 3,1 до 3,5 – средняя, от 3,6 до 4 – средне-сильная, от 4 и выше – сильная).

Е.В. Казакова полагает, что «описанные уровни учебной успешности характерны не только для школьников, но и для студентов», не упоминая, впрочем, дифференциацию средней группы. Н.А. Довгалева выделяет шесть уровней успешности на основе распределения оценки успеваемости: балл 5,0 – очень высокий уровень; 4,9–4,6 – высокий; 4,5–4,1 – средне-высокий; 4,0–3,6 – средний; 3,5–3,1 – средне-низкий; 3,0 и менее – низкий уровень. Л.Ю. Образцова на основании как количественных показателей, так и качественных характеристик, полученных в результате оценивания компетентными лицами различных сторон учебной деятельности

студентов, разделяет их на три группы в соответствии с уровнем общей успешности: высоким, средним и средне-низким. Отмечается также, что «в практике обучения может наблюдаться различное сочетание уровней успешности по тем или иным дисциплинам или блокам дисциплин».

Б.Г. Ананьев на основании педагогических характеристик, в которых отдельные качества «объединяются известной главной идеей или... принципом структурирования» [1], описывает типичные психологические образы школьников, относящихся к различным учебным группам. Для сильной группы «ведущим моментом в структурировании представлений (педагогов о школьниках) являются интеллектуально-волевые качества (высокий уровень знаний и умственного развития, самостоятельность мышления, «толковость, прилежание, твердость»)). Тип среднего ученика характеризуется «прежде всего формальным содержанием развития, именно: а) упражняемостью и устойчивой работоспособностью, б) зависимостью от внешней стимуляции (оценки) и «чужого мнения», в) пассивностью и отсутствием инициативы, г) формальным отношением к обучению и отсутствием определенных интересов». «...Речь идет в этом случае об одном уровне элементарных волевых качеств, именно о прилежании как известном устойчивом усилии в работе, развивающемся в ряде случаев в аккуратность и даже педантичность, поскольку это усилие схематично, лишено эмотивных мотивов и глубокого интеллектуального содержания». Высказывается также «мысль о господстве упражнения (и связанного с ним механического заучивания) в интеллектуальном развитии среднего ученика». Для основной массы слабой группы «центральным моментом структурирования оценочных представлений... является: а) инертность, пассивность, бездеятельность в учебной работе, б) отсутствие способностей и интересов, в) слабость общего развития...».

Эти данные о характеристиках мотивационной и интеллектуальной сфер личности на различных уровнях успешности подтверждаются и исследованиями, выполненными в высших учебных заведениях. «Существенные различия в показателях успеваемости проявляются при анализе мотивов обучения

студентов... Слабоуспевающие студенты стремятся дотянуть учебу до конца, руководствуясь мотивами прикладного характера, в то время как отличники задаются целью стать хорошими специалистами». «Экспериментальные данные показали, что для успешного обучения в вузе необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального развития, в частности, восприятия, представлений, памяти, мышления, внимания, эрудированности, широты познавательных интересов, уровня владения определенным кругом логических операций и т. д. При некотором снижении этого уровня возможна компенсация за счет повышенной мотивации или работоспособности, усидчивости, тщательности и аккуратности в учебной деятельности». По данным сравнительного и факторного анализа Е.В. Казакова делается вывод о том, «что учебные успехи студентов с высокой успеваемостью в большей степени обусловлены субъективными причинами (особенностями мотивации, самоорганизации, учебной активности и т. д.), тогда как учебные результаты студентов со слабой успеваемостью зависят главным образом от внешних, педагогических воздействий, уровня организации учебного процесса, качества преподавания, посещаемости занятий и т. д.». А.В. Смирнов установил принципиальные различия в структуре мотивации студентов-математиков. «У отличников ведущими мотивами являются стремление приобрести знания, интерес к учебному предмету. Слабоуспевающие студенты занимаются из-за того, что надо сдавать экзамены, положено по учебному плану, требует преподаватель». Е.И. Савонько и Н.М. Симоновой «установлена... положительная связь мотивационных ориентаций с успеваемостью студентов. Наиболее плотно связанными с успеваемостью оказались ориентации на процесс и результат, менее плотно – ориентация на оценку преподавателем. Связь ориентации на избегание неприятностей с успеваемостью слабая». По данным Л.Ю. Образцовой, «для успевающих студентов ведущей мотивацией являются широкие социальные и профессиональные мотивы, для среднеуспевающих – мотивы социального престижа, для слабоуспевающих – прагматические, ситуативные мотивы». Она также описывает различие

