

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра социальной психологии

СЕРГУНИНА НАТАЛЬЯ АЛЕКСЕЕВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**РАЗВИТИЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ
КУРСАНТОВ СИБИРСКОЙ ПОЖАРНО-СПАСАТЕЛЬНОЙ
АКАДЕМИИ**

Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Психология и педагогика работы с молодежью

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
к.пс.н., доцент Груздева О.В.

О. В. Груздева 01.12.2017

Руководитель магистерской программы
д.и.н., профессор Ковалев А.С.

А. С. Ковалев 01.12.2017

Научный руководитель
к.пс.н., доцент Груздева О.В.

О. В. Груздева 01.12.2017

Обучающийся
Сергунина Н.А.

Н. А. Сергунина 01.12.2017

Красноярск 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ КУРСАНТОВ СИБИРСКОЙ ПОЖАРНО-СПАСАТЕЛЬНОЙ АКАДЕМИИ	8
1.1. Основные направления профессиональной подготовки офицерских кадров МЧС России.....	8
1.2. Научное обоснование учебно-профессиональной мотивации.....	16
1.3. Характеристики учебно-профессиональной мотивации обучающихся в пожарно-технических вузах.....	32
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	45
ГЛАВА 2. РАЗВИТИЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ КУРСАНТОВ СИБИРСКОЙ ПОЖАРНО-СПАСАТЕЛЬНОЙ АКАДЕМИИ	48
2.1. Организация исследования развития учебно-профессиональной мотивации курсантов академии.....	48
2.2. Анализ результатов первого этапа исследовательской работы	53
2.3. Реализация программы по развитию учебно-профессиональной мотивации курсантов академии и результаты ее внедрения.....	60
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	78
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	81
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	86

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В настоящее время профессиональная деятельность специалиста государственной противопожарной службы МЧС России предъявляет повышенные требования к профессиональной подготовленности курсантов пожарно-технических вузов. В связи с возникающими чрезвычайными ситуациями, необходимостью их ликвидации и предотвращения, возрастает необходимость подготовки высококвалифицированных, компетентных кадров в системе МЧС России, которым присущи высокая степень мотивации к профессиональной деятельности, способности эффективного применения в практической деятельности системы профессиональных знаний, умений и навыков, а также личностных качеств, позволяющих осуществлять межличностное взаимодействие в служебных ситуациях, способствуя эффективной реализации профессиональных функций.

Современный подход к профессиональной подготовке специалистов МЧС России обусловлен необходимостью формирования профессиональной компетентности специалистов в специфической (согласно специальности) среде профессиональной деятельности, что может быть обеспечено тесной взаимосвязью процесса профессиональной подготовки и практической деятельности специалистов МЧС России. Это ведет к необходимости формирования профессиональной направленности будущих специалистов к профессиональной работе, применения обоснованных технологий обучения, внесения изменений в содержание учебных модулей, отвечающих вызовам времени и обладающих ярко выраженной мотивационной готовностью к осуществлению деятельности.

В связи с чем, выдвигаются повышенные требования к качеству профессиональной подготовки будущих офицеров МЧС России, где их учебно-профессиональная мотивация является одним из основных критериев эффективности образовательного процесса в пожарно-технических вузах,

обеспечивающим успешное обучение курсантов, способствующим повышению их познавательной активности, инициативности, энергичности, самостоятельности принятия решений в ситуациях профессиональной деятельности. Сформированная у будущих офицеров МЧС России устойчивая учебно-профессиональная мотивация становится базой для развития настойчивого желания совершенствовать профессиональные качества и свойства личности в процессе несения государственной службы.

Степень разработанности проблемы. В настоящее время в педагогической науке накоплен определенный объем знаний, необходимый для постановки и решения изучаемой проблемы.

Анализ научно-педагогической литературы показывает, что вопросы профессиональной подготовки специалистов в вузе исследованы в трудах А.В. Батаршева, В.А. Беликова, Н.Д. Никандрова, В.А. Попкова, Т.В. Пушкаревой, В.А. Слостенина и др.

Исследования мотивации личности и ее разнообразных аспектов представлены в работах Б.Г. Ананьева, Ф.Н. Апиш, В.Г. Асеева, А.А. Бодалева, А.А. Вербицкого, В.К. Вилюнаса, А.В.Ермолина, Е.П. Ильина, В.И. Ковалева, А.Н. Леонтьева, П.М Якобсон и др.

Учебно-профессиональная мотивация стала предметом изучения С.В. Бобровицкой, Н.И. Бадмаевой, И.А. Бахтиной, Т.Д. Дубовицкой, А.К. Марковой, Н.И. Мешкова, М.В. Овчинникова, С.Б. Спиридонова, В.А. Якунина и др.

В работах В.Л. Беспалько, Н.М. Борытко, А.Н. Дахина, Е.А. Левановой, М.М. Левиной, В.М. Монахова, И.В. Роберт, Г.К. Селевко, В.И. Слободчикова, Н.О. Яковлевой и других ученых рассмотрены концепции технологизации педагогической деятельности.

Вместе с тем, несмотря на достижения по отдельным аспектам формирования профессиональной и учебно-профессиональной мотивации будущих специалистов, недостаточно раскрываются научно обоснованные подходы к совершенствованию данного процесса с учётом современных

требований к профессиональному становлению и развитию будущих офицеров МЧС России.

Цель исследования – развитие учебно-профессиональной мотивации курсантов Сибирской пожарно-спасательной академии (далее – академия).

Объект исследования – учебно-познавательный и профессиональный компоненты учебно-профессиональной мотивации курсантов академии.

Предмет исследования – развитие учебно-познавательного и профессионального компонентов учебно-профессиональной мотивации курсантов академии.

Гипотеза исследования – эффективность развития учебно-профессиональной мотивации курсантов академии может быть существенно повышена, если разработана и реализована программа по развитию учебно-профессиональной мотивации курсантов. В основе программы по развитию учебно-профессиональной мотивации курсантов академии должны лежать методологические подходы, принципы, компоненты, диагностический инструментарий и их методическое обеспечение.

Задачи:

1. Рассмотреть особенности развития учебно-профессиональной мотивации курсантов академии.
2. Раскрыть сущность, структуру и содержание учебно-профессиональной мотивации курсантов академии, выделить критерии и уровни ее развития.
3. Обосновать диагностический инструментарий, позволяющий определить уровень развития компонентов учебно-профессиональной мотивации курсантов академии.
4. Разработать программу по развитию учебно-профессиональной мотивации курсантов академии, апробировать и оценить ее эффективность.

Методологическая и теоретическая основы исследования:

– системный подход (В.Г. Афанасьев, О.А. Козлов, В.С. Ильин, М.С.

Каган, Б.Ф. Ломов, А.М. Новиков, М.Н. Скаткин В.В. Краевский, В.В. Сериков, Э.Г. Юдин и др.); личностно-деятельностный подход (К.А. Абульханова, Л.С. Выготский, Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн); технологический подход (Н.М. Борытко, В.С. Кукушин, Е.А. Леванова, М.М. Левина, В.М. Монахов, И.В. Роберт, Г.К. Селевко и др.) к изучению педагогических явлений и процессов.

– положения о закономерностях развития личности, отношений личности в деятельности и общении (К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.В. Мудрик и др.); мотивационно-смысловых образованиях личности (А.А. Бодалев, Б.И. Додонов, В.И. Ковалев, А.К. Маркова, Ю.М. Орлов, Б.А. Сосновский и др.);

– исследования различных аспектов профессиональной подготовки специалистов в вузе (В.А. Каверин, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.А. Орлов, В.А. Плешаков, В.В. Пономарев, Т.В. Пушкарёва, С.Б. Серякова, Н.Н. Чесноков и др.);

– теории и концепции мотивации учения (В.К. Вилюнас, С.С. Занюк, Е.П.Ильин, В.И.Ковалев, Е.Ю. Патяева, П.М. Якобсон и др.); учебной и профессиональной мотивации (Н.И. Бадмаева, И.А. Бахтина, Ю.И. Богомолова, Р.С. Вайсман, О.В. Канарская, Н.И. Мешков, М.В. Овчинников и др.); учебно-профессиональной мотивации курсантов военных вузов (В.В. Богуславский, А.А. Вакула, В.В. Мелетичев, М.Ю. Петрова, В.А. Тубальцева и др.);

– педагогические концепции разработки и внедрения педагогических технологий (В.П. Беспалько, Е.А. Леванова, Н.Е. Мажар, В.М. Монахов, М.А. Неудахина, Л.С. Подымова, И.В. Роберт, А.И. Савенков и др.).

Методы исследования:

– теоретические (анализ педагогической и психологической литературы и исследований, посвященных различным аспектам рассматриваемой проблемы);

– эмпирические (методика «Изучение мотивации обучения в ВУЗе» Т.И. Ильиной, методика изучения мотивов учебной деятельности (модификация А.А. Реана, В.А. Якунина), методика «Мотивация

профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А.Реана, тест-опросник для определения уровня профессиональной направленности (УПН) студентов, Т.Н. Дубовицкая);

– статистические (метод количественной и качественной обработки результатов исследования (критерий U Манна-Уитни).

База исследования: Исследовательская работа проводилась на базе Сибирской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России (г. Железногорск). Выборочную совокупность опытно-экспериментальной работы составили 48 курсантов в возрасте от 18 до 20 лет (экспериментальная группа - 25 курсантов, контрольная группа - 23 курсанта). Все респонденты мужского пола.

Научная новизна исследования:

– разработана и реализована программа по развитию учебно-профессиональной мотивации курсантов академии, с учетом профессиональной деятельности;

– подобран диагностический инструментарий, позволяющий оценить результативность данного исследования.

Практическая значимость исследования состоит в реализации разработанной программы по развитию учебно-профессиональной мотивации курсантов пожарно-технических вузов; экспериментальной проверке условий ее реализации; внедрении программы по развитию учебно-профессиональной мотивации курсантов академии, определении критериев и показателей развития учебно-профессиональной мотивации курсантов. Разработанные материалы и методическое обеспечение могут быть использованы в процессе профессиональной подготовки и переподготовки специалистов МЧС России, при модернизации учебных планов и образовательных программ в системе профессионального образования будущих офицеров МЧС России.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ КУРСАНТОВ ПОЖАРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

1.1. Основные направления профессиональной подготовки офицерских кадров МЧС России

На современном этапе развития общества актуальной проблемой становится профессиональная подготовка специалистов с конкурентоспособным уровнем профессиональной квалификации, что определяет потребность в совершенствовании их профессиональной подготовки, в том числе и подготовки современных специалистов пожарно-технического профиля, как одной из составляющих системы профессионального образования России.

В настоящее время профессиональная деятельность специалиста пожарно-технического профиля предъявляет повышенные требования к профессиональной подготовленности курсантов пожарно-технических вузов. В современных условиях для ликвидации чрезвычайных ситуаций необходима подготовка высококвалифицированных, компетентных кадров в системе МЧС России, которым присущи высокая степень мотивации к профессиональной деятельности, способности эффективного применения в практической деятельности системы профессиональных знаний, умений и навыков, а так же личностных качеств, позволяющих осуществлять межличностное взаимодействие в служебных ситуациях, способствуя эффективной реализации профессиональных функций.

Профессиональная деятельность специалистов пожарно-технического профиля характеризуется определенной спецификой [61,с.467]. Проанализировав особенности профессиональной деятельности специалистов МЧС России, можно говорить об определенных факторах, раскрывающих специфику профессиональной подготовки в пожарно-технических вузах:

- ликвидация чрезвычайных ситуаций, предполагающая овладение

определенными знаниями и навыками, позволяющими осуществлять профессиональную работу и прогнозировать последствия своих решений в определенной ситуации;

- условия профессиональной деятельности, связанные с организацией боевой и повседневной службы в соответствии с боевым уставом;

- специфика осуществления деятельности, связанная с тем, что профессиональная подготовка личного состава не всегда соответствует содержанию конкретной работы: выпускники пожарно-технических вузов не всегда могут применить имеющиеся знания и навыки для управления вверенными силами и средствами;

- особенности организации боевой подготовки, которые определяются четкой отработкой профессиональных задач, выполнение которых определяет завершение определенного этапа в боевой подготовке;

- характер государственной противопожарной службы определяет в конечном итоге требования к уровню знаний, навыков и умений специалиста пожарно-технического профиля, а также способности применять их на практике.

Сущность современного подхода к профессиональной подготовке специалистов пожарно-технического профиля связана с необходимостью принятия как важнейшей цели образования формирование профессиональной компетентности специалистов в специфической (согласно специальности) среде профессиональной деятельности, что может быть обеспечено тесной взаимосвязью процесса профессиональной подготовки и практической деятельности специалистов пожарно-технического профиля. Это ведет к необходимости формирования профессиональной направленности будущих специалистов к профессиональной работе, применения обоснованных технологий обучения, внесение изменений в содержание учебных модулей, отвечающих вызовам времени и обладающих ярко выраженной мотивационной готовностью к осуществлению деятельности.

Профессиональная подготовка специалистов пожарно-технического

профиля определяется четкой направленностью политики государства, предусматривающей сохранение и развитие пожарно-технического образования со специализацией на все виды деятельности в системе МЧС России, в том числе системы высших учебных заведений МЧС России как неотъемлемой ее части. Специфика данного процесса определяется тем, что знания и генерирующие их научные и образовательные системы являются показателями развития общества и системы МЧС России. Таким образом, целесообразно говорить о расстановке акцентов в сторону научного осознания проблем профессиональной подготовки специалистов пожарно-технического профиля в новой образовательной среде.

Проблемы профессиональной подготовки офицерских кадров рассматриваются в исследованиях Н.Г. Винокуровой, О.А. Козлова, А.Б. Кондратенко, М.М. Корзун, В.Г. Михайловского, Ю.Н. Рябенского, В.Я. Слепова, В.В. Фадеевой и др.

Потребность в совершенствовании системы профессиональной подготовки специалистов пожарно-технического профиля определяется необходимостью проектирования образовательного пространства, выступающего основным фактором результативности осуществления образовательной работы в системе профессиональной подготовки на основе конкретных целей и задач. Базовым запросом к системе профессиональной подготовке специалистов пожарно-технического профиля является непрерывность обучения и воспитания.

В качестве одного из основных требований к профессиональной подготовке кадров МЧС России необходимо назвать обеспечение результативности подготовки, что определяется качеством проведения образовательной деятельности. Профессиональная подготовка специалистов пожарно-технического профиля должна способствовать обеспечению готовности специалистов к решению задач в различных профессиональных ситуациях, что позволит создать условия для развития у курсанта волевых качеств личности, активности, решительности, самостоятельности,

организованности, других профессионально важных качеств современного специалиста МЧС России.

Очевидно, что приобретение конкретных знаний, формирование умений и навыков будущими специалистами пожарно-технического профиля - задача профессиональной подготовки в системе высших учебных заведений МЧС России, к которым предъявляются определенные требования: профессиональная подготовка и переподготовка компетентных офицеров МЧС России, научно-педагогических и научных кадров высшей квалификации. Вместе с тем, базовым требованием к профессиональной подготовке специалиста МЧС России становится профессиональная и практическая направленность, определяемая взаимосвязью теории и практики пожарного дела. Именно практическая деятельность определяет достижения боевой теории и на нее необходимо опираться в ходе подготовки курсантов.

В процессе профессиональной подготовки курсантов четкое определение целей образовательного процесса должно содействовать структурированию изучаемого материала, построению и координации процесса обучения, выбору методов и средств обучения, соотносясь с уровнем квалификации преподавателей, что, в конечном итоге, характеризует сущность и технологию процесса профессиональной подготовки.

Определенный выбор средств и методов организации учебного процесса дает возможность разумно употребить бюджетные средства, которые выделяются на формирование профессиональной компетентности курсантов с учетом потребности поддержания боевой мощи системы МЧС России.

Для того, чтобы организация профессиональной подготовки была результативной по всем параметрам, важно не только поменять содержание обучения, но и иметь широкую сеть высших учебных заведений, отвечающих самым современным стандартам подготовки кадров.

В настоящее время профессиональная подготовка офицеров МЧС России осуществляется в четкой согласованности с этапами профессионального становления курсантов, определенными задачами, которые ставятся на

конкретных этапах учебной и боевой подготовки на основе направленности боевых подразделений, конечной целью системы профессиональной подготовки становится достижение курсантами высокого уровня профессионализма, обеспечивающего наиболее полную реализацию боевого потенциала пожарно-спасательных частей [39].

Регулярные попытки модернизации профессионального образования, осуществляемые на всех ступенях управления системой подготовки кадров ГПС МЧС России и ориентированные, в основном, на устранение результатов дестабилизации системы пожарно-технического образования, не имеют успеха, что нельзя объяснить невнимательностью командования или нежеланием преподавателей пожарно-технических вузов регулировать вопросы повышения результативности и качества профессиональной подготовки курсантов. Скорее всего, проблема имеется в сфере объективных противоречий системы профессиональной подготовки офицеров МЧС России, которые невозможно разрешить методами количественного измерения некоторых ее параметров.

В настоящее время профессиональное пожарно-техническое образование является узковедомственной, четко централизованной и недостаточно результативной системой образования, положение которой, с точки зрения специалистов (О.А. Козлов, М.М. Корзун), порой находится в противоречии с актуальными и прогностическими потребностями как страны в целом, так и личности, в частности [29, 32].

Модернизация системы профессиональной подготовки офицеров МЧС России приобретает особую важность в связи с принятием Государственного общеобразовательного стандарта 3 поколения (ГОС ВПО) и выхода ряда приказов и директив Министра РФ МЧС России, в которых проблемам качества образования и воспитания будущих специалистов МЧС России в вузах отводится большая роль. В связи с этим, повышение результативности профессиональной подготовки курсантов в настоящее время становится серьезной задачей системы боевой подготовки. Необходимо сказать, что пожарно-техническое образование переходит на систему подготовки

офицерских кадров, ведущими принципами построения которой становятся:

- согласованность вектора развития системы профессиональной подготовки офицеров МЧС России с реальными и перспективными потребностями МЧС России;

- должности офицеров МЧС России предполагают наличие высшего профессионального пожарно-технического образования, полученного в учебных заведениях МЧС России по программам специалитета;

- офицер, который закончил военный или гражданский вуз, в случае замещения должности, обязан пройти необходимое повышение квалификации в системе дополнительного профессионального образования.

Модернизация профессиональной подготовки специалистов МЧС России предусматривает единство современных подходов, целевых установок, принципов и приоритетов деятельности МЧС России по обеспечению боеспособности и повышению боеготовности. В процессе разработки концепции профессиональной подготовки курсантов, затрагивается методология и технология образовательного процесса, его цели, стратегическая направленность с учетом требований, предъявляемых в настоящее время к специалистам МЧС России.

Процесс профессиональной подготовки офицеров МЧС России, как и любая целостная система, не происходит обособленно, вне зависимости от внешних условий. Данный принцип выражается во взаимодействии системы профессиональной подготовки с другими системами через наличие определенных связей между ними. Можно сказать, что процесс профессиональной подготовки будущих офицеров МЧС России является системой во взаимосвязи с внешним пространством

Образовательный процесс офицерских кадров определен, в первую очередь, спецификой и ориентированностью информационного взаимодействия преподавателя и обучающегося. Кроме того, эффективность реализации образовательных задач связана с применением в данном процессе

необходимого инвентаря и учебно-материальной базы. В ходе своего функционирования такая педагогическая система активно взаимодействует с внешней средой.

Однако имеется целый ряд факторов, которые характеризуют актуальное состояние системы профессиональной подготовки будущих специалистов МЧС России, к которым можно отнести следующие:

- изменение требований к качеству профессионального образования современных офицеров МЧС России;
- активное внедрение в процесс профессиональной подготовки инновационных образовательных и информационных технологий;
- уменьшение времени на организацию учебно-практической деятельности и стажировки в действующих пожарно-спасательных частях;
- снижение степени профессионализма профессорско-преподавательского состава учебных заведений МЧС России [63].

Совершенствование системы образования в настоящее время определяет как главную задачу профессионального обучения в вузе подготовку грамотного, конкурентоспособного, компетентного, профессионально-мотивированного специалиста, способного эффективно осуществлять профессиональные функции на уровне мировых стандартов, способного к социальной и профессиональной мобильности, профессиональному росту и саморазвитию.

Вследствие этого, становится понятно, что реформирование в системе профессиональной подготовки специалистов пожарно-технического профиля с учетом требований, предъявляемых к современным офицерам МЧС России, требует качественных преобразований образовательного процесса.

Необходимо отметить, что следование определенным требованиям, обозначенным в документах и нормативно-правовых актах по модернизации профессиональной подготовки кадров, в том числе и ведомственных, является направляющим вектором развития, создающим условия для качественного

преобразования деятельности ведомственного учреждения профессиональной подготовки из действующей категории в формирующую систему.

Реформирование системы высшего профессионального образования МЧС России ориентировано, в первую очередь, на профессионально-личностное развитие будущих специалистов.

Профессиональная подготовка курсантов пожарно-технических вузов должна обеспечивать формирование определенных личностных качеств, способствуя серьезному, ответственному отношению к выполнению профессиональных функций и задач. По мнению К.А. Андросовича, в формировании профессионализма специалистов большую роль играют: система ценностей личности, уровень ее притязаний, мотивационно-потребностная сфера личности [2].

Таким образом, структура личности будущих офицеров МЧС России является многоуровневой иерархической системой, которая определяется природными задатками, с одной стороны, а с другой, требованиями, предъявляемыми к профессиональной подготовке курсантов учебных заведений МЧС России, определяющих преимущественную ориентированность формирования профессионально важных качеств у специалистов МЧС России к решению стоящих перед ним задач.

На основе данных требований формируются четкие целевые ориентиры для учебных заведений МЧС России – подготовка компетентных специалистов. Организация образовательного процесса в пожарно-технических вузах, периодичность, интенсивность и целенаправленность учебно-воспитательной работы, технологии обучения должны быть направлены на решение данной задачи.

Также необходимо отметить, что одним из важных элементов модернизации профессиональной подготовки специалистов МЧС России на современном этапе становятся инновационные педагогические технологии, генерирующие современные информационные, социальные, педагогические, психологические, культурные аспекты профессионального развития

специалиста. Требования к повышению качества подготовки специалистов пожарно-технического профиля потребовали серьезной реорганизации технологий организации образовательного процесса, пересмотра учебно-методического арсенала с опорой на проектирование новых педагогических технологий и формирование адекватных мотивационных установок будущей профессиональной деятельности.

На современном этапе развития общества профессиональная подготовка специалистов пожарно-технического профиля является одним из приоритетных направлений, при этом акцентируется внимание на повышение значимости мотивационных установок офицера как профессионала к выполнению серьезных и ответственных задач, что существенно повышает требования к формированию учебно-профессиональной мотивации курсантов пожарно-технических вузов в процессе профессиональной подготовки. В условиях возникающих чрезвычайных ситуаций и необходимости психологической готовности к их ликвидации возрастает актуальность подготовки высококвалифицированных, компетентных специалистов МЧС России, обладающих высокой степенью мотивации к профессиональной деятельности и готовности к профессиональному развитию и совершенствованию.

1.2 Научное обоснование учебно-профессиональной мотивации

В настоящее время проблема повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов МЧС России чрезвычайно актуальна и детерминирована различными факторами, одним из ведущих можно назвать сформированность мотивационных установок к будущей профессиональной деятельности. Кроме того, устойчивый познавательный интерес будущих специалистов пожарно-технического профиля к обучению в вузе, мотивация к будущей профессиональной деятельности является одним из базовых условий эффективности образовательного процесса в вузе. Формирование учебно-профессиональной мотивации обучающихся в пожарно-технических вузах,

однозначно, становится важной задачей, значимость которой определяется учебной деятельностью, обновлением содержания обучения, формированием у обучающихся приёмов самостоятельного приобретения знаний, развития активности.

Мотивацию считают одной из базовых психологических проблем, о чем свидетельствуют многочисленные исследования как отечественных (Ф.Н. Апиш, В.Г. Асеев, А.А. Бодалев, В.К. Вилюнас, Б.И. Додонов, Е.П. Ильин, Д.А. Кикнадзе, В.И. Ковалев, А.Н. Леонтьев, С.П. Манукян, А.К. Маркова, В.С. Мерлин, Е.Ю. Патяева, А.А. Файзуллаев, М.Н. Чаркова, П.М. Якобсон и др.), так и зарубежных ученых (Дж. Аткинсон, К. Мадсен, Д. Маккеланд, А. Маслоу, Г. Клаус, К. Левин, Х. Хеккаузен, Г.Холл и др.). При этом, как писал Х. Хеккаузен «...едва ли найдется другая такая же необозримая область психологического исследования, к которой можно было бы подойти со столь разных сторон, как к психологии мотивации» [66].

Несмотря на то, что термин «мотивация» был введен в научный обиход А. Шопенгауэром еще в начале XX века [25, с. 65], до настоящего времени в сфере научного познания нет однозначного рассмотрения данной проблемы, имеется большое количество формулировок основных составляющих мотивации деятельности и огромное количество концептуальных и методологических аспектов ее рассмотрения.

Базовой научной основой изучения мотивации в отечественной психологии является теория деятельностного происхождения мотивационной сферы личности (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), в соответствии с которой мотивационная сфера личности, наряду с другими психологическими особенностями, имеет свои основы в практической деятельности.

С точки зрения А.К. Марковой [36] «...мотивация – это сложная система отношений, побуждений, мотивов, потребностей, интересов, идеалов, стремлений, которые определяют направленность активности личности человека». Д.А. Кикнадзе полагает, что мотивация есть процесс формирования

и образования мотива [26]. Позиция К.А. Абульхановой-Славской [1] состоит в том, что мотивация определяется сформированной личностью ценностным и психологическим способом реализации своих потребностей в конкретных ситуациях, наиболее характерных для его жизни. Сформированное решение, обычно, соответствует собственному «Я», установкам личности, исключая образование под минутные слабости, краткосрочные желания и влечения. И.А.Джидарьян [17] полагает, что мотивация, кроме того, что является изначально движущей силой, совершенно не означает, что она есть обоснование решения к действию, совершению целенаправленных действий. Она формирует непрерывное побуждающее действие, как в начале, так и во всех элементах поведенческого акта.

В.Г.Асеев [4] объединяет в единую систему множество базовых составляющих в изучении мотивации, акцентируя внимание на том, что любая деятельностная мотивация включает в себя кроме динамики (процесса), также и содержание (дискретность), которые становятся неперенными компонентами мотивационной структуры личности.

Дискуссионной в психологии мотивации человеческой деятельности можно считать проблему соответствия между мотивом и потребностью, которую специалисты трактуют как «...состояние нужды организма, индивида, личности в чем-то, необходимом для их нормального существования...» [42, с. 672]. К примеру, С.П.Манукян полагает, что потребности нельзя назвать мотивами, они порождаются и актуализируются объектами внешнего мира и в связи с этим конечные побудительные силы поведения человека необходимо искать в предметах и явлениях объективной действительности [35, с.145].

Наиболее обоснованной нам видится позиция А.Н.Леонтьева, который под мотивом понимает то, что отражается в сознании человека, служит побуждением к деятельности и направляет ее на удовлетворение определенной потребности. В качестве мотива, с точки зрения А.Н.Леонтьева, выступает не сама потребность, а предмет потребности, т.е. под мотивом следует понимать именно определенную потребность [33].

Кроме мотивов, потребностей в качестве побудителей человеческого поведения рассматривают так же цели, эмоции, интересы, задачи, желания. Так, например, В.Г. Асеев указывает на то, что мотивация теснейшим образом связана с эмоциями. Так как, одна из функций эмоций состоит в том, что они ориентируют человека, указывают на значимости окружающих явлений, на степени их важности. Другая функция эмоций состоит в относительно устойчивой во времени установке на тот или иной функционально энергетический уровень жизнедеятельности [4].

С.Л. Рубинштейн акцентирует внимание на том, что мотивация поведения связана с целью мотива, так как мотивом является побуждение или стремление ее достигнуть. В этом случае складывается реальность как схождения, так и расхождения между мотивом и целью. Единство деятельности выступает как общность тех целей, на которые она направлена, и мотивов, из которых она исходит [55].

Структура человеческого поведения сложна и связана с огромным числом потребностей, как с действующими в настоящем, так и с потенциально значимыми в будущем. Важно сказать, что причиной серьезных раздумий в ходе принятия личностью решения, с точки зрения Б.А. Сосновского, можно назвать процесс поиска необходимого поведения, который и называют «мотивацией» [59].

Более широким понятием, чем «мотив», можно назвать понятие «мотивационная сфера» личности, которую Р.И. Цветкова рассматривает как «...психологическое образование, имеющее сложную структуру мотивов, иерархизированных динамикой самой личности, направленной на удовлетворение потребности в самовыражении, самоопределении, самообразовании и самосовершенствовании...» [68, с. 11].

Специалисты, изучающие различные аспекты мотивационной сферы личности, едины в том, что мотивация является сложной системой, включающей иерархические структуры (В.Г. Асеев, А. Маслоу, Б.И. Додонов и др.). В данном случае структура трактуется как относительно устойчивая

целостность элементов их отношений. Проанализировав структурные составляющие мотивации, В.Г. Асеев выделил: единство процессуальных и дискретных характеристик; двухмодальное (положительное и отрицательное) основания ее составляющих [4].

Следует отметить, что структура мотивации является развивающейся, изменяющейся в ходе жизнедеятельности. Важным для изучения структуры мотивации стало определение Б.И. Додоновым четырех ее структурных компонентов [18]: удовольствие от самого процесса деятельности; прямой результат деятельности; вознаграждение за деятельность; избежание санкции, которая грозит в случае уклонения от деятельности или недобросовестного ее исполнения. Первый компонент является «гедонической» составляющей мотивации, остальные три – целевыми. Кроме того, первый и второй определяют направленность личности на саму деятельность (ее процесс и результат), становясь внутренними по отношению к ней, а третий и четвертый фиксируют внешние (отрицательные и положительные по отношению к деятельности) факторы воздействия.

Таким образом, вслед за специалистами, мы придерживаемся понимания мотива как внутренней, устойчивой психологической причины поведения человека. В соответствии с этим пониманием, мотивация трактуется как динамический процесс внутреннего, физиологического и психологического управления поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность, устойчивость [42, с. 666]. Именно мотивация объясняет целенаправленность действия, организованность и устойчивость целостной деятельности, направленной на достижение определенной цели.

Мотивация становится фундаментом для формирования личности в деятельности, определяющим ее осознанность и показывающим цели для активной деятельности, становясь основой индивидуального и социального поведения, способствуя формированию профессионального самоопределения и удовлетворенности определенной профессиональной деятельностью. Результативность профессиональной деятельности повышается при

определенной мотивации. Чем более мотивирована деятельность, тем более она результативна и оптимальна, в том числе и учебная деятельность.

Как совершенно верно отмечает Л.Ю. Субботина «...проблема мотивации на учебу – одна из важнейших и острейших проблем обучения...» [60, с. 42].

Проблема учебно-профессиональной мотивации и особенности ее формирования в вузе стала предметом изучения А.Г. Александрова, Н.И. Бадмаевой, А.В. Батаршева, И.А. Бахтиной, Ю.И. Богомоловой, Р.С. Вайсман, И.В. Гоголевой, Т.Д. Дубовицкой, О.В. Канарской, К.С. Козлякова, Н.А. Мамаевой, А.К. Марковой, Н.И. Мешкова, В.Ф. Моргун, М.В. Овчинникова и других ученых.

Во многих исследованиях (И.А. Бахтина, О.В. Канарская, К.С. Козляков) учебная мотивация трактуется как определенный вид мотивации, включенный в учебную деятельность. Данный вид мотивации характеризуется особенностями той деятельности, в которую она включена: конкретной образовательной системой, учреждением образования; организацией образовательного процесса; субъектными особенностями обучающегося и педагога; спецификой учебного предмета.

Для учебной мотивации, как отмечают специалисты, характерны направленность, устойчивость и динамичность. Л.И. Божович [10] полагает, что учебная мотивация определяется иерархией мотивов, в которой доминировать способны либо внутренние мотивы, детерминированные содержанием деятельности и ее выполнением, либо широкие социальные мотивы, детерминированные потребностью занять конкретное место в социуме. Кроме того, в процессе возрастных изменений меняется и соотношения взаимодействующих потребностей и мотивов, ведущих доминирующих потребностей и их иерархизации. В данном аспекте А.К.Маркова акцентирует внимание на том, что учебная мотивация определяется комплексом изменяющихся и взаимодействующих друг с другом побуждений, в связи с чем, формирование мотивации является усложнением

структуры мотивационной сферы, включенных в нее побуждений, возникновение новых, осознанных, порой противоречивых отношений между ними [36].

В настоящее время экономические изменения и развитие общественных отношений в нашей стране совершенно меняют процесс профессионального выбора будущих специалистов, и соответственно, внутреннего наполнения ценностными установками системы образования.

С точки зрения Е.П. Ильина, «учебно-профессиональная мотивация» включает совокупность мотивов, движущих сил, потребностей, побудителей и целей, характеризующих особенности учебной деятельности по развитию профессиональных навыков и умений [25, с. 65].

Имеется большое число работ (Н.И. Бадмаева, Р.С. Вайсман, И.А. Васильев, В.И. Ковалев, О.В. Митина, М.Н. Чаркова и др.), посвященных анализу различных аспектов формирования «учебно-профессиональной мотивации» студентов в вузе, однако, многие из них до сих пор недостаточно изучены.

А.Н. Леонтьев, В.И. Ковалев и другие ученые, основываясь на теории деятельности, рассматривали различия понятий «общетрудовая» (характеризующая побудительную деятельность и отношение к труду) и «профессиональная» (формирующая установку относительно профессиональной деятельности) мотивация [28, 33].

По мнению В.Г. Леонтьева, побуждающие силы учебной работы обучающихся непременно разворачиваются в соответствии с определенной иерархичной структурой по правилам взаимной индукции. Согласно первому правилу, один и тот же мотив в различных ситуациях индуцирует другой мотив или их комплекс, находясь в другой ситуации, он сам способен «индуцироваться» подобным мотивом или их комплексом, являющихся относительно его функционального значения психологическим механизмом. Согласно второму правилу, поэтапность индукции мотивации, в соответствии с которой прежние компоненты мотивационной сферы становятся

психологическим механизмом грядущего мотива, как механизм последующего мотива, формирует в результате самообразующуюся «мотивационную систему деятельности» [34].

По мнению В.И. Ковалева, чем длительнее процесс формирования профессиональных мотивов у обучающихся, тем ниже их успешность в успеваемости, и наоборот [28]. Н.И. Мешков акцентирует внимание на то, что обучающиеся, у которых сформированы профессиональные мотивы и целевые установки, показывают лучшие результаты в успеваемости по различным изучаемым в вузе предметам, а не только дисциплинам профессионального цикла [39]. Также Н.И. Мешков и В.А. Якунин вводят понятие «мотивационно-целевой основы обучения», которое включает оценку обучающимися преподаваемых дисциплин с точки зрения их избирательной или комплексной изучаемости, а также оценку и приверженность к учебной или профессиональной деятельности. В научных психолого-педагогических источниках имеется большое количество вариантов (количественных, качественных) рассмотрения мотивационных аспектов учебной деятельности [76].

Большинство специалистов (М.В. Матюхина, Е.Ю. Патяева, Л.М. Фридман и др.) делят «мотивы учения» на присутствующие в учебной деятельности и связанные с факторами, которые стоят за границами данной деятельности [37, 48, 65]. Таким образом, в первые включены взаимоотношения содержания и процесса учебной деятельности, во вторые - социальные и личные мотивы (мотивы благополучия, избегания неудач и др.). По мнению А.К.Марковой, данный перечень можно дополнить за счет важных характеристик: «познавательным мотивам» специфичны «широкие познавательные», «учебно-познавательные» и «мотивы самообразования»; для «социальных мотивов» специфичны «широкие социальные», «узкие социальные» и «мотивы социального сотрудничества» [36]. У В.А. Якунина [75] и Л.И. Божович [10] можно найти подобные группы учебных мотивов: «общесоциальные», «научно-познавательные» и «профессиональные мотивы»,

«мотивы самоутверждения» и «мотивы собственного благополучия». Очевидно, если имеются различные классификации мотивов учебной деятельности, то и в наличии огромное число противоречий и проблем в понятийном аппарате.

Изучая особенности динамики мотивационных ориентаций и целей учебной деятельности студентов, И.Л. Васильева выявила, что на первом этапе учебной деятельности у студентов доминировали «познавательный и профессиональный мотивы», что согласуется с выбранной ими специальностью, на промежуточном этапе доминирует «прагматический мотив», к концу обучения - «профессиональный и познавательный мотив» [13]. Кроме этого, профессиональные мотивы находятся в основе учебно-профессиональной мотивации в ходе всей профессиональной подготовки. У студентов с преобладанием профессиональных мотивов учеба идет более усердно в отношении профессиональных предметов, значимость которых для них видима.

Е.А. Климов [27] в структуре мотивации рассматривает:

профессиональная мотивация - успешность обучения детерминирована желанием получить конкретную специальность, стать компетентным в профессии, согласована с профессиональной направленностью;

познавательная мотивация - потребность получить новую информацию и удовлетворение от процесса познания;

прагматические мотивы - усвоить текущий учебный материал, избежать наказания за промахи в учебной работе, освоить специальность с хорошей заработной платой или социальными привилегиями;

обширные социальные мотивы - потребность принести пользу государству и обществу;

мотивы личного престижа - мотивы достижения, определяются потребностью быть примером для других обучаемых, получить одобрение преподавателей, иметь хорошее положение в обществе и утвердить себя как

личность.

Анализ исследований мотивации профессиональной деятельности ведется, обычно, с двух сторон. Во-первых, изучение различных аспектов профессиональной мотивации имеет противоречивый характер, включает множество формирующих мотивационную сферу личности движущих сил: профессиональное призвание, мотивы, потребности, ценности, интересы, смыслы профессиональной деятельности. Во-вторых, профессиональная мотивация изучается как совокупность устойчивых профессиональных мотивов будущего специалиста.

Рассматривая психологические характеристики появления профессионального интереса, Г.Д. Бабушкин выделяет некоторые категории мотивов, специфичных для субъекта профессиональной деятельности и зависящих от внутреннего смысла деятельности. Такими мотивами являются мотивы: осознания личностью значимости избранной профессии, формирующие понятия о профессиональной деятельности в социальном пространстве, управляющие пристрастиями личности в видимых признаках профессиональной деятельности и пересекающихся в этих условиях деятельности и др. [6].