уровней интеллектуального развития у студентов с высокой и низкой языковой успешностью (т. е. успешностью в изучении иностранного языка).

Таким образом, имея в виду воздействие прежде всего двух основных факторов успешности учебной деятельности, ее уровни можно описать следующим образом: студентов с высоким уровнем успешности характеризуют доминирование в мотивационной сфере профессиональной направленности и учебной мотивации (и вследствие этого общий высокий уровень внутренней мотивации) и высокий уровень интеллектуального развития, студенты со средним уровнем компенсируют более низкий уровень интеллекта за счет работоспособности, прилежания, основанных на достаточно высоком уровне внутренней мотивации того или иного рода, а низкий уровень успешности вызывается преобладанием в структуре мотивации студентов мотивов внешнего характера, «прагматических, ситуативных», на фоне недостаточно высокого уровня интеллектуального развития.

На основе изложенных представлений об уровнях успешности учебной деятельности и ее основных факторах мы полагаем средством повышения успешности учебной деятельности студентов целенаправленное воздействие на факторы успешности, прежде всего – на наиболее значимые из них, т. е. субъективные (относящиеся к самому студенту) факторы мотивационного и интеллектуального характера. Такое целенаправленное воздействие требует предварительного выяснения того, каким именно образом то или иное явление, имеющее место в образовательном процессе, в частности тот или иной аспект мотивационной или интеллектуальной сферы личности студента, оказывает влияние на успешность учебной деятельности,

выяснения механизма этого влияния. Далее следует определить, какие характеристики других структурных компонентов педагогической системы, в которой протекает образовательный процесс в целом и учебная деятельность студентов, могут способствовать положительному влиянию рассматриваемого явления на успешность, и выявить наличие таких характеристик у всех структурных компонентов данной педагогической системы. Целенаправленное воздействие на функционирование педагогической системы (образовательный процесс) в единстве и взаимосвязи всех ее компонентов, основанное на таком всестороннем исследовании, позволит, по нашему мнению, добиться максимально возможного положительного влияния того или иного фактора на успешность учебной деятельности студентов.

В число факторов успешности учебной деятельности студентов, имеющих интеллектуальный характер, мы полагаем возможным включить владение обучаемыми теми или иными способами умственной работы, о чем говорит Е.В. Казакова, утверждая, что «главная стратегическая задача, связанная с предупреждением академической неуспеваемости и отсева студентов... состоит в том, чтобы формировать у них оптимальные способы самостоятельного решения учебных задач, а также высокую положительную мотивацию на всех ее иерархических уровнях» [4].

Подводя итоги, можно предположить, что средством повышения успешности учебной деятельности студентов выступает целенаправленное воздействие на субъективные (относящиеся к самому студенту) факторы мотивационного и интеллектуального характера, в том числе обучение эффективным способам умственной работы, целью и результатом которой может выступить формирование коммуникативной компетентности.

Список использованной литературы:

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. В 2-х т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1980. – 287 с.
2. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1999. – 558 с.
3. Бакурадзе А. Ведущий мотив – достижение успеха // Директор школы. 1999. №6. – С. 20-24.
4. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. М., 2001.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд. корпорация «Логос», 2003. – 384 с.
6. Ксензова Г.Ю. Психологическое обеспечение ситуации успеха. Тверь, 2003.
7. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. – М., 2000.
8. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.
9. Якунин В.А. Педагогическая психология. – СПб., 2000.