Д.И. Фельдштейн отмечает то, что «необходимое изменение соотношения мотивов, их иерархия обеспечивается заданной организацией деятельности» [64, с. 50].

В.Ф. Моргун сделал попытку обобщить имеющиеся теоретические знания, опираясь на психологическую теорию деятельности для формирования типологии мотивов, способной удовлетворить «всё богатство структуры полимотивации учебной деятельности» [41, с. 34]. По его мнению, в основе учебной деятельности находится мотив познания, появление которого связано со степенью понимания личностью объективной необходимости в конкретных знаниях.

Формирование мотивации учебной деятельности в вузе определяет в последующем профессиональное развитие выпускника по окончании высшего

учебного заведения, поскольку в процессе профессиональной подготовки развивается четкая взаимосвязь мотивов, оформляясь в конкретную иерархию. Специалисты отмечают, что учебная деятельность, формирующаяся за счет «широкой социальной мотивации» без присутствия «познавательных мотивов» неэффективно влияет на личностно- профессиональное развитие индивида. По мнению П.М. Якобсона, активизация процесса учения тесно связана с формированием у обучающихся устойчивых интересов, становящихся побуждающей силой, мотивацией процесса учения и способствующих его результативности [74].

С точки зрения А.А. Вербицкого и Т.А. Платоновой различные ученые используют познавательные и профессиональные мотивы как исключаящие друг друга, или как очень близкие по смыслу, в некоторых случаях «профессиональные мотивы» трансформируются в «познавательные» [14].

В.Г. Леонтьев и В.А. Якунин полагали, что профессиональные мотивы преобладают над познавательными [34, 75], а Ф.М. Рахматуллина и В.И. Шкуркин, утверждали обратное, относительно устройства структуры мотивации личности [53, 72].

Делая попытку объединения данных подходов, А.А. Вербицкий и Т.А. Платонова фундаментальными считают познавательные мотивы, именно на них надстраиваются профессиональные, но при этом полагают, что в совокупности мотивов когнитивные и профессиональные мотивы должны быть в тесном взаимодействии друг с другом с учетом высокой степени их сформированности у студентов [14].

До настоящего времени взгляды ученых на значение и взаимодействие познавательных и профессиональных мотивов не имеют единого понимания, особенно в контексте влияния на эффективность их учебной деятельности, определяемой имеющейся иерархией мотивов.

Рассматривая взаимодействие познавательных и профессиональных мотивов, преобладание комплекса познавательных и профессиональных мотивов над критерием «получение диплома», является подтверждением

правильности профессионального выбора. Кроме того, в данном контексте можно выделить три группы мотивов: получение знаний, овладение профессией и получение диплома. В идеале совокупность познавательных и профессиональных факторов, характеризующих профессиональный выбор и учебную деятельность студента вуза, должна преобладать над фактором «получение диплома» [75].

Профессиональная подготовка будущих специалистов в вузе перестраивает мотивацию личности с учетом практической деятельности, которую осуществляет студент, приоритет мотивационного процесса связан с значимыми для студента профессиональными мотивами. Доминирующими в сознании студента являются факторы, связанные с различными аспектами будущей профессиональной деятельности [53, 31].

С точки зрения Н.В. Комусовой, будущий специалист поэтапно с первого по выпускной курс осуществляет инвентаризацию собственных ценностных установок, включая профессиональные, что можно назвать воспроизведением постоянного освоения профессиональных знаний в вузе в рамках конкретной специальности [31]. Кроме того, изменение от курса к курсу отношения к будущей профессии свойственно разным по своей профессиональной направленности студентам. В.А. Якунин акцентирует внимание на том, что направленность профессиональной деятельности является фундаментальной комплексной составляющей, относительно которой формируется «мотивационно-целевая структура» [75].

Профессиональная направленность является комплексной составляющей оценочных характеристик профессиональной деятельности, включающей заинтересованность в профессии, установки, склонности, эмоции, мотивы деятельности и др. Нивелирование данной составляющей оказывает воздействие на мотивы, потенциал и результаты учебной деятельности будущих специалистов через их отношение к различным учебным дисциплинам. Кроме того, как показывают результаты исследований, профессиональное самоопределение формируется у будущих специалистов постепенно, примерно

треть студентов первого курса хотели бы изменить профессиональный выбор [24], решение о правильности профессионального выбора формируется лишь к третьему курсу, когда активно преподаются профильные предметы, имеющие практическую направленность, а четкое осознание значимости своего профессионального выбора формируется лишь к концу обучения в вузе [73].

Кроме того, в исследовании Н.В. Комусовой отмечается взаимодействие преподаваемых предметов и мотивации, а также позитивной оценки студентами практической деятельности [31]. То есть, удовлетворенные выбранной специальностью, с большим желанием осваивают учебные предметы, важные для будущей профессиональной деятельности. Также можно отметить, что таким студентам легче и интереснее на занятиях, их удовлетворяет качество преподавания учебных дисциплин.

Важное значение в процессе формирования мотивации будущих специалистов в аспекте осознанного и предметного учета профессиональной деятельности происходит в то время, когда превалирует внутренняя мотивация, в отличие от внешней, не относящейся по сути к процессу организации учебно-профессиональной деятельности студентов. В ходе происходящих изменений на смысловом и на предметном уровнях внутренняя мотивация преобразуется в действующую, способную адекватно и результативно осуществлять учебную деятельность в совокупности ее аспектов.

По отношению к студентам специалисты определяют три позиции, характеризующие психологические свойства развития мотивационной сферы и целевых установок в процессе профессиональной подготовки. Первая позиция состоит в том, что в самом начале профессиональной подготовки понятия и ценностные аспекты учебной и профессиональной работы несколько преувеличены, не имея ничего общего с реальной практической деятельностью. Мотивационная сфера студента имеет нечеткую структуру, где составляющие характеристики учебной и профессиональной деятельности не связаны с отношением будущих специалистов к определенным учебным предметам. Вторым аспектом является то, для будущих специалистов, обучающихся на

средних курсах, характерно уменьшение воздействия учебно-профессиональных мотивов, распад комплексной системы мотивационных составляющих, неактивность и низкая успеваемость студентов. Третьей стороной данной проблемы является то, что студенты старшего курса характеризуются снижением некоторых критериев и оценок, и возрастанием степени осознания и слияния конкретных составляющих учебной мотивации в систему [30].

С точки зрения Ф.М. Рахматуллиной, на результативность профессиональной подготовки в вузе оказывают воздействие как определенные «управляющие воздействия», так и возможность воспринимать данные воздействия студентами вуза [53]. Такое восприятие в контексте взаимодействия состоит в прямой зависимости от непосредственного субъекта деятельности и характеризуется разными специалистами как «мотивационная» или «психологическая» готовность к профессиональной деятельности.

Б.Д. Парыгин характеризует «мотивационную готовность» по отношению к учебно-познавательной деятельности в аспекте сравнения с профессиональной готовностью к деятельности, являющейся основой включенности профессионально-личностного потенциала в конкретном векторе его развития, которая становится фактором эффективности профессиональной подготовки в вузе [47]. Базовыми составляющими становятся готовность к мыслительной деятельности, к освоению учебной информации, к взаимодействию с коллегами, к саморегуляции в профессиональной деятельности.

По мнению большинства специалистов (А.Г.Александров, И.А.Бахтина, Б.Д.Парыгин, Н.И.Мешков), мотивационная готовность к профессиональной деятельности является базовой функцией, направляющей всю деятельность субъекта, определяющей уровень мобилизации её потенциала. Она включает в себя комплекс личностных и ценностно-смысловых образований, которые, актуализируясь в определенных обстоятельствах, побуждают будущих специалистов к учебно-познавательной деятельности. К основным видам

учебно-профессиональных мотивов, определяющих ценностно-смысловой концепт, можно отнести: получение профессиональных умений, закрытие своих потребностей в аспекте процесса образования, ориентация на приобретение уважения в среде коллег, навык оказания воздействия на окружающих, формирование своего положительного образа в сознании окружающих, развитие в рамках учебно-профессиональной деятельности и избегание неудач.

Направляющими основами мотивационной готовности являются: потребность в профессиональном самоутверждении и саморазвитии, определенный статус в профессиональной среде, желание достичь больших результатов в учебной деятельности, моральное и материальное удовлетворение, желание оправдать ожидания родителей, преподавателей, а также избегание неудач.

Акцентируют внимание на важности движущих сил А.А. Орлов и Е.И. Исаев, полагая, что они формируют вектор учебной работы. Данные исследований ученых показывают, что различные категории мотивов не накладываются друг на друга. Большая часть респондентов хотели бы получить крепкие знания (71%), сформировать собственную позицию в социальной среде (61%), активно взаимодействовать в профессиональной среде (55%), но, в реальности им важнее хорошо сдать сессию (73%), показать хорошие результаты на практических и лекционных занятиях (36 %) и др. [45].

Недостаток у будущих специалистов на первых этапах обучения сформированной мотивации профессиональной деятельности и стабильных интересов к профессии значительно снижает качество их подготовки в вузе. Формирование у будущих специалистов учебно-профессиональной мотивации в вузе требует от педагогов значительных усилий и серьезных временных затрат [39].

Интересные результаты приводятся в работах М.В. Вовчик-Блакиной. Согласно ее выводам, на первом этапе превращения абитуриента в студента,

ведущим мотивом выступает мотив «личного престижа», способствующий самоутверждению в новой роли, после идет «познавательный интерес», и далее «профессионально-практический мотив» [15].

В исследованиях Ф.М. Рахматуллиной у студентов различных курсов основное место по значимости занимал «профессиональный» мотив, далее у первого курса шел «познавательный» мотив, а на остальных курсах его сменил «общесоциальный мотив». «Утилитарный» мотив имел только четвертую позицию. Важно, что его значимость от первых к последним курсам уменьшалась, а роль «профессионального» и «общесоциального» увеличивалась. У хорошо успевающих студентов «профессиональный», «познавательный» и «общесоциальный» мотивы находились на ведущих позициях, а у плохо успевающих ведущую позицию занимал «утилитарный» мотив [53].

По мнению В.И. Ковалева, изучение мотивов будущей профессии, их динамики в ходе ее освоения, целенаправленное формирование в процессе профессиональной подготовки дает возможность обеспечить более успешное профессиональное становление будущего специалиста, сформировать потребность в саморазвитии и профессиональном самосовершенствовании [31].

А.А. Вербицким и Н.А. Бакшаевой сформулирована система изучения различных аспектов мотивации, выступающая как совокупность мотивов, определяющих свойства субъекта в процессе конкретной деятельности. Представленный «мотивационный синдром» проецирует внутреннюю совокупность характеристик в данной сфере, что дает возможность причислить мотивационную сферу к объекту, характеризующемуся определенной динамикой [14].

Таким образом, можно констатировать, что большинство специалистов полагают, что фундаментальным способом мотивации на учебную и профессиональную деятельность является личностная, осознанная, значимая направленность на эти процессы. Результаты исследований позволяют говорить о наличии взаимосвязи учебно-профессиональной мотивации и

когнитивных процессов, самоконтроля, психологической адаптации, результативности и эффективности деятельности. Кроме того, важно указать и на специфику преобладания учебных и профессиональных мотивов в структуре мотивационной сферы будущих специалистов. Формирование и, в дальнейшем, изменение образа профессии и профессиональной мотивации является свойством процесса профессиональной подготовки, который, как показывают исследования, может иметь не только положительную динамику.

Формирование учебно-профессиональной мотивации обучающихся, в настоящее время, является очень важной задачей. Общество особо заинтересовано в повышении эффективности профессиональной подготовки будущих специалистов, требуя ее поддержания на качественно высоком уровне, контроля и развития всего комплекса составляющих учебно-профессиональной деятельности обучающихся. Благодаря такой заинтересованности общества и государства, в психолого-педагогической практике актуализируются исследования в области учебно-профессиональной мотивации будущих специалистов, постоянно проводится практическая работа по профотбору абитуриентов на этапе поступления в вузы, особенно в высшие учебные заведения МЧС России. Учебно-профессиональная мотивация становится интегрирующим фактором мотивационной базы как для обучения в высшем учебном заведении МЧС России, так и для профессионального становления будущих специалистов.

1.3 Характеристики учебно-профессиональной мотивации обучающихся в пожарно-технических вузах

Ведущую роль в формировании профессиональной мотивации играет начальный этап становления офицера МЧС России, поскольку именно в процессе профессиональной подготовки идет активное формирование мотивационной сферы личности, закрепление ее фундаментальных установок, ценностей, профессиональных интересов и привычек, профессионально-

поведенческих навыков и этических норм. После окончания профессиональной подготовки у будущего специалиста МЧС России происходят кардинальные изменения социально-правового статуса специалиста, когда бывший курсант становится руководителем, который несет ответственность за жизнедеятельность подчиненных.

Проблема формирования учебно-профессиональной мотивации курсантов стала предметом изучения В.А. Баклашова, В.В. Богуславского, М.А. Ермолиной, О.В. Одеговой, С.Б. Пашкина, М.Ю. Петровой, В.А. Тубальцевой, К.А. Черненко и других ученых.

Учебно-профессиональная деятельность будущих специалистов пожарно-технического профиля разнообразна, поэтому, характеризуется комплексом движущих и направляющих факторов, способствующих осуществлению профессиональной подготовки курсантов. В связи с этим, основной задачей высшего профессионального образования становится поэтапный перевод курсантов, интегрированных в образовательный процесс, к освоению практических навыков и умений в контексте будущей специальности. Для реализации данной задачи необходимо связать преобразование познавательных мотивов курсантов с профессиональными мотивами, движущими деятельность будущего специалиста МЧС России. Можно говорить о том, что мотивация курсантов в процессе профессиональной подготовки предполагает определенные качественные изменения, то есть изменения динамических свойств, формируемых от начальных курсов обучения к старшим. Основная роль, как показывают исследования, в структуре мотивации учебно-профессиональной деятельности курсантов принадлежит профессиональным мотивам, характеризующим как поведение, так и деятельность курсантов.

В настоящее время в психолого-педагогических исследованиях практически отсутствуют работы по изучению динамических процессов и структурных свойств учебно-профессиональной мотивации курсантов МЧС России, что приводит к определенным трудностям и противоречиям в данной

сфере.

По мнению Б.А. Сосновского, неграмотно трактовать образовательный процесс лишь с позиции удовлетворения только познавательной потребности обучающегося [59]. Аналогичный подход можно увидеть и у других исследователей: О.А.Козлов, Ю.Н.Рябенский, В.Ю.Фадеев и др. Большинство из них отводят основную роль в структуре учебной мотивации будущих специалистов именно «профессиональным мотивам», и лишь потом «познавательным» и «мотивам социальной идентификации» [29, 56, 62]. По мнению А.Н. Печникова и Г.А. Мухиной, что основными учебными мотивами у курсантов становятся «профессиональные» и «личного престижа», менее значимыми «прагматические» и «познавательные» [52]. Преобладающие мотивы значительно меняются у курсантов в течение обучения. На первых курсах основным мотивом является «профессиональный», далее - «личного престижа», потом оба мотива определяют поведение и деятельность, и только на последних курсах формируется «прагматический» мотив. Эффективность профессиональной подготовки, как показывают исследования, больше зависит от «профессионального» и «познавательного» мотива.

По мнению А.К. Марковой, формирование мотивации происходит различными способами. Первый состоит в том, чтобы сформировать идеальные образы мотивов учения. Следующий способ состоит в вовлечении обучающегося в различные направления деятельности. Важную функцию в формировании мотивации А.К.Маркова отводит серьезной оценке обучающимся своей мотивационной сферы [36]. Данный подход актуален и для курсантов пожарно-технических вузов.

В.Я. Якунин акцентирует внимание на важность разделения целей «обучения» и «учения». В соответствии с этим, цели обучения складываются во внешней среде, и для этого необходимы социальные установки и ценности. Цели учения базируются на индивидуальных особенностях обучающегося, сложившихся в течение жизни. Данные цели пересекутся только тогда, когда произойдет взаимодействие индивидуальных ценностей и социальных

интересов, со своими потребностями, затагивая студентов в процесс воссоединения личностных установок учения к социально значимым целям обучения. Кроме этого, формируется потребность использования данного принципа в практической деятельности [76].

И.А. Зимняя полагает, что существенное значение для формирования учебно-профессиональной мотивации имеет правильное целеполагание в процессе организации учебной деятельности. Кроме того, она акцентирует внимание на качественном взаимодействии созидающих мотивационных тенденций и умственного уровня. Такое взаимное влияние оказывается успешностью обучения и мотивационно-целевым компонентом друг на друга [23].

В данном контексте большую роль в организации образовательного процесса в пожарно-технических вузах играет положение о возможности и эффективности формирования мотивации через целеполагание учебной деятельности.

Рассматривая проблему формирования профессиональной направленности курсантов Л.Ф. Железняк выделяет мотивы принятия молодыми людьми решения стать офицерами [22]. К таким мотивам можно отнести: управляемые материальными и социально-бытовыми особенностями, определяемые специфическими условиями несения службы, характеризующиеся некоторыми самобытными чертами и свойствами личности. С точки зрения В.Е. Андреева, говоря об особенностях выбора профессии, необходимо рассматривать мотивы, способствующие принятию решения о личной значимости государственной службы [5]. Кроме охарактеризованных Э.С.Чугуновой [71] таких видов трудовой мотивации, как «доминантная» и «конформистская», В.Е.Андреевым выделяется еще и «компенсаторный» вид, типичный для юношей, рассматривающих государственную службу как фундаментальную основу профессионального развития. Вследствие этого появляются ситуации, способствующие изменению

некоторых личностных особенностей молодых людей, раскрытию внутреннего потенциала для формирования таких профессионально-важных качеств, как решимость, независимость, доблесть и мужество.

Динамические показатели содержательности, интенсивности и объема профессиональной деятельности были исследованы Е.М. Борисовой, полагающей, что направленность мотивационной сферы специалиста зависит от конкретного вида деятельности, ее интенсивности, содержательности, морфологии, уровня проблем, определяющих временные границы для качественной профессиональной подготовки компетентного специалиста [11]. В одних профессиях с недостаточной интенсивностью трудовых процессов, мотивы формируются во внешней среде, но незаметно, потихоньку, в процессе деятельности осуществляются изменения мотивационных составляющих. В других профессиях, с высокой интенсивностью трудовых процессов, мотивы формируются изнутри, а их динамические особенности характеризуются развитием личностной мотивации. На первых этапах профессиональной деятельности базовым мотивом является пристрастие к трудовому процессу, далее приоритетны становятся мотивы, содействующие проявлению потенциальных возможностей в контексте профессиональной деятельности личности.

С точки зрения В.Г. Леонтьева, профессиональная мотивация формируется только при определенной ситуации организации учебной работы, способствующей построению системы противоречивых ситуаций контрастного взаимодействия [34]. Например, коллективная форма организации учебного процесса взаимосвязана с индивидуальными методами, творческий подход к усвоению информации с четкими поэтапными алгоритмами и т.д. Таким образом, в процессе учебной деятельности создаются условия формирования мотивации учебно-профессиональной деятельности. В.Г. Леонтьев обращает внимание на то, что необходимым условием формирования учебно-профессиональной мотивации является высокая степень эмоциональной обстановки на учебных занятиях.

А.К. Марковой охарактеризованы особенности эмоциональной атмосферы учебных занятий, способствующих мотивации учебной деятельности: позитивные эмоции, связанные с учебным заведением; эмоции взаимодействия с преподавателями и с сокурсниками; эмоции, способствующие осознанию личных перспектив в учебной работе и будущей профессиональной деятельности; эмоции, связанные с содержанием дисциплин, учебно-исследовательской работы [36]. Н.М. Хвастуновым предложен принцип перехода мыслительной задачи в эмоциональную, в соответствии с которым задача становится не просто обычной учебной нагрузкой, а эмоциональным приложением к ней [67].

Специалистами (В.В. Мелетичев, К.А. Черненко) акцентируется внимание на важности выборочного подхода курсантами к определенным учебным предметам, которые в течение всего процесса обучения способствуют преобладанию конкретных учебных мотивов. Данное отношение к учебным предметам формируется исходя из таких критериев, как: важность учебного предмета в рамках профессиональной подготовки, личностное отношение курсантов к определенной дисциплине, сложность освоения предмета, уровень преподавания дисциплины, личностные особенности преподавателя и др. [38, 70]. В.А. Якунин полагает, что компетентность преподавателя и его умение передать знания обучающимся является основой принятия студентом решения относительно избранной профессии [75].

А.А. Вербицкий полагает, что формирование учебно-профессиональной мотивации подразумевает определенные сложности, определяемые конкретными учебными ситуациями, с которыми сталкивается студент в процессе профессиональной подготовки, поскольку в ходе учебной работы основными являются познавательные мотивы, а профессиональной деятельности свойственны профессиональные потребности. Как считает А.А. Вербицкий, решение данной проблемы дает возможность изменить ориентацию студента с освоения комплекса знаний, умений и навыков, к направленности на собственно личность будущего специалиста, и

соответственно, направленности учебного процесса на формирование учебно-профессиональной мотивации [14].

В.А. Петросов охарактеризовал основные критерии для формирования учебно-профессиональной мотивации, к которым отнес личность преподавателя, особенности воздействия на личностные изменения будущего специалиста, различные формы контроля знаний в рамках учебного процесса и др. [51]. Им также проанализированы основные факторы, способствующие проявлению психологических составляющих личности: особенности организации образовательного процесса, осуществление научно-исследовательской деятельности, интенсивность взаимодействия с сокурсниками, возможность саморазвития и самосовершенствования в профессиональной деятельности.

В процессе профессиональной подготовки будущих специалистов пожарно-технических вузов базовыми мотивами в настоящее время становятся личностные потребности, определяемые как самой подготовкой в вузе, так и вхождением курсанта в практическую деятельность: уровень образования, самопознание, профессионально-личностное развитие, социальный статус и др. На основе структуры личности, доминирующий мотив формирует движущую силу, которая определяет поведение и деятельность будущего специалиста, что становится основным вектором в осознании структуры мотивов и их взаимодействия, а также создает возможности для формирования позитивной учебно-профессиональной мотивации курсантов, направляя их к профессиональному развитию.

Процесс профессиональной подготовки будущих специалистов пожарно-технического профиля в современных условиях очень сложен и детерминирован различными факторами, важнейшим из которых можно назвать степень адекватности мотивационных установок будущей профессиональной деятельности.

Формирование учебно-профессиональной мотивации будущих специалистов пожарно-технического профиля обладает некоторыми

особенностями, поскольку потребность в получении профессиональных знаний оказывает влияние на полноту и содержание обучения в вузе, а уровень мотивации определяет результативность учебной работы. Формирование профессиональных навыков возможно при определенном уровне мотивации, но может быть так, что при минимальном уровне развития мотивации обучение все же осуществляется. Данный эффект связан с внешней и внутренней мотивацией личности. Внешняя мотивация непродуктивна, она базируется на внешних факторах: боязни наказания, потери каких-либо благ, снижения зарплаты и др. Поэтому, обучение на таком фундаменте связано с внутренней рассогласованностью между требованиями деятельности и потребностями личности. Сущность внутренней мотивации состоит в заинтересованности личности в деятельности, и определяется такими факторами, как важность деятельности, заинтересованность, желание творить, развиваться и др. Уровень внутренней мотивации детерминирован осознанием результатов своей работы, т.е. эффективностью обратной связи в образовательном процессе.

С целью изучения роли внешних и внутренних мотивов в общей структуре учебно-профессиональной деятельности курсантов В.Э. Мильманом [40, с. 129] осуществлен анализ предмета учебно-профессиональной деятельности курсантов, который дал возможность проанализировать структуру учебно-профессиональной мотивации курсантов. Более выражены такие типы внутренних мотивов учения: познание нового, творческое развитие, взаимодействие с другими; внешние: обучение как должное, обучение как привычное функционирование, обучение ради статуса и авторитета, вознаграждения, желание стать значимым, обучение ради избегания неудач и др.

Наиболее полной, как нам кажется, можно назвать классификацию мотивов обучения на базе жизненных ценностей, представленную М. Роговым [54, с. 90]. В данной классификации мотивы учебной деятельности разделяются на следующие группы:

- непосредственные мотивы, включенные в процесс деятельности и

согласующиеся с социально заданными целями и ценностями (познания, личностного развития, раскрытия потенциала, самореализации, самосовершенствования и др.);

– опосредствованные мотивы, согласующиеся с целями и ценностями, находящимися за границами деятельности, но частично в ней удовлетворяющимися (социальные, достижения, успеха, стимульные и др.).

Развитие учебно-профессиональной мотивации будущих специалистов пожарно-технического профиля является одним из основных направлений деятельности преподавателей пожарно-технических вузов. При эффективной организации обучения в вузе на основе педагогических технологий данный вектор деятельности преподавателя играет весомую роль. Четкое взаимодействие курсантов в процессе учебной работы далеко не всегда способно доставлять удовлетворение, в связи с этим, одной из функций преподавателя в учебном процессе становится активное привлечение курсантов к процессу познания и содействие развитию познавательного интереса в учебной деятельности. Преподаватель должен мотивационно управлять учением курсанта, то есть мотивировать, выстраивать, регулировать, контролировать его учебную деятельность. Это возможно только в том случае, когда курсанты наблюдают эффективность координации организованной учебной работы, когда консультативная работа преподавателя дает возможность сформировать профессиональные навыки, мотивационную сферу личности курсанта.

В данном контексте основным становится формирование навыков самостоятельной работы курсанта, когда он имеет возможность консультации у преподавателя, взаимодействия с другими курсантами, способен качественнее освоить учебное содержание, в то же время способен себя контролировать. В процессе профессиональной подготовки в пожарно-технических вузах осуществляется четкая индивидуализация контроля, самоконтроля, коррекции, консультирования. Особо значимо то, что курсант имеет потенциал самореализации, и это, несомненно, способствует формированию учебно-

профессиональной мотивации.

Необходимо в данном аспекте говорить о том, что в этом случае неизбежно меняются функции преподавателя и его роль в профессиональной подготовке курсантов пожарно-технических вузов. Преподавателю необходимо мотивировать курсантов, организуя их учебно-познавательную работу через определенные педагогические технологии, активизируя мыслительную деятельность, направляя на успешность, управляя самостоятельной работой курсантов, что дает возможность, во-первых, повысить степень освоения курсантами учебной информации, во-вторых, контролировать процесс развития.

В настоящее время, как отмечают специалисты, использование педагогических технологий обучения курсантов ориентируют деятельность преподавателей вуза и становятся фундаментом образовательного процесса, осуществление которого предусматривает: повышение качества образования на основе использования современной информации; повышение результативности процесса обучения курсантов через его индивидуализацию и интенсификацию; направленность средств, методов и технологий профессиональной подготовки на развивающее, опережающее и персонифицированное образование, достижение необходимого уровня профессионализма; повышение профессиональной компетентности и конкурентоспособности будущих офицеров МЧС России [43].

Кроме того, четкое обозначение целей профессиональной подготовки курсантов должно создавать условия для отбора и структурирования содержания, организации учебного процесса, методов и средств обучения, а также ориентироваться на высокий уровень профессионализма педагогов, способы оценивания результатов учебной работы. Предстоящая будущему офицеру МЧС России профессиональная деятельность диктует необходимость наличия определенных базовых характеристик, одной из которых является высокоразвитая устойчивая мотивация государственной службы с преобладанием в ней системы профессиональных мотивов, сформированная в

процессе профессиональной подготовки в пожарно-технических вузах.

В условиях пожарно-технических вузов основным видом деятельности будущего офицера является деятельность по овладению профессией, которую можно рассматривать как совокупность учебно-познавательной, служебной, общественной и других видов деятельности. Спецификой профессиональной подготовки курсантов можно назвать профессиональную направленность, подчиненность освоению способов решения профессиональных задач, поэтому в целом деятельность курсанта является учебно-профессиональной деятельностью. В связи с этим, основной задачей профессиональной подготовки курсантов становится переход от учебной деятельности к деятельности профессиональной. С позиции теории деятельности, по мнению О.В. Одеговой [44], такой переход идет по линии трансформации мотивов.

Одним из ведущих факторов формирования учебно-профессиональной мотивации можно назвать наличие у будущих офицеров позитивного личностного смысла учебной работы, отражающего субъективную значимость для курсанта учебной работы, осуществляемой в процессе решения поставленных в ходе учебной деятельности задач. Внешне он выражается в концентрации и нацеленности интереса на учебу, в эмоционально-волевых проявлениях в ходе осуществления учебной работы. Существенным для становления личностного смысла учебной работы становится то, что он предваряет внутренний план деятельности, реализуемый в ходе экстерииоризации на базе данного личностного смысла. Условиями формирования личностного смысла курсантов становятся: психологическая готовность преподавателей к данной работе, осознание ими мотивов выбора курсантами профессии офицера, умение выявить особенности отношения будущих специалистов к изучаемым предметам и определить возможности развития в процессе учебной работы их намерений, научная эрудиция и профессиональный авторитет преподавателя.

В пожарно-технических вузах имеются необходимые условия для формирования учебно-профессиональной мотивации будущих офицеров,

определяемые спецификой жизнедеятельности курсантов: казарменное положение, четкая упорядоченность взаимодействия, определенная однородность психологических особенностей курсантов, организационно-штатные структуры для их обучения и воспитания, четкая нормативно-правовая база, определяющая функции должностных лиц по воспитанию и обучению курсантов, что играет важную роль для организации системы воздействий на мотивационную сферу личности курсантов.

Сформированная у будущих офицеров МЧС России устойчивая учебно-профессиональная мотивация становится базой для развития настойчивого желания совершенствовать профессиональные качества и свойства личности в процессе государственной службы. Развитие учебно-профессиональной мотивации становится одним из главных условий познавательной активности и самостоятельности курсантов, дает возможность оценить важность для будущего офицера учения, прогнозировать результативность учебной деятельности на разных курсах, осуществлять систематическую работу по формированию мотивационной сферы личности курсанта.

Можно констатировать, что имеющиеся данные о специфике формирования учебно-профессиональной мотивации будущих специалистов пожарно-технического профиля необходимо рассматривать как важную информацию о факторах эффективности учебной деятельности курсантов и применять в процессе профессиональной подготовки и формирования профессиональной компетентности будущих офицеров МЧС России.

Таким образом, под учебно-профессиональной мотивацией будущих специалистов пожарно-технического профиля мы понимаем совокупность мотивов, детерминирующих активность субъекта в образовательном процессе и обеспечивающих его профессиональное становление. Специфика формирования учебно-профессиональной мотивации в процессе профессиональной подготовки курсантов состоит в том, что учебно-профессиональная мотивация становится ведущим фактором успешности организации и эффективности реализации учебной деятельности, побуждая

будущего специалиста к осуществлению учебно-познавательного процесса, способствуя повышению его познавательной активности, самостоятельности, результативности решения учебно-практических ситуаций.

Развитие учебно-профессиональной мотивации курсантов пожарно-технических вузов представляет собой целенаправленную деятельность преподавательского состава и офицеров подразделений вуза по организации и эффективной реализации учебной деятельности, способствующей активному формированию мотивационной сферы личности, закреплению ее фундаментальных установок, ценностей, профессиональных интересов и привычек, профессионально-поведенческих навыков и этических норм, а также личностных качеств, позволяющих осуществлять межличностное взаимодействие в учебно-профессиональных ситуациях, способствуя эффективной реализации профессиональных функций будущих офицеров МЧС России.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

На современном этапе развития общества профессиональная подготовка специалистов пожарно-технического профиля является одним из приоритетных направлений, при этом акцентируется внимание на повышение значимости мотивационных установок офицера МЧС России как профессионала к выполнению серьезных и ответственных задач, что существенно повышает требования к формированию учебно-профессиональной мотивации курсантов пожарно-технических вузов в процессе профессиональной подготовки. В современных условиях возникновения чрезвычайных ситуаций и необходимости психологической готовности к их ликвидации возрастает актуальность подготовки высококвалифицированных, компетентных специалистов пожарно-технического профиля, обладающих высокой степенью мотивации к профессиональной деятельности и готовности к профессиональному развитию и совершенствованию.

Мотивация становится фундаментом для формирования личности в деятельности, определяющим ее осознанность и показывающим цели для активной деятельности, становясь основой индивидуального и социального поведения, способствуя формированию профессионального самоопределения и удовлетворенности определенной профессиональной деятельностью.

Развитие учебно-профессиональной мотивации курсантов пожарно-технических вузов в настоящее время является очень важной задачей. Общество особо заинтересовано в повышении эффективности профессиональной подготовки будущих специалистов, требуя ее поддержания на качественном высоком уровне, контроля и развития всего комплекса составляющих учебно-профессиональной деятельности курсантов. Благодаря такой заинтересованности общества и государства, в психолого-педагогической практике актуализируются исследования в области учебно-профессиональной мотивации будущих специалистов, постоянно проводится практическая работа по профотбору абитуриентов на этапе поступления в

пожарно-технические вузы. Учебно-профессиональная мотивация становится интегрирующим фактором мотивационной базы как для обучения в пожарно-техническом вузе, так и для профессионального становления специалистов пожарно-технического профиля.

Ведущую роль в развитии профессиональной мотивации играет начальный этап становления офицера МЧС России, поскольку именно в процессе профессиональной подготовки идет активное формирование мотивационной сферы личности, закрепление ее фундаментальных установок, ценностей, профессиональных интересов и привычек, профессионально-поведенческих навыков и этических норм. После окончания профессиональной подготовки будущего специалиста пожарно-технического профиля происходят кардинальные изменения социально-правового статуса специалиста, когда бывший курсант становится руководителем, который несет ответственность за жизнедеятельность подчиненных.

Учебно-профессиональная деятельность будущих специалистов пожарно-технического профиля разнообразна, поэтому характеризуется комплексом движущих и направляющих факторов, способствующих осуществлению профессиональной подготовки курсантов. В связи с этим, основной задачей высшего профессионального образования становится поэтапный перевод курсантов, интегрированных в образовательный процесс, к освоению практических навыков и умений в контексте будущей специальности. Для реализации данной задачи необходимо связать преобразование познавательных мотивов курсантов с профессиональными мотивами, движущими деятельность будущего специалиста. Можно говорить о том, что мотивация курсантов в процессе профессиональной подготовки предполагает определенные качественные изменения, то есть изменения динамических свойств, формируемых от начальных курсов обучения к старшим. Основная роль, как показывают исследования, в структуре мотивации учебно-профессиональной деятельности курсантов принадлежит профессиональным мотивам, характеризующим как поведение, так и деятельность курсантов.

Под учебно-профессиональной мотивацией будущих специалистов пожарно-технического профиля мы понимаем совокупность мотивов, детерминирующих активность субъекта в образовательном процессе и обеспечивающих его профессиональное становление. Специфика формирования учебно-профессиональной мотивации в процессе профессиональной подготовки курсантов состоит в том, что учебно-профессиональная мотивация становится ведущим фактором успешности организации и эффективности реализации учебной деятельности, побуждая будущего специалиста к осуществлению учебно-познавательного процесса, способствуя повышению его познавательной активности, самостоятельности, результативности решения учебно-практических ситуаций.

Развитие учебно-профессиональной мотивации курсантов пожарно-технических вузов представляет собой целенаправленную деятельность преподавательского состава и офицеров подразделений вуза по организации и эффективной реализации учебной деятельности, способствующей активному формированию мотивационной сферы личности, закреплению ее фундаментальных установок, ценностей, профессиональных интересов и привычек, профессионально-поведенческих навыков и этических норм, а также личностных качеств, позволяющих осуществлять межличностное взаимодействие в учебно-профессиональных ситуациях, способствуя эффективной реализации профессиональных функций будущих офицеров флота.

Сформированная у будущих офицеров МЧС России устойчивая учебно-профессиональная мотивация становится базой для развития настойчивого желания совершенствовать профессиональные качества и свойства личности в процессе несения службы.

ГЛАВА 2. РАЗВИТИЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ КУРСАНТОВ СИБИРСКОЙ ПОЖАРНО- СПАСАТЕЛЬНО АКАДЕМИИ

2.1. Организация исследования учебно-профессиональной мотивации курсантов академии

Развитие учебно-профессиональной мотивации курсантов академии требует изменений в организации и содержании образовательного процесса вуза с учетом использования методов и средств учебной деятельности, побуждающих будущих офицеров к осуществлению учебно-познавательного процесса, способствуя повышению их познавательной активности, самостоятельности, эффективности решения учебно-практических ситуаций, поскольку результативным данный процесс может стать лишь при условии его технологизации, т.е. четко заданной цели и задачами в комплексе с технологией их реализации, контроля и прогнозирования результатов

Исследовательская работа проводилась на базе Сибирской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России (г. Железногорск). В исследовании приняло участие 48 респондентов, которые составили контрольную (23 человека) и экспериментальную группы (25 человек). Все респонденты мужского пола. Период исследования 2015-2017 гг.

К основным компонентам развития учебно-профессиональной мотивации курсантов академии были отнесены: учебно-познавательный и профессиональный компоненты [31].

Учебно-познавательный компонент включает в себя внутреннюю мотивацию к познавательной самостоятельности, общую мотивацию к получению знаний, умений и навыков, интерес к научным разработкам в пожарно-технической сфере, овладение современными информационными технологиями.

Профессиональный компонент характеризуется профессиональной направленностью, мотивацией к овладению конкретной профессией,

осознанностью ее значимости, потребностью самосовершенствоваться в профессиональной деятельности.

На основе выделения двух компонентов и показателей развития учебно-профессиональной мотивации курсантов были определены уровни: оптимальный, допустимый, критический. В таблице 1 представлено соотношение уровней развития каждого из компонентов и показателей.

Таблица 1

Уровни развития учебно-профессиональной мотивации курсантов пожарно-технических вузов

Уровни	Учебно-познавательный	Профессиональный
Критический	<ul style="list-style-type: none"> - отсутствие познавательной активности; - низкий уровень любознательности; - доминирование мотива «получение диплома», «избежать осуждения и наказания за плохую учебу». 	<ul style="list-style-type: none"> - отсутствие потребности в самосовершенствовании в профессиональной деятельности; - низкий уровень стремления к овладению получаемой профессией и желаниа работать по ней; - доминирование внешних отрицательных мотивов.
Допустимый	<ul style="list-style-type: none"> - не выраженная познавательная активность; - низкий уровень любознательности; - доминирование мотива «получение знаний», «постоянно получать стипендию», «добиться одобрения родителей и окружающих». 	<ul style="list-style-type: none"> - не выраженная потребность в самосовершенствовании в профессиональной деятельности; - средний уровень стремления к овладению получаемой профессией и желаниа работать по ней; - доминирование внешних положительных мотивов.
Оптимальный	<ul style="list-style-type: none"> - ярко выраженная познавательная активность; - средний или высокий уровень любознательности; - доминирование мотивов «получение знаний», «овладение профессией», «стать высококвалифицированным специалистом», «получить интеллектуальное удовлетворение», «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности». 	<ul style="list-style-type: none"> - выраженная потребности в самосовершенствовании в профессиональной деятельности; - высокий уровень стремления к овладению получаемой профессией и желаниа работать по ней; - доминирование внутренних и внешних положительных мотивов.

Из таблицы 1 видно, что каждый уровень имеет определенные характеристики показателей.

1. Критический уровень:

– учебно-познавательный компонент (отсутствие познавательной активности, низкий уровень любознательности, доминирование мотива «получение диплома», «избежать осуждения и наказания за плохую учебу».);

– профессиональный компонент (отсутствие потребности в самосовершенствовании в профессиональной деятельности, низкий уровень стремления к овладению получаемой профессией и желания работать по ней, доминирование внешних отрицательных мотивов).

2. Достаточный уровень:

– учебно-познавательный компонент (не выраженная познавательная активность, низкий уровень любознательности, доминирование мотива

– «получение знаний», «постоянно получать стипендию», «добиться одобрения родителей и окружающих»);

– профессиональный компонент (не выраженная потребность в самосовершенствовании в профессиональной деятельности, средний уровень стремления к овладению получаемой профессией и желания работать по ней, доминирование внешних положительных мотивов).

3. Оптимальный уровень:

– учебно-познавательный компонент (ярко выраженная познавательная активность, средний или высокий уровень любознательности, доминирование мотивов «получение знаний», «овладение профессией», «стать высококвалифицированным специалистом», «получить интеллектуальное удовлетворение», «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности»);

– профессиональный компонент (выраженная потребность в самосовершенствовании в профессиональной деятельности, высокий уровень стремления к овладению получаемой профессией и желания работать по ней,

доминирование внутренних и внешних положительных мотивов).

Для проверки уровня развития учебно-профессиональной мотивации курсантов академии было проведена исследовательская работа. Исследование проводилось в три этапа.

На первом этапе была проведена первичная диагностика уровня развития компонентов учебно-профессиональной мотивации курсантов; разработана программа по развитию учебно-профессиональной мотивации курсантов.

Задачи первого этапа:

1. Проанализировать состояние проблемы развития учебно-профессиональной мотивации курсантов в процессе профессиональной подготовки;
2. Обосновать условия, способствующие развитию учебно-профессиональной мотивации курсантов;
3. Разработать критерии и уровни развития учебно-профессиональной мотивации курсантов и ее компонентов;
4. Подобрать диагностический инструментарий для изучения уровня развития учебно-профессиональной мотивации;
5. Выделить контрольные и экспериментальные группы и охарактеризовать исходный уровень развития компонентов учебно-профессиональной мотивации курсантов.

На втором этапе в процесс профессиональной подготовки будущих офицеров МЧС России была внедрена разработанная программа по развитию учебно-профессиональной мотивации.

Задачи второго этапа:

1. Разработка содержания и методического обеспечения процесса развития учебно-профессиональной мотивации курсантов;
2. Реализация разработанной программы по развитию учебно-профессиональной мотивации курсантов.

На третьем этапе были проанализированы результаты реализации разработанной программы по развитию учебно-профессиональной мотивации курсантов в процессе профессиональной подготовки; проведена математическая обработка результатов с помощью статистических методов.

Задачи третьего этапа:

1. Определение эффективности разработанной программы по развитию учебно-профессиональной мотивации курсантов;
2. Характеристика качественных и количественных изменений уровней развития компонентов учебно-профессиональной мотивации курсантов до и после исследовательской работы.

Для достижения цели эмпирического исследования были использованы методики, представленные в таблице 2.

Таблица 2 демонстрирует, что данный комплект методик исследования позволяет оценить развитие компонентов разработанной нами программы.

Таблица 2

Методики эмпирического исследования

Компонент	Диагностический инструментарий
учебно-познавательный	методика «Изучение мотивации обучения в ВУЗе» Т.И. Ильиной; методика изучения мотивов учебной деятельности (модификация А.А. Реана, В.А. Якунина)
профессиональный	мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана); тест-опросник для определения уровня профессиональной направленности (УПН) студентов, Т.Н. Дубовицкой

Методика «Изучение мотивации обучения в ВУЗе» Т.И. Ильиной предназначена для исследования мотивации обучения в высшем учебном заведении по шкалам: «Приобретение знаний» - стремление к приобретению знаний, любознательность; «Овладение профессией» - стремление овладеть

профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества; «Получение диплома» - стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов.

Методика изучения мотивов учебной деятельности (модификация А.А.Реана, В.А.Якунина) предназначена для изучения мотивов учебной деятельности.

Методика «Мотивация профессиональной деятельности» К.Замфир в модификации А.Реана предназначена для диагностики внутренней и внешней мотивации профессиональной деятельности.

Тест-опросник для определения уровня профессиональной направленности (УПН) студентов, Т.Н. Дубовицкой предназначен для определения уровня профессиональной направленности студентов, выражающегося в стремлении к овладению получаемой профессией и желании работать по ней.

2.2. Анализ результатов первого этапа исследовательской работы

Исследовательская работа проводилась на базе Сибирской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России (г. Железногорск). В исследовании приняло участие 48 респондентов, которые составили контрольную (23 человека) и экспериментальную группы (25 человек).

На первом этапе исследовательской работы по методике Т.И. Ильиной (рис. 1) было выявлено, что мотивация обучения в ВУЗе респондентов контрольной и экспериментальных групп не имеет значимых различий. Наиболее высокими средними значениями характеризуется мотив «получение диплома», как для контрольной группы, так и для экспериментальной группы. Эта мотивация характеризуется стремлением приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремлением к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов. Мотивация «приобретение

знаний» и «овладение профессией» представлены у респондентов выборки не достаточно выражено.

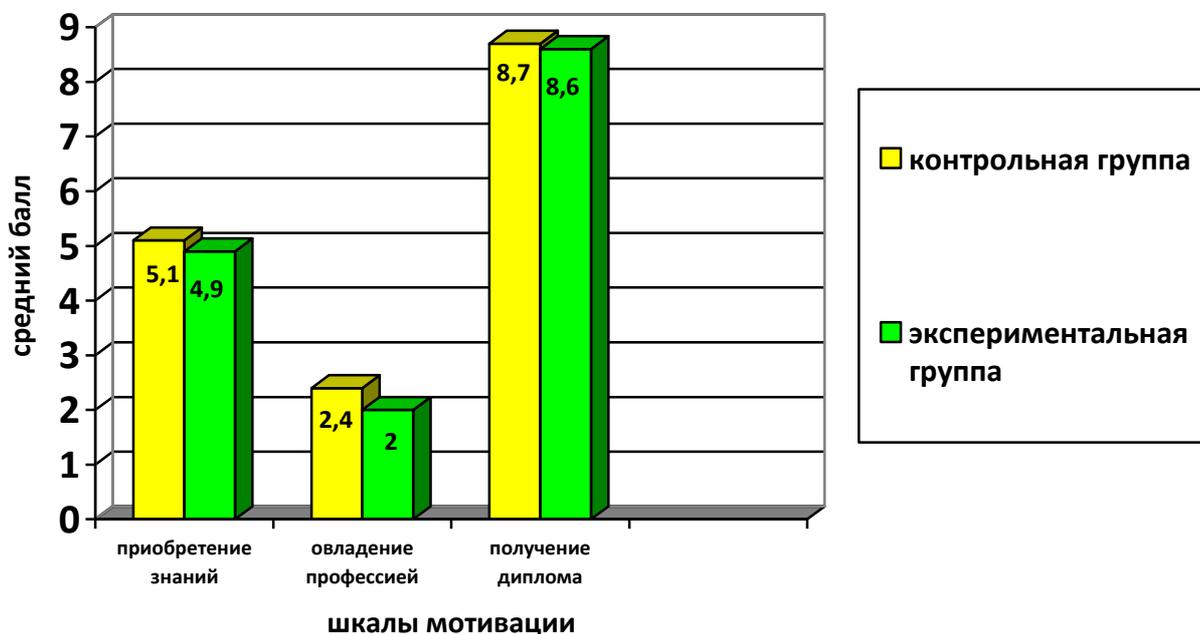


Рис. 1. Средние показатели мотивации обучения в ВУЗе респондентов контрольной и экспериментальной групп на первом этапе исследовательской работы

При диагностике изучения мотивов учебной деятельности респондентов контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп полученные с помощью методики в модификации А.А.Реана и В.А.Якунина на первом этапе исследовательской работы было выявлено, что средние показатели мотивации учебной деятельности респондентов контрольной и экспериментальной групп приближены друг к другу. К наиболее ярко выраженным мотивам относятся: добиться одобрения родителей и окружающих, избежать осуждения и наказания за плохую учебу, постоянно получать стипендию, получить диплом (табл. 3).

Таблица 3.

Средний ранг мотивов учебной деятельности респондентов на первом этапе исследовательской работы

Мотивы учебной деятельности	Среднее значение	
	Контрольная группа	Экспериментальная группа
стать высококвалифицированным специалистом	4,1	3,8
получить диплом	7	6,9
успешно продолжить обучение на последующих курсах	1,7	2
успешно учиться	4,9	4,8
сдавать экзамены на хорошо и отлично	5,3	5,6
постоянно получать стипендию	6,8	6,6
приобрести глубокие и прочные знания	3,9	4
быть постоянно готовым к очередным занятиям	1,3	1,5
не запускать предметы учебного цикла	2,1	2
не отставать от сокурсников	1,9	1,8
обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности	2,3	2,5
выполнять педагогические требования	5,1	4,9
достичь уважения преподавателей	4	3,8
быть примером сокурсникам	2,2	2,5
добиться одобрения родителей и окружающих	6,5	6,8
избежать осуждения и наказания за плохую учебу	6,2	6,4
получить интеллектуальное удовлетворение	1	1

Анализ диагностических данных дал возможность оценить качественные и количественные результаты и охарактеризовать учебно-познавательный компонент учебно-профессиональной мотивации. На рисунке 2 представлены данные диагностики учебно-познавательного

компонента учебно-профессиональной мотивации на первом этапе исследовательской работы.

На рисунке 2 видно, что наибольшее количество респондентов в контрольной и экспериментальной группах демонстрируют критический уровень сформированности учебно-познавательный компонента учебно-профессиональной мотивации на первом этапе исследовательской работы. Допустимый уровень демонстрируют 11 респондентов всей выборки. Респондентов с оптимальным уровнем не выявлено.

Таким образом, видно, что большинство респондентов всей выборки демонстрируют критический уровень сформированности учебно-познавательного компонента учебно-профессиональной мотивации.

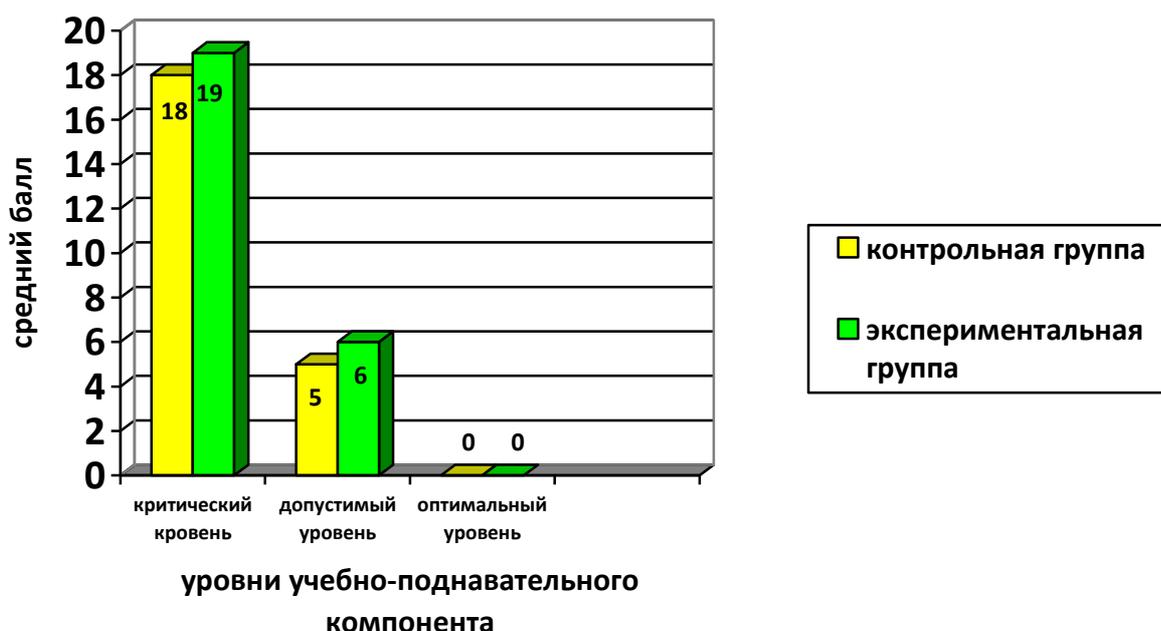


Рис. 2. Результаты диагностики учебно-познавательного компонента респондентов на первом этапе исследовательской работы

На рисунке 3 представлены данные диагностики мотивации профессиональной деятельности респондентов контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп, полученные с помощью методики К.Замфир

в модификации А.Реана на первом этапе исследовательской работы.

На рисунке 3 видно, что большинство респондентов (по 15 курсантов в каждой из групп) выборки характеризуются соотношением мотивов профессиональной деятельности, где внешняя отрицательная мотивация (ВОМ) преобладает над внешней положительной (ВПМ) и над внутренней мотивацией (ВМ). Такое соотношение мотивов считается неблагоприятным для осуществления эффективной профессиональной деятельности. Респондентов с преобладающим внутренним мотивом профессиональной деятельности не выявлено.

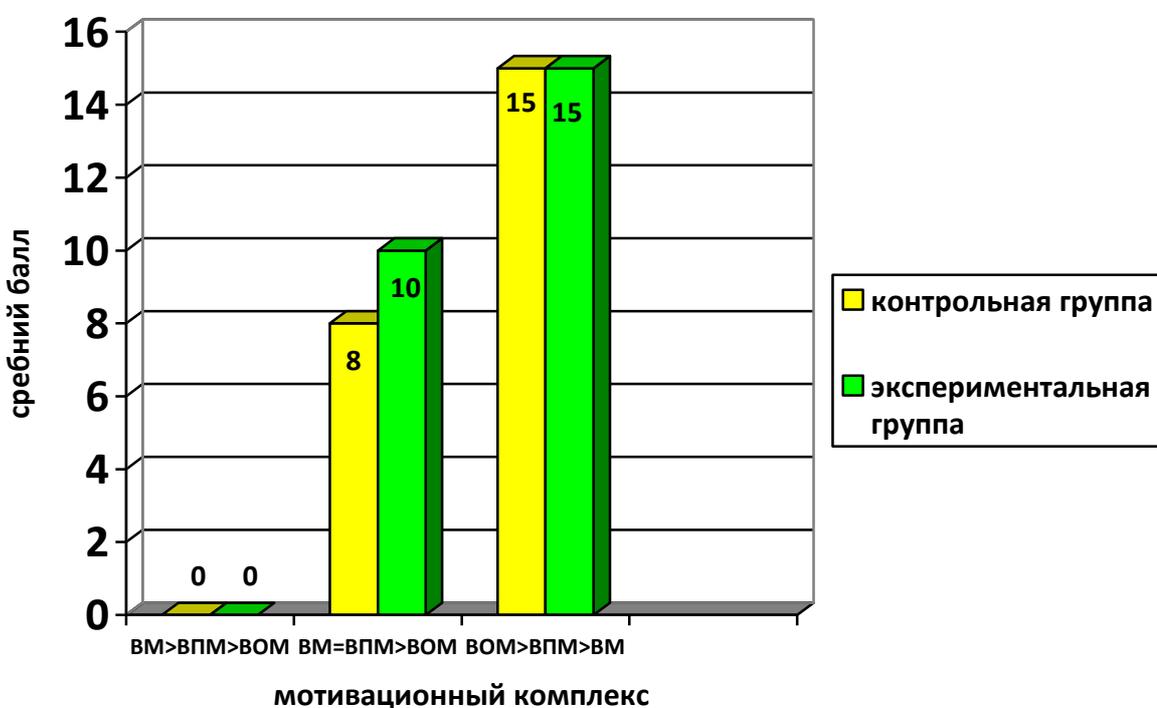


Рис. 3. Количество респондентов с различными мотивационными комплексами в контрольной и экспериментальной группах, на первом этапе исследовательской работы

На рисунке 4 представлены данные диагностики уровня профессиональной направленности респондентов контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп полученные с помощью методики

Т.Н. Дубовицкой на первом этапе исследовательской работы.

На рисунке 4 видно, что в целом профессиональная направленность респондентов групп не высокая. Большинство респондентов характеризуются низким уровнем профессиональной направленности: 17 респондентов контрольной группы и 16 респондентов экспериментальной группы. Так, эти курсанты при первичной диагностике отметили, что вынуждены учиться на данном факультете, поступление в учебное заведение обусловлено не интересом к будущей профессии и желанием работать по получаемой специальности, а другими причинами, приобретаемая профессия им малоинтересна. Высокий уровень профессиональной направленности выявлен у 2 респондентов контрольной группы и 4 респондентов экспериментальной группы.

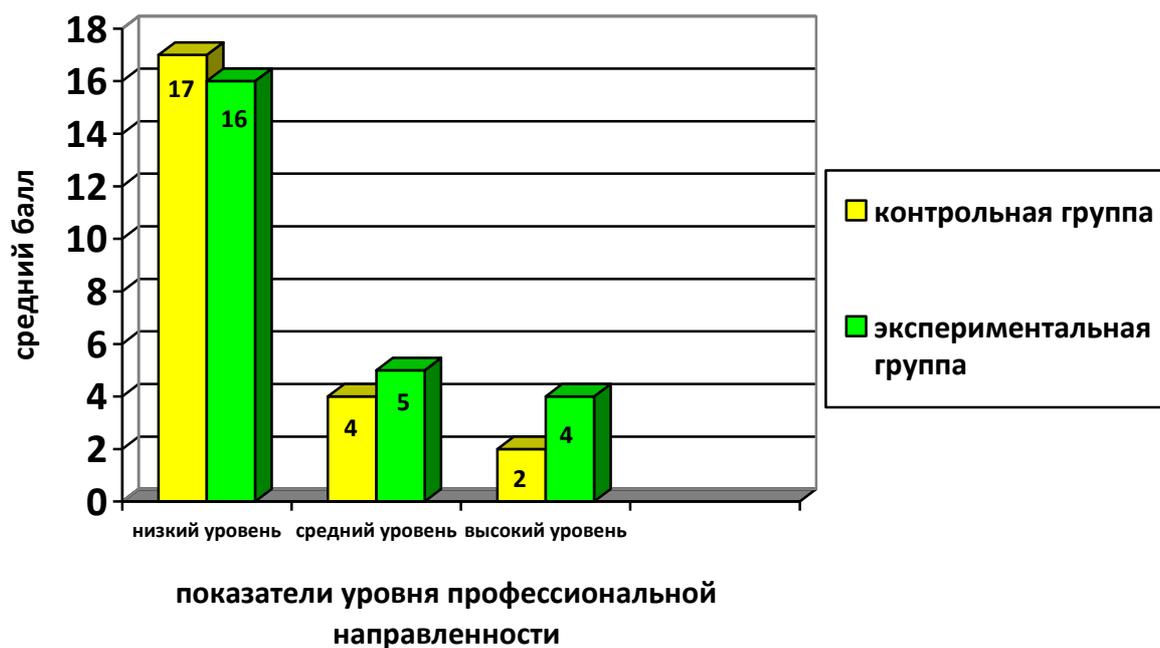


Рис. 4. Средние показатели уровня профессиональной направленности респондентов контрольной и экспериментальной групп на первом этапе исследовательской работы

Анализ диагностических данных дал возможность оценить качественные и количественные результаты и охарактеризовать профессиональный компонент учебно-профессиональной мотивации

курсантов. На рисунке 5 представлены данные диагностики профессионального компонента учебно-профессиональной мотивации на первом этапе исследовательской работы.

На рисунке 5 видно, что наибольшее количество респондентов в контрольной и экспериментальной группах демонстрируют критический уровень сформированности профессионального компонента учебно-профессиональной мотивации на первом этапе исследовательской работы. Допустимый уровень демонстрируют 18 респондентов всей выборки. Респондентов с оптимальным уровнем не выявлено.

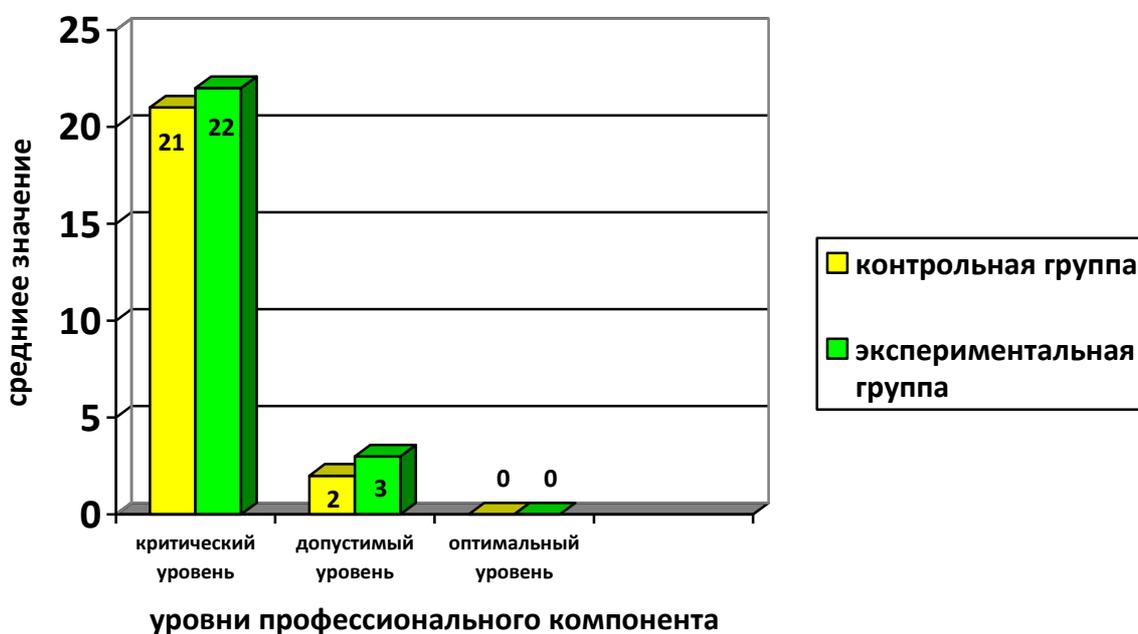


Рис. 5. Результаты диагностики профессионального компонента респондентов контрольной и экспериментальной групп на первом этапе исследовательской работы

Таким образом, видно, что большинство респондентов всей выборки демонстрируют критический уровень сформированности профессионального компонента учебно-профессиональной мотивации.

2.3. Реализация программы по развитию учебно-профессиональной мотивации курсантов академии и результаты ее внедрения

Результаты начальной диагностики продемонстрировали необходимость проведения исследовательской работы по развитию учебно-профессиональной мотивации курсантов академии. С этой целью была разработана и апробирована программа по развитию учебно-профессиональной мотивации курсантов академии.

Программа мероприятий по развитию учебно-профессиональной мотивации курсантов, должна способствовать определенным качественным изменениям мотивации к профессиональной деятельности и готовности к профессиональному развитию и совершенствованию, то есть изменениям динамических свойств, формируемых от начальных курсов обучения к старшим. Мы полагали, что технологизация процесса развития учебно-профессиональной мотивации курсантов пожарно-технических вузов позволит целенаправленно, поэтапно и качественно изучить данный процесс и определить условия его эффективности.

В качестве основных источников развития учебно-профессиональной мотивации курсантов выступают: социальный заказ общества, регламентированный нормативными документами; объективные социальные и личностные потребности курсантов; педагогический опыт развития учебно-профессиональной мотивации курсантов; изменяющиеся требования к знаниям, компетентности, квалификации будущего офицера; изменение приоритетов в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов МЧС России; теоретические концепции и практический опыт формирования учебно-профессиональной мотивации курсантов академии.

Программа по развитию учебно-профессиональной мотивации курсантов академии представляет собой научно-теоретическое структурирование процесса профессиональной подготовки, методологические подходы

(системный, личностно-деятельностный, компетентностный, технологический), принципы (адекватности, целеполагания, непрерывности и преемственности, гуманизма, систематичности), компоненты (учебно-познавательный и профессиональный), диагностический инструментарий, этапы организации данного процесса (формирующий, постановочный, аналитико-результативный) и их методическое обеспечение.

Базовыми составляющими программы по развитию учебно-профессиональной мотивации курсантов пожарно-технических вузов стали:

- целевой блок;
- концептуальный блок;
- содержательный блок;
- оценочный блок.

Целевой блок разработанной программы по развитию учебно-профессиональной мотивации курсантов определяет цель и задачи исследуемого процесса с учетом потребности общества в высококвалифицированных специалистах пожарно-технического профиля, отличающихся сформированной профессиональной мотивацией.

Цель разработанной программы заключается в развитии учебно-профессиональной мотивации курсантов в процессе профессиональной подготовки.

Целевой блок включает совокупность задач, решение которых способствует активному формированию мотивационной сферы личности курсанта, закреплению ее фундаментальных установок, ценностей, профессиональных интересов и привычек, профессионально-поведенческих навыков и этических норм, а так же личностных качеств, позволяющих осуществлять межличностное взаимодействие в учебно-профессиональных ситуациях, создавая условия для эффективной реализации профессиональных функций будущих офицеров МЧС России.

К основным задачам разработанной программы по развитию учебно-

профессиональной мотивации курсантов относятся следующие:

- развитие фундаментальных мотивационных установок к профессиональной деятельности, профессиональных ценностей, интересов и привычек, профессионально-поведенческих навыков и этических норм;
- развитие внутренней и общей мотивации к познавательной самостоятельности, получению знаний, умений и навыков, к тренировке специальных навыков и умений для успешного овладения профессией;
- развитие критического и аналитического мышления, способности к рефлексии и потребности к самосовершенствованию;
- развитие личностных качеств, позволяющих осуществлять межличностное взаимодействие в учебно-профессиональных ситуациях, создавая условия для эффективной реализации профессиональных функций будущих офицеров МЧС России.

Концептуальный блок разработанной программы по развитию учебно-профессиональной мотивации курсантов академии включает в себя описание основополагающих принципов и методологических подходов к организации данного процесса.

Основу разработанной программы по развитию учебно-профессиональной мотивации курсантов составили положения системного, личностно-деятельностного, компетентностного и технологического подходов.

Программа по развитию учебно-профессиональной мотивации курсантов основана на следующих принципах:

- адекватности, предполагающий, что процесс развития учебно-профессиональной мотивации курсантов должен выстраиваться с учетом реального учебно-профессионального взаимодействия участников образовательного процесса, специфики будущей профессиональной деятельности будущих офицеров, особенностей политики в сфере пожарно-технического образования, соответствия содержания и средств формирования учебно-профессиональной мотивации курсантов реальным обстоятельствам, в

которых происходит профессиональное становление специалиста;

– целеполагания - исходя из общих целей обучения, воспитания и развития личности курсантов пожарно-технических вузов, в ходе работы по формированию учебно-профессиональной мотивации происходит соотнесение имеющегося уровня развития с предполагаемым, проектируемым эталоном, что создает условия для активизации данной работы, определения этапов ее реализации, путей, способов и средств достижения предполагаемого результата;

– непрерывности и преемственности, означающего преемственность между всеми этапами реализации программы по развитию учебно-профессиональной мотивации курсантов на уровне методологии, содержания, форм и способов, стратегий и тактик взаимодействия субъектов образовательного процесса, личностных новообразований курсантов;

– гуманизма, заключающегося в том, что программа основана на уважении личности, создании условий для ее эффективного функционирования, выбора приоритетов формирования личностного опыта, приоритетности прав и свобод человека;

– систематичности – организация деятельности по развитию учебно-профессиональной мотивации курсантов рассматривается как система, совокупность элементов, находящихся в определенных отношениях и связях между собой и образующих соответствующую целостность и единство.

Содержательный блок программы по развитию учебно-профессиональной мотивации курсантов включает в себя описание компонентов методики, ее методов и средств.

В процессе развития учебно-профессиональной мотивации курсантов применялись интерактивные формы и методы учебной работы, что дало возможность активизировать процесс познания, освоения и использования курсантами полученной информации в ситуациях решения учебно-профессиональных задач. С целью повышения эффективности развития учебно-профессиональной мотивации курсантов в процессе профессиональной

подготовки нами использовались такие методы, как: информационные, содержащие осуществление активного поиска и анализа, полученных знаний; дискуссионные, создающие условия для развития познавательной активности и самостоятельности курсантов; рефлексивные, позволяющие осуществлять осмысление практического опыта, формировать внутреннюю мотивацию к познавательной самостоятельности, получению профессиональных знаний, умений и навыков; проективные, ориентированные на изменение фундаментальных мотивационных установок к профессиональной деятельности, профессиональных ценностей, интересов и привычек, профессионально-поведенческих навыков и этических норм.

Методическое обеспечение развития учебно-профессиональной мотивации курсантов в процессе профессиональной подготовки включало групповые дискуссии, мини-выступления, «круглые столы», проблемные лекции, практические упражнения, имитационные, деловые, ролевые игры, тренинги, самообразование. Данное методическое обеспечение было реализовано в процессе профессиональной подготовки курсантов экспериментальной группы.

Таким образом, программа по развитию учебно-профессиональной мотивации курсантов академии включала в себя содержание (систему мероприятий по организации и эффективной реализации учебной деятельности, способствующих развитию у обучающихся учебно-профессиональной мотивации), формы и методы профессиональной подготовки будущих офицеров с учетом особенностей профессиональной деятельности специалистов пожарно-технического профиля, а также диагностический инструментарий, позволяющий оценить результативность данного процесса.

Оценочный блок включал уровни, критерии и показатели компонентов развития учебно-профессиональной мотивации курсантов, экспериментальную проверку разработанной методики развития учебно-профессиональной мотивации курсантов академии и условий ее реализации, а также условия

эффективности данного процесса.

К основным условиям реализации программы по развитию учебно-профессиональной мотивации курсантов академии относятся: обеспечение интегративности процесса развития учебно-профессиональной мотивации будущих офицеров; включение в содержание работы по развитию учебно-профессиональной мотивации будущего специалиста интерактивных методов, ориентированных на развитие познавательной активности и самостоятельности с учетом специфики профессиональной деятельности; субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса; эмоциональная вовлеченность курсантов в учебно-профессиональную деятельность.

Экспериментальная часть работы была проведена как эмпирическая проверка условий, необходимых и достаточных для результативности процесса развития учебно-профессиональной мотивации курсантов пожарно-технических вузов.

Мы предположили, что эффективность развития учебно-профессиональной мотивации курсантов академии может быть существенно повышена, если:

- развитие учебно-профессиональной мотивации курсантов академии будет рассматриваться в качестве одной из целей профессиональной подготовки;

- разработана и реализована программа по развитию учебно-профессиональной мотивации курсантов, выделены ее структурные составляющие и условия функционирования;

- обоснован диагностический инструментарий, позволяющий определить уровень развития учебно-профессиональной мотивации курсантов.

Разработанная программа по развитию учебно-профессиональной мотивации курсантов была реализована в естественных условиях профессиональной подготовки курсантов академии. В контрольной группе разработанная программа не учитывалась, а в экспериментальной группе

формирование учебно-профессиональной мотивации курсантов строилось на основе разработанной программы.

После реализации разработанной программы по развития учебно-профессиональной мотивации курсантов была проведена повторная диагностика респондентов с использованием тех же методик для выявления динамики.

На рисунке 6 представлены данные диагностики мотивации обучения в ВУЗе респондентов контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп полученные с помощью методики Т.И. Ильиной на втором этапе исследовательской работы.

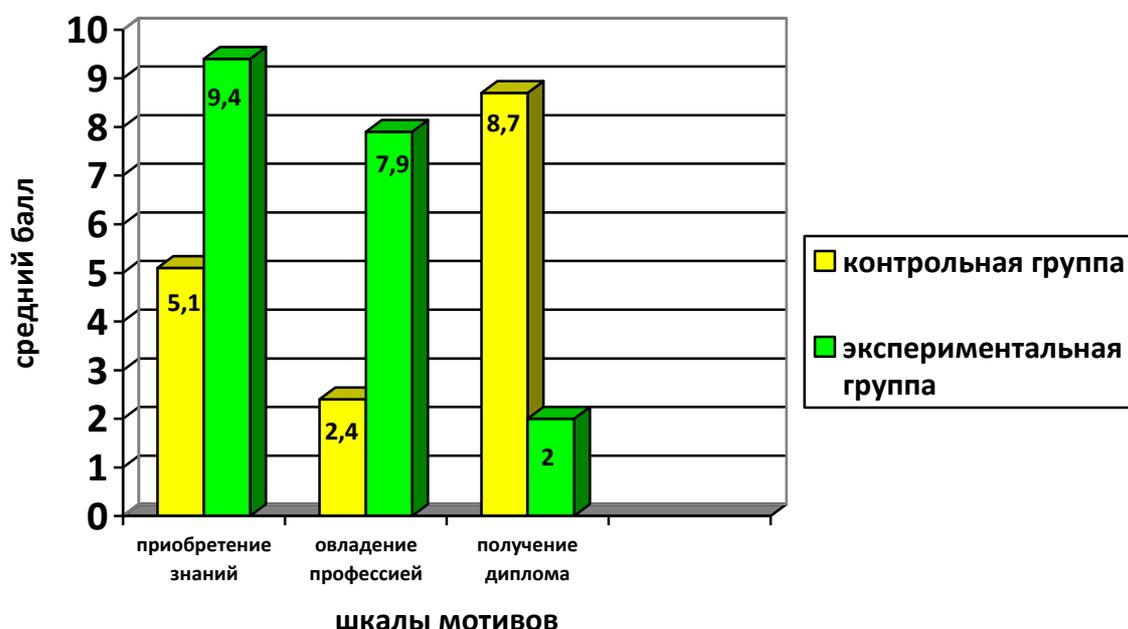


Рис. 6. Средние показатели мотивации обучения в ВУЗе респондентов контрольной и экспериментальной групп на втором этапе исследовательской работы

На рисунке 6 видно, что показатели мотивации обучения в ВУЗе респондентов контрольной группы не изменились. Однако после реализации разработанной методики развития учебно-профессионально мотивации курсантов респонденты экспериментальной группы ярче демонстрируют

мотивации приобретение знаний и овладение профессией как ведущие в процессе их обучения в ВУЗе. Курсанты, составившие экспериментальную группу демонстрируют стремление к приобретению знаний, любознательность, а также стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества.

В таблице 4 представлены данные диагностики изучения мотивов учебной деятельности респондентов контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп полученные с помощью методики в модификации А.А.Реана и В.А.Якунина на втором этапе исследовательской работы.

Таблица 4

Средний ранг мотивов учебной деятельности респондентов на втором этапе исследовательской работы

Мотивы учебной деятельности	Среднее значение	
	Контрольная группа	Экспериментальная группа
стать высококвалифицированным специалистом	4,1	5,2
получить диплом	7	4,9
успешно продолжить обучение на последующих курсах	1,7	4,1
успешно учиться	4,9	5,2
сдавать экзамены на хорошо и отлично	5,3	3,8
постоянно получать стипендию	6,8	5
приобрести глубокие и прочные знания	3,9	6,7
быть постоянно готовым к очередным занятиям	1,3	4,8
не запускать предметы учебного цикла	2,1	2,3
не отставать от сокурсников	1,9	1,5
обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности	2,3	5,9
выполнять педагогические требования	5,1	3,3

достичь уважения преподавателей	4	4,6
быть примером сокурсникам	2,2	2,1
добиться одобрения родителей и окружающих	6,5	4,9
избежать осуждения и наказания за плохую учебу	6,2	1,7
получить интеллектуальное удовлетворение	1	2,3

Из таблицы 4 видно, что средние показатели мотивации учебной деятельности респондентов контрольной и экспериментальной групп на втором этапе исследовательской работы различаются. При этом средние показатели выраженности мотивов учебной деятельности респондентов контрольной группы не изменились, а в системе учебной мотивации респондентов экспериментальной группы произошли изменения. К наиболее ярко выраженным мотивам учебной деятельности респондентов экспериментальной группы после реализации разработанной методики относятся: обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности, стать высококвалифицированным специалистом, приобрести глубокие и прочные знания.

На рисунке 7 представлены данные диагностики учебно-познавательного компонента учебно-профессиональной мотивации на втором этапе исследовательской работы.

На рисунке 7 видно, что наибольшее количество респондентов в контрольной группе (18 курсантов) демонстрируют критический уровень сформированности учебно-познавательного компонента учебно-профессиональной мотивации на втором этапе исследовательской работы. Допустимый уровень демонстрируют 5 респондентов контрольной группы. Респондентов с оптимальным уровнем в контрольной группе не выявлено. При этом наибольшее количество респондентов экспериментальной группы (22 курсанта) демонстрируют допустимый уровень сформированности

учебно-познавательного компонента, и лишь 2 респондента – критический уровень.

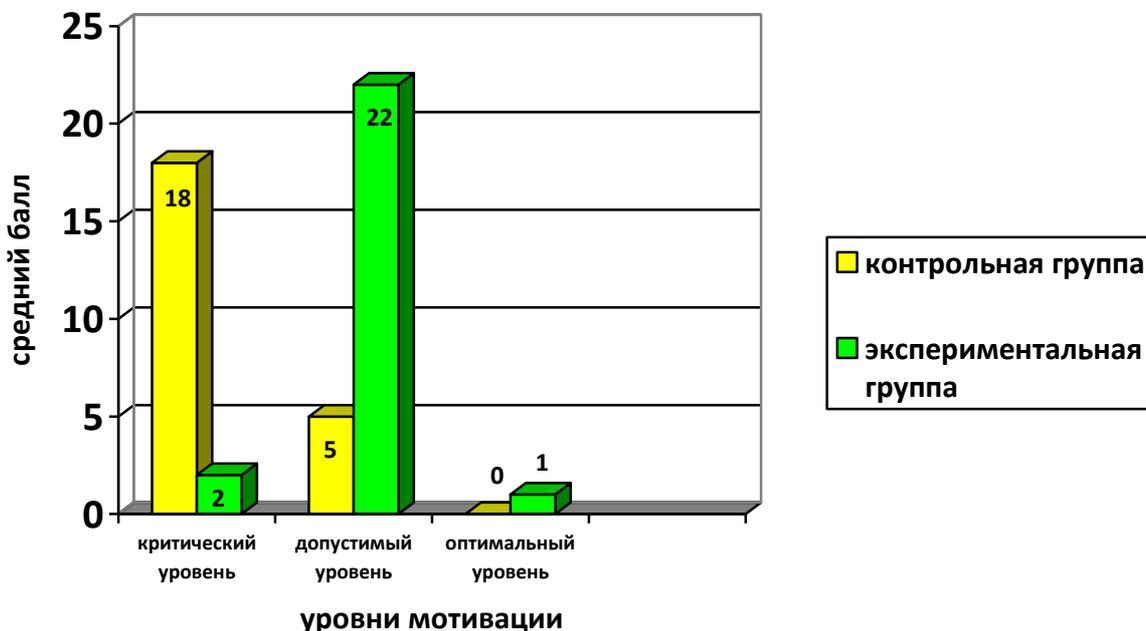


Рис. 7. Результаты диагностики учебно-познавательного компонента на втором этапе эксперимента исследовательской работы

Таким образом, видна разница между показателями респондентов контрольной и экспериментальной групп: после реализации разработанной методики у курсантов составивших экспериментальную группу лучше сформирован учебно-познавательный компонент, чем у курсантов вошедших в контрольную группу.

На рисунке 29 представлены данные диагностики мотивации профессиональной деятельности респондентов контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп полученные с помощью методики К.Замфир в модификации А.Реана на втором этапе исследовательской работы.

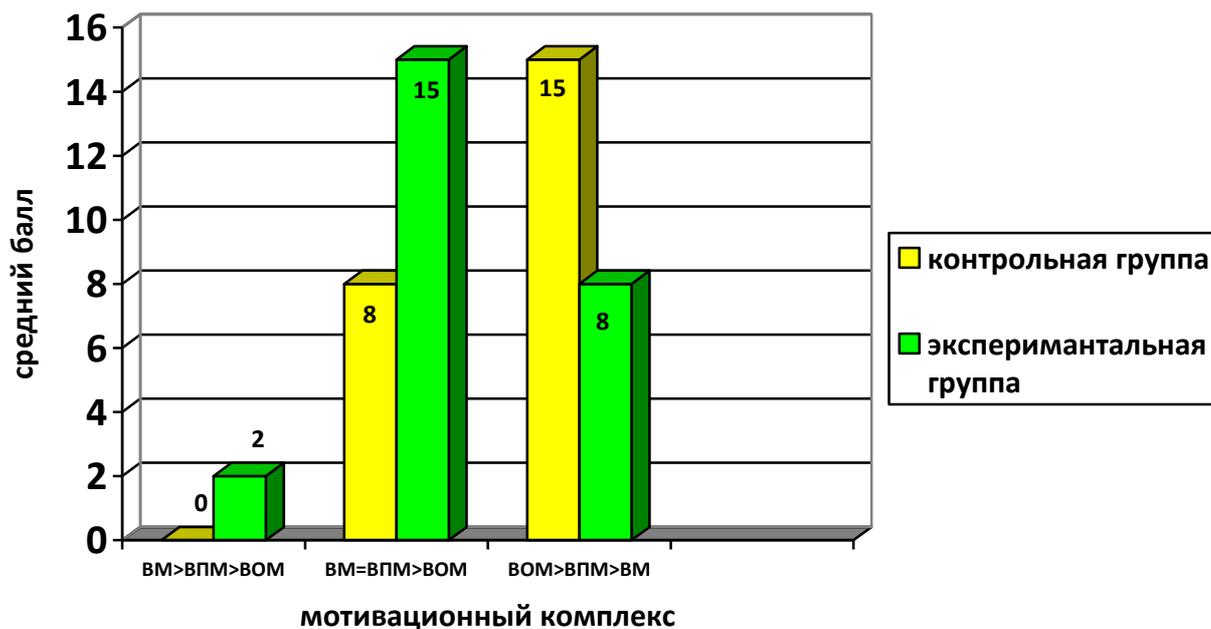


Рис. 8. Количество респондентов с различными мотивационными комплексами в контрольной и экспериментальной группах на втором этапе исследовательской работы

На рисунке 8 видно, что показатели соотношения мотивов профессиональной деятельности респондентов контрольной группы не изменились. Структура профессиональной мотивации респондентов экспериментальной группы после реализации разработанной методики претерпела изменения. Так, 2 курсанта экспериментальной группы характеризуются доминированием внутренних мотивов в профессиональной деятельности. 15 респондентов отмечают равнозначность в профессиональной деятельности внутренних и внешних положительных мотивов. Только 8 респондентов экспериментальной группы характеризуются соотношением мотивов профессиональной деятельности, где преобладает внешняя отрицательная мотивация.

На рисунке 9 представлены данные диагностики уровня профессиональной направленности респондентов контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп, полученные с помощью методики

Т.Н. Дубовицкой на втором этапе исследовательской работы.

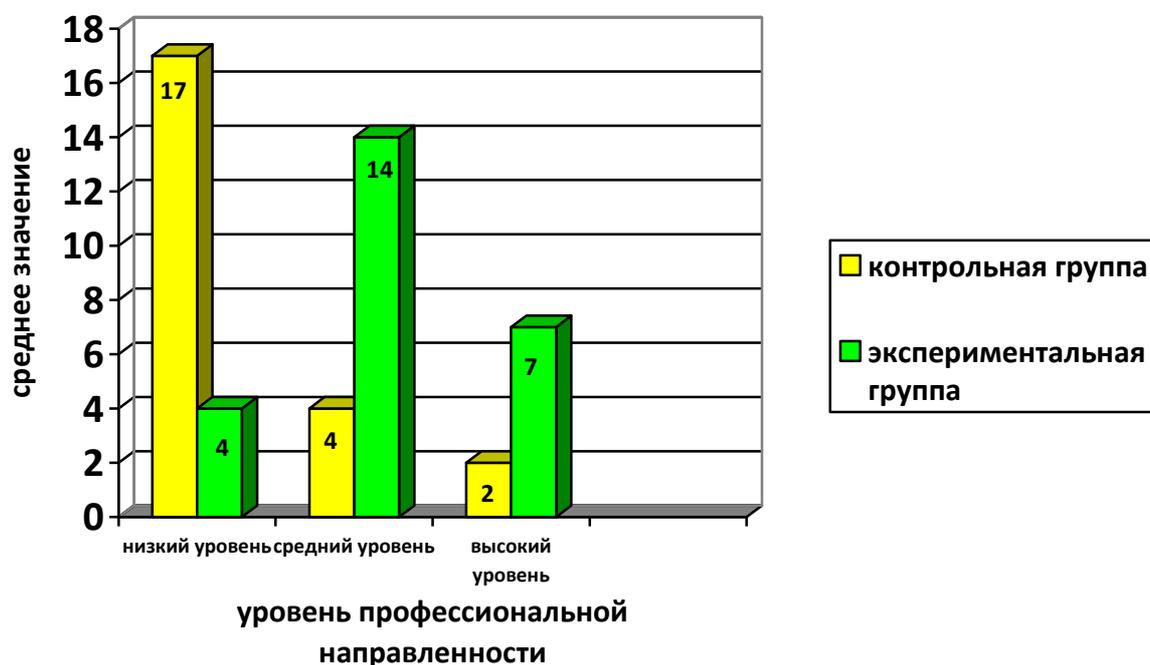


Рис. 9. Средние показатели уровня профессиональной направленности респондентов контрольной и экспериментальной групп на втором этапе исследовательской работы

На рисунке 9 видно, что в целом профессиональная направленность респондентов контрольной группы осталась неизменна. Большинство респондентов контрольной группы характеризуются низким уровнем профессиональной направленности. Однако после реализации разработанной методики развития учебно-профессиональной мотивации курсантов профессиональная направленность респондентов экспериментальных групп значительно возросла. Так респондентов с высоким уровнем профессиональной направленности в экспериментальной группе – 7, а с низким уровнем профессиональной направленности – лишь 4 курсанта. Курсанты, составившие экспериментальную группу, после реализации разработанной методики отметили, что стремятся к овладению избранной профессией, получаемая ими профессия нравится им, они хотят в будущем работать и дальше совершенствоваться по данной профессии, в свободное

время занимается делами, имеющими отношение к будущей профессии, имеет круг знакомых – специалистов в области избранной профессии.

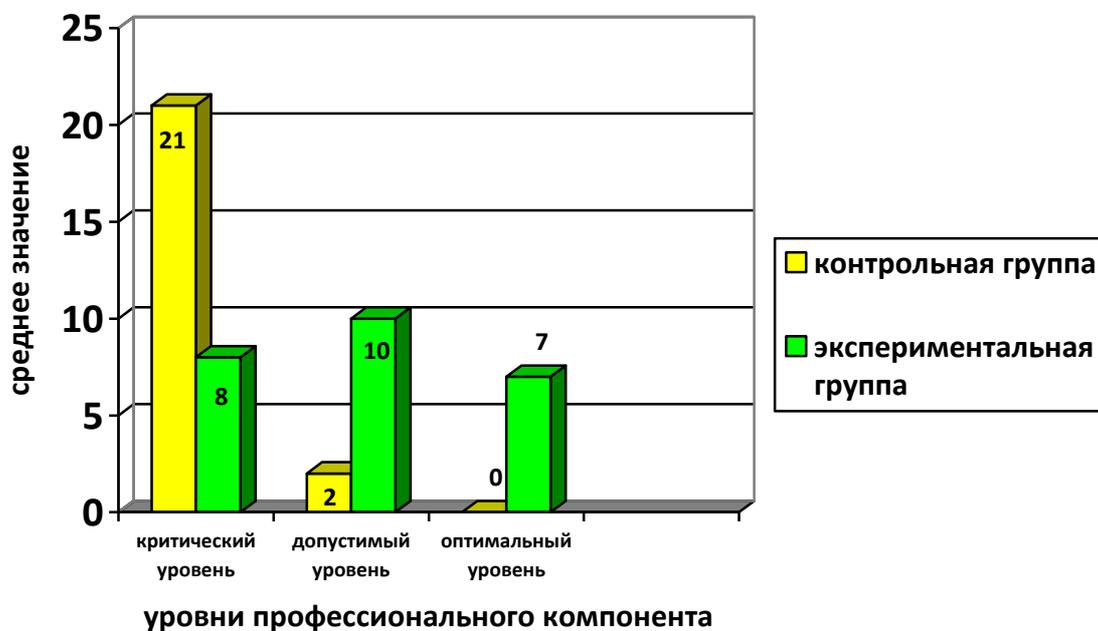


Рис. 10. Результаты диагностики профессионального компонента на втором этапе исследовательской работы

На рисунке 10 представлены данные диагностики профессионального компонента учебно-профессиональной мотивации на втором этапе исследовательской работы.

На рисунке 10 видно, что наибольшее количество респондентов в контрольной группе (21 курсант) демонстрируют критический уровень сформированности профессионального компонента учебно-профессиональной мотивации на втором этапе исследовательской работы. Допустимый уровень демонстрируют 2 респондента контрольной группы. Респондентов с оптимальным уровнем в контрольной группе не выявлено. При этом наибольшее количество респондентов экспериментальной группы (10 курсантов) демонстрируют допустимый уровень сформированности профессионального компонента, 7 – оптимальный уровень, 8 курсантов –

критический уровень.

Таким образом, видна разница между показателями респондентов контрольной и экспериментальной групп: после реализации разработанной методики у курсантов составивших экспериментальную группу лучше сформирован профессиональный компонент, чем у курсантов, вошедших в контрольную группу.

Сравнительный анализ результатов респондентов контрольной и экспериментальной групп по показателям двух компонентов до и после реализации разработанной методики развития учебно-профессиональной мотивации курсантов представлены в таблице 5.

Таблица 5.

Сравнительный анализ результатов респондентов контрольной и экспериментальной групп по показателям двух компонентов

Показатели		Контрольная группа		Экспериментальная группа	
компоненты	уровни	До	После	До	После
учебно-познавательный	критический	18	18	19	2
	допустимый	5	5	6	22
	оптимальный	0	0	0	1
профессиональный	критический	21	21	22	8
	допустимый	2	2	3	10
	оптимальный	0	0	0	7

Из сводной таблицы 5 видно, что показатели респондентов контрольной группы и до и после реализации разработанной методики развития учебно-профессиональной мотивации курсантов практически без изменений. Показатели большинства респондентов контрольной группы при повторной диагностике соответствуют критическому уровню. Значения респондентов экспериментальной группы изменились после проведения

эксперимента.

На рисунке 11 представлены данные сформированности компонентов учебно-профессиональной мотивации у респондентов контрольной и экспериментальной групп до и после проведения исследовательской работы.

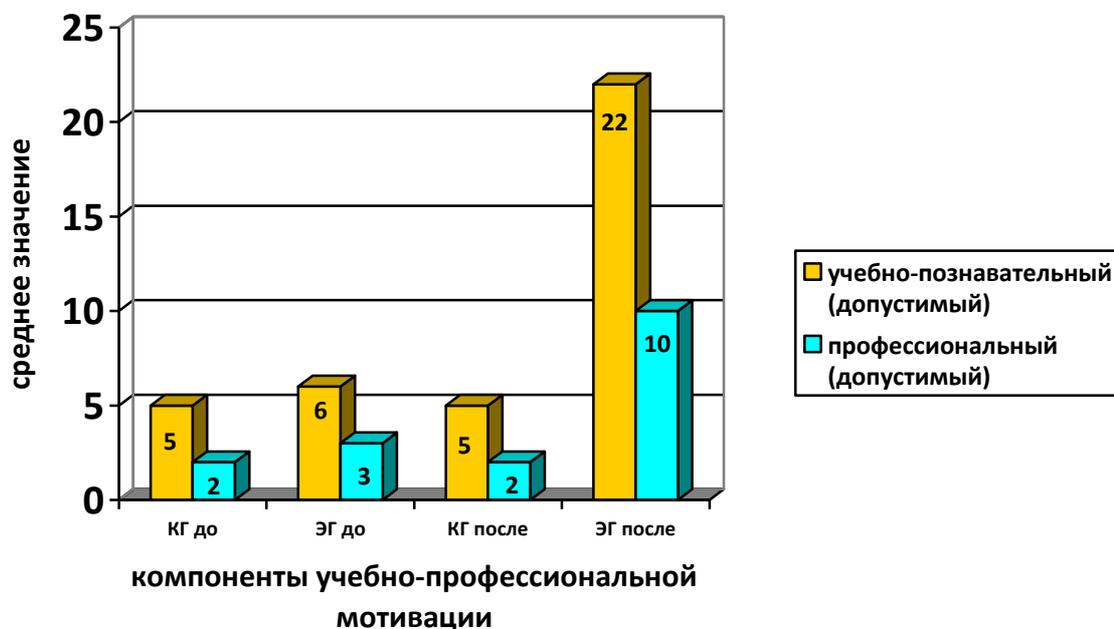


Рис. 11. Сформированность компонентов учебно-профессиональной мотивации у респондентов контрольной и экспериментальной групп до и после проведения исследовательской работы

Следующим этапом стал статистический анализ полученных в ходе исследования результатов. Статистический анализ результатов проводился с помощью непараметрического критерия достоверности различий для несвязанных выборок – U критерия Манна-Уитни. Исходя из цели исследования, статистическая обработка результатов подразделялась на следующие этапы:

– оценка достоверности различий первичных показателей сформированности каждого из компонентов учебно-профессиональной мотивации курсантов в контрольной и экспериментальной группах. Цель данного этапа статистической обработки - доказать, что показатели респондентов контрольной группы и экспериментальной группы на первом

этапе исследовательской работы достоверно не отличались;

– оценка достоверности различий вторичных показателей сформированности каждого из компонентов учебно-профессиональной мотивации курсантов в контрольной и экспериментальной группах. Цель данного этапа статистической обработки - доказать, что показатели респондентов контрольной группы и экспериментальной группы на втором этапе исследовательской работы достоверно отличаются.

В таблице 6 представлены значения Uэмп Манна-Уитни достоверности различий показателей сформированности каждого из компонентов учебно-профессиональной мотивации между респондентами контрольных и экспериментальных групп.

Таблица 6

Значение Uэмп Манна-Уитни достоверности различий

(уровень значимости $p \leq 0,01$)

Компоненты методики	Первый этап исследовательской работы	Второй этап исследовательской работы
учебно-познавательный	281	83
профессиональный	287	110

Из таблицы 6 видно, что достоверных различий между показателями контрольной группы и экспериментальной группы по данным первого этапа развития всех компонентов учебно-профессиональной мотивации курсантов не выявлено. То есть на первом этапе исследовательской работы показатели респондентов контрольной группы не отличались от показателей респондентов экспериментальной группы.

Обнаружены достоверные различия в интенсивности признака между респондентами экспериментальной группы и контрольной группы в значениях «Учебно-познавательный компонент» и «Профессиональный компонент» на уровне значимости $p \leq 0,01$. На втором этапе

исследовательской работы показатели развития компонентов учебно-профессиональной мотивации респондентов экспериментальной группы значимо отличалось от показателей респондентов контрольной группы.

Таким образом, исследовательская работа позволила доказать эффективность разработанной методики развития учебно-профессиональной мотивации курсантов.

Следовательно, мы считаем результативным развитие учебно-профессиональной мотивации курсантов в процессе профессиональной подготовки на основе разработанной методики, состоящей из взаимосвязанных структурных блоков (целевого, концептуального, содержательного и контрольного), обеспечивающей возможность активного развития мотивационной сферы личности курсанта, закрепления ее фундаментальных установок, ценностей, профессиональных интересов и привычек, профессионально-поведенческих навыков и этических норм, а также личностных качеств, позволяющих осуществлять межличностное взаимодействие в учебно-профессиональных ситуациях, создавая условия для эффективной реализации профессиональных функций будущих офицеров МЧС России.

Данные статистической обработки результатов исследования наглядно показывают, что изменения в уровнях развития компонентов учебно-профессиональной мотивации у респондентов экспериментальной группы вызваны не случайными обстоятельствами, а являются следствием реализации методики развития учебно-профессиональной мотивации курсантов пожарно-технических вузов.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Развитие учебно-профессиональной мотивации курсантов пожарно-технических вузов представляет собой научно-теоретическое структурирование процесса профессиональной подготовки, построенного на основе трех этапов, включающих цель, задачи, компоненты (учебно-познавательный, профессиональный), диагностический инструментарий и их методическое обеспечение.

К компонентам развития учебно-профессиональной мотивации курсантов были отнесены: учебно-познавательный и профессиональный. Учебно-познавательный компонент включает в себя внутреннюю мотивацию к познавательной самостоятельности, общую мотивацию к получению знаний, умений и навыков, интерес к научным разработкам в пожарно-технической сфере, овладение современными информационными технологиями. Профессиональный компонент характеризуется профессиональной направленностью, мотивацией к овладению конкретной профессией, осознанностью ее значимости, потребностью самосовершенствоваться в профессиональной деятельности.

В процессе поэтапного формирования учебно-профессиональной мотивации курсантов важно учитывать, что представленные компоненты находятся во взаимосвязи, поэтому каждый этап предусматривал совершенствование, саморазвитие и переход на более высокий уровень развития каждого компонента. С учетом целевых ориентиров каждого этапа, разрабатывались формы, методы и средства развития учебно-профессиональной мотивации курсантов.

На первом этапе была проведена первичная диагностика уровня развития компонентов учебно-профессиональной мотивации курсантов; разработана методика развития учебно-профессиональной мотивации курсантов и определены необходимые и достаточные условия ее реализации.

Второй этап представлял собой систему организационных,

координационных мероприятий, ориентированных на активное формирование мотивационной сферы личности курсанта, закрепление ее фундаментальных установок, ценностей, профессиональных интересов и привычек, профессионально-поведенческих навыков и этических норм, а так же личностных качеств, позволяющих осуществлять межличностное взаимодействие в учебно-профессиональных ситуациях, создавая условия для эффективной реализации профессиональных функций будущих офицеров МЧС России.

Аналитико-результативный этап подразумевал проведение текущего и итогового контроля результатов развития учебно-профессиональной мотивации курсантов, анализ полученных результатов, определение эффективности процесса развития учебно-профессиональной мотивации курсантов с использованием диагностического инструментария, представляющего собой систему показателей развития компонентов учебно-профессиональной мотивации курсантов, построенную на основе критериально-уровневого подхода.

Данные статистической обработки результатов исследования наглядно показывают, что изменения в уровнях развития компонентов учебно-профессиональной мотивации у респондентов экспериментальной группы вызваны не случайными обстоятельствами, а являются следствием реализации методики по развитию учебно-профессиональной мотивации курсантов пожарно-технических вузов.

Таким образом, результаты диагностики развития каждого из компонентов учебно-профессиональной мотивации доказали динамичность данного процесса, взаимосвязь его составляющих, обеспечив активное формирование мотивационной сферы личности курсантов, закрепление ее фундаментальных установок, ценностей, профессиональных интересов и привычек, профессионально-поведенческих навыков и этических норм, а так же личностных качеств, позволяющих осуществлять межличностное взаимодействие в учебно-профессиональных ситуациях, способствуя

эффективной реализации профессиональных функций будущих офицеров МЧС России.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретический анализ, проведенный в рамках нашей магистерской работы, показал, что мотивация становится фундаментом для развития личности в деятельности, определяющим ее осознанность и показывающим цели для активной деятельности, становясь основой индивидуального и социального поведения, способствуя развитию профессионального самоопределения и удовлетворенности определенной профессиональной деятельностью.

Ведущую роль в развитии профессиональной мотивации играет начальный этап становления офицера МЧС России, поскольку именно в процессе профессиональной подготовки идет активное формирование мотивационной сферы личности, закрепление ее фундаментальных установок, ценностей, профессиональных интересов и привычек, профессионально-поведенческих навыков и этических норм.

В процессе профессиональной подготовки мотивация курсантов предполагает определенные качественные изменения, то есть изменения динамических свойств, формируемых от начальных курсов обучения к старшим. Основная роль, как показывают исследования, в структуре мотивации учебно-профессиональной деятельности курсантов принадлежит профессиональным мотивам, характеризующим как поведение, так и деятельность студентов.

Под учебно-профессиональной мотивацией будущих специалистов пожарно-технического профиля мы понимаем совокупность мотивов, детерминирующих активность субъекта в образовательном процессе и обеспечивающих его профессиональное становление. Специфика формирования учебно-профессиональной мотивации в процессе профессиональной подготовки курсантов состоит в том, что учебно-профессиональная мотивация становится ведущим фактором успешности организации и эффективности реализации учебной деятельности, побуждая

будущего специалиста к осуществлению учебно-познавательного процесса, способствуя повышению его познавательной активности, самостоятельности, результативности решения учебно-практических ситуаций.

Проведенное нами исследование выявило, что учебно-профессиональная мотивация будущих специалистов пожарно-технического профиля является формируемым качеством. Развитие учебно-профессиональной мотивации курсантов пожарно-технических вузов представляет собой целенаправленную деятельность преподавательского состава и офицеров подразделений вуза по организации и эффективной реализации учебной деятельности, способствующей активному формированию мотивационной сферы личности, закреплению ее фундаментальных установок, ценностей, профессиональных интересов и привычек, профессионально-поведенческих навыков и этических норм, а так же личностных качеств, позволяющих осуществлять межличностное взаимодействие в учебно-профессиональных ситуациях, способствуя эффективной реализации профессиональных функций будущих офицеров МЧС России. Сформированная у будущих офицеров МЧС России устойчивая учебно-профессиональная мотивация становится базой для развития настойчивого желания совершенствовать профессиональные качества и свойства личности в процессе несения службы.

Развитие учебно-профессиональной мотивации курсантов пожарно-технических вузов требует серьезных изменений в организации и содержании образовательного процесса вуза с учетом использования методов и средств учебной деятельности, побуждающих будущих офицеров к осуществлению учебно-познавательного процесса, способствуя повышению их познавательной активности, самостоятельности, эффективности решения учебно-практических ситуаций, поскольку результативным данный процесс может стать лишь при условии его технологизации, т.е. четко заданной цели и задачами в комплексе с технологией их реализации, контроля и прогнозирования результатов.

К компонентам методики по развитию учебно-профессиональной мотивации курсантов отнесены: учебно-познавательный и профессиональный.

Учебно-познавательный компонент включает в себя внутреннюю мотивацию к познавательной самостоятельности, общую мотивацию к получению знаний, умений и навыков, интерес к научным разработкам в пожарно-технической сфере, овладение современными информационными технологиями. Профессиональный компонент характеризуется профессиональной направленностью, мотивацией к овладению конкретной профессией, осознанностью ее значимости, потребностью самосовершенствоваться в профессиональной деятельности.

В процессе поэтапного формирования учебно-профессиональной мотивации курсантов важно учитывать, что представленные компоненты находятся во взаимосвязи, поэтому каждый этап предусматривал совершенствование, саморазвитие и переход на более высокий уровень развития каждого компонента. С учетом целевых ориентиров каждого этапа, разрабатывались формы, методы и средства развития учебно-профессиональной мотивации курсантов. На первом этапе была проведена первичная диагностика уровня развития компонентов учебно-профессиональной мотивации курсантов, разработана методика по развитию учебно-профессиональной мотивации курсантов и определены необходимые и достаточные условия ее реализации. Вторым этапом представлял собой систему организационных, координационных мероприятий, ориентированных на активное развитие мотивационной сферы личности курсанта, закрепление ее фундаментальных установок, ценностей, профессиональных интересов и привычек, профессионально-поведенческих навыков и этических норм, а также личностных качеств, позволяющих осуществлять межличностное взаимодействие в учебно-профессиональных ситуациях, создавая условия для эффективной реализации профессиональных функций будущих офицеров МЧС России. Третьим этапом подразумевалось проведение текущего и итогового контроля результатов развития учебно-профессиональной мотивации курсантов, анализ полученных результатов, определение эффективности процесса развития учебно-профессиональной мотивации курсантов с использованием

диагностического инструментария, представляющего собой систему показателей развития компонентов учебно-профессиональной мотивации курсантов, построенную на основе критериально-уровневого подхода.

Данные статистической обработки результатов исследования наглядно показывают, что изменения в уровнях развития компонентов учебно-профессиональной мотивации у респондентов экспериментальной группы вызваны не случайными обстоятельствами, а являются следствием реализации разработанной методики развития учебно-профессиональной мотивации курсантов пожарно-технических вузов. Результаты диагностики развития каждого из компонентов учебно-профессиональной мотивации доказали динамичность данного процесса, взаимосвязь его составляющих, обеспечив активное формирование мотивационной сферы личности курсантов, закрепление ее фундаментальных установок, ценностей, профессиональных интересов и привычек, профессионально-поведенческих навыков и этических норм, а так же личностных качеств, позволяющих осуществлять межличностное взаимодействие в учебно-профессиональных ситуациях, способствуя эффективной реализации профессиональных функций будущих офицеров МЧС России.

Таким образом, эффективность развития учебно-профессиональной мотивации курсантов пожарно-технических вузов может быть существенно повышена, если:

- развитие учебно-профессиональной мотивации курсантов пожарно-технических вузов будет рассматриваться в качестве одной из целей профессиональной подготовки;

- определены сущность, структура и содержание учебно-профессиональной мотивации курсантов пожарно-технических вузов, выделены критерии и уровни ее развития;

- разработана и реализована методика по развитию учебно-профессиональной мотивации курсантов пожарно-технических вузов, выделены ее структурные составляющие и условия функционирования;

– обоснован диагностический инструментарий, позволяющий определить уровень развития компонентов учебно-профессиональной мотивации курсантов пожарно-технических вузов.

Все сказанное позволяет утверждать, что гипотеза нашего исследования подтвердилась, его цель достигнута, а задачи успешно решены.

Разработанная нами методика развития учебно-профессиональной мотивации может быть использована для повышения уровня учебно-профессиональной мотивации обучающихся в вузах.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абульханова К.А. Субъект или личность в психологии самореализации. Идеальность или реальность субъекта. Сборник научных трудов. Ставрополь: «Сев-Кавказский ГТУ». 2007. 212 с.
2. Андросович К.А. Профессионализм как результат профессионального становления личности // Сб. конференции НИЦ. Пенза: «Социосфера». 2012. № 16. С. 179–193.
3. Апиш Ф.Н. Основные современные теории мотивации. М.: Изд-во ООО «Аякс». 2001. 56 с.
4. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. М.: 1996. 158 с.
5. Андреев В.Е. Социально-психологические условия формирования у старших школьников мотивации выбора профессии офицера: автореф. дис. канд. психол. наук. Кемерово, 2003. 136с
6. Бабушкин Г.Д. Психологические основы формирования профессионального интереса к педагогической деятельности. Омск: 2009. 204 с.
7. Богословская О.А. Мотивация получения высшего образования в контексте выбора профессии // Высшее образование в России. М.: 2006. №. 5 С. 44–47.
8. Богуславский В.В. Мотивация учебной деятельности курсантов военно-учебных заведений. М.: ВУ, 2001. С. 15.
9. Бодров В.А. Бессонова Ю.В. Развитие профессиональной мотивации спасателей // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 2. С. 45–56.
10. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. М.: 1972. 259 с.
11. Борисова Е.М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект: дис. ... д-ра психол. наук. М.: 1995. 417 с.

12. Вакула А.А. Формирование мотивации и потребности курсантов военного вуза в самообразовании // Молодой ученый. 2014. №9. С. 461–464.
13. Васильева, И.Л. Динамика мотивационно-целевых установок будущих педагогов-психологов в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. 131 с.
14. Вербицкий А.А., Платонова Т.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов // Научно исследовательский институт высшей школы. М.: 1986. Вып. 3. 40 с.
15. Вовчик-Блакитная М.В. Мотивационный аспект развития учебной деятельности студентов. - М., 1993. 218 с.
16. Грибаньков О.А. Педагогическая технология формирования учебно-профессиональной мотивации курсантов военно-морских вузов: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2015. 163 с.
17. Джидарьян И.А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности // Теоретические проблемы психологии личности. М.: Наука, 1999. С.146–169.
18. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. М.: Академия, 1984. № 4. С. 126–130.
19. Дубовицкая Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивации // Вопросы психологии. 2005. № 1. С. 73–78.
20. Дубовицкая Т.Д. Опросник значимости учебных предметов для профессиональной подготовки будущего специалиста // Психологический журнал. 2003. №5. С.103–110.
21. Ермолина М.А. Формирование мотивации профессионального самообразования курсантов вузов ГПС МЧС России, обучающихся по специальности «Юриспруденция»: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2008. 169с.
22. Железняк, Л.Ф. Психология высшей школы пограничной школы. М.: «Пограничная академия ФСБ России», 2003. 254 с.
23. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. 2-е изд., доп., испр., перераб. М.: Логос, 2007. 384 с.

24. Иванова И.Л. Профессиональная идентичность в социально-психологических исследованиях // Вопросы психологии. 2008. № 1. С.89–100.
25. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с.
26. Кикнадзе Д.А. Потребности. Поведение. Воспитание. М., 1998. 150 с.
27. Климов Е.А. Психология профессионала: избранные психологические труды. М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2003. С. 147–148.
28. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. М., 1998. 192 с.
29. Козлов О.А. Теоретико-методологические основы информационной подготовки курсантов военно-учебных заведений. 3-е изд. М.: ИИО РАО, 2010. 326 с.
30. Козляков К.С. Формирование учебно-профессиональной мотивации студентов высшего учебного заведения: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2013. 224 с.
31. Комусова Н.В. Развитие мотивации к овладению профессией в период обучения в вузе: автореф. дис. канд. псих. наук. СПб., 2003. 24 с.
32. Корзун М.М., Михайловский В.Г. Теоретические основы профессионализации офицерских кадров. М.: МО, 1995. 91 с.
33. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. Конспект лекций. М.: МГУ, 1971. 41 с.
34. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности. М.: Новосибирский полиграф, 2002. 264 с.
35. Манукян С.П. Потребности личности и их место в педагогической концепции мотивов учения // Вопросы психологии. 1984. № 4. С.145.
36. Маркова А.К. Мотивация учебной деятельности. М., 1998. 96 с.
37. Матюхина М.В. Мотивы учения учащихся с разным уровнем успеваемости // Мотивация учения.- Волгоград, 1996. С.5–15.
38. Мелетичев В.В. Формирование устойчивой профессиональной

мотивации учения у курсантов вузов ПВО: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2000. 154 с.

39. Мешков Н.И. Становление учебно-профессиональной мотивации студентов в процессе подготовки педагогических кадров в университете: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1993. 15с.

40. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. 1987. №5. С.129–139.

41. Моргун В.Ф. Психологические проблемы мотивации учения // Вопросы психологии. 1976. № 6. С.34–67.

42. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. уч. заведений: В 3кн. М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. кн.1. 688 с.

43. Неудахина Н.А., Федорова Т.С. Современные образовательные технологии: модульный курс: уч. пос. Барнаул: АлтГТУ, 2009. 244с.

44. Одегова О.В. Формирование военно-профессиональной мотивации у курсантов военных вузов связи // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010 № 2. С. 135–138.

45. Орлов А.А. Динамика личностного и профессионального роста студента педвуза // Педагогика. 2004. №3. С.53–60.

46. Пакулина С.А. Педагогика и психология самостоятельной работы студентов в высшей школе. Челябинск, 2007. 190 с.

47. Парыгин Б.Д. Социальная психология. СПб.: ИГУП, 1999. 592 с.

48. Патяева Е.Ю. Мотивация учения: заданное, стихийное и самоопределяемое учение // Современная психология мотивации. М.: Смысл, 2002. С. 289–313.

49. Пахомова Е.А. Профессиональная компетентность специалиста как ресурс обеспечения нового качества профессионального образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. №5. С. 32–37.

50. Пахомова Н.В. Повышение эффективности самостоятельной работы в обучении курсантов военных вузов: дис. ... канд. пед. наук. М., 2011. С. 149–

150.

51. Петросов В.А. Психологические условия формирования профессиональной мотивации у студентов будущих менеджеров: дис. канд. псих. наук. М., 2006. 220 с.

52. Печников А.Н., Мухина Г.В. Особенности учебной мотивации курсантов юридических вузов МВД // Психология: итоги и перспективы: тез. научно-практ. конф. СПб., 1996. 138с.

53. Рахматулина, Ф.М. Мотивационная основа учебной деятельности и познавательной активности личности: Психологическая служба в вузе. Казань: КГУ, 1981. 60 с.

54. Рогов М. Мотивация учебной и коммерческой деятельности студентов // Высшее образование. 1998. №4. С.90–96.

55. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2006. 713 с.

56. Рябенский Ю.Н. Особенности планирования и организации образовательного процесса в военных вузах на основе ФГОС ВПО и квалификационных требований. ВУНЦ ВМФ «ВМА им. Н.Г. Кузнецова», 2011. 147 с.

57. Сергунина Н.А. Развитие учебно-профессиональной мотивации курсантов пожарно-технических вузов // Молодежь и наука XXI века. Красноярск, КГПУ, 2017. С. 95–97.

58. Сергунина Н.А. Развитие учебно-познавательного и профессионального мотивов в структуре учебно-профессиональной мотивации курсантов пожарно-технических вузов // Молодежь и наука XXI века. Красноярск, КГПУ, 2017. С. 111–114.

59. Сосновский Б.А. Мотивационно-смысловые образования в психологической структуре личности: автореф. дис. д-ра психол. наук. М., 1992. 30 с.

60. Субботина Л.Ю. Личность в системе профессиональной подготовки: учеб. пос. Ярославль: «Открытое общество», 2003. 42 с.

61. Теория и организация физической подготовки войск. СПб.: Военный институт физической культуры, 1998. С.467.
62. Фадеев В.Ю. Педагогические основы физической культуры специалистов флота в профессиональной подготовке. Калининград, БВМИ, 2008. 237с.
63. Фадеева В.В. Формирование профессиональной компетентности у курсантов учебных заведений ВМФ РФ: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005 С.14.
64. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. М.: Международная пед. академия, 1994. 192 с.
65. Фридман, Л.М. Педагогический опыт глазами психолога. М.: Просвещение, 1997. 224 с.
66. Хеккаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер, 2003. 860 с.
67. Хвастунова Н.М. Формирование мотивационно-ценностного отношения студентов к деятельности в процессе изучения педагогических дисциплин. Улан-Удэ, 2001. 120с.
68. Цветкова Р.И. Мотивационная сфера личности современного студента: факторы, условия и средства ее формирования в процессе профессионального становления: автореф. дис... д-ра психол. наук. Иркутск, 2006. 34 с.
69. Цветкова Р.И. Мотивационная сфера личности студента: условия и средства ее формирования // Психологическая наука и образование. 2006. № 4. С. 76–80.
70. Черненко К.А. Формирование мотивации военно-профессиональной деятельности курсантов вузов инженерных войск: дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2006. 202 с.
71. Чугунова Э.С. Социально-психологические особенности профессиональной мотивации в инженерной деятельности и проблемы творческой активности // Психологический журнал. 1985. Т. 6. № 4. С.73–86.
72. Шкуркин В.И. Влияние мотивов на учебную деятельность

деятельность. М., 1996. С.26–101.

73. Юшкова Л.Б. Структура и динамика познавательных интересов студентов вуза в зависимости от их представления от целей обучения: автореф. дис. ... канд. псих. наук. Ленинград, 1988. 22 с.

74. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М.: Просвещение, 1996. 168с.

75. Якунин В.А. Педагогическая психология: учебное пособие. СПб., 1998. 639 с.

76. Якунин В.А., Мешков Н.И. Психолого-педагогические факторы учебной успешности студентов // Вестник ЛГУ, Серия: Экономика, философия, право. 1980. №11.

77. E.T. Higgins, A.W. Kruglianski Motivation science: social and personality perspectives. Philadelphia: Psychology Press, 2006. 454 p.

78. C. Sansone, J.M. Harackiewicz Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance. San Diego: Acad press, 2004. 489 p.

