

УДК 378.1

РАЗВИТИЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ КАК КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ – БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л. В. Ковтуненко

Воронежский институт ФСИН России

Е. Н. Брюхов

*Уральский институт Государственной противопожарной службы МЧС России,
г. Екатеринбург*

Е. В. Калач

*Воронежский институт – филиал ФГБОУ ВО
«Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России»*

Поступила в редакцию 12 августа 2019 г.

Аннотация: *представлены результаты опытно-экспериментальной работы по формированию и развитию учебно-профессиональной мотивации курсантов – будущих специалистов в сфере безопасности жизнедеятельности.*

Ключевые слова: *профессиональная мобильность, профессиональная подготовка специалистов в сфере безопасности жизнедеятельности, учебно-профессиональная мотивация, педагогические условия формирования профессиональной мобильности курсантов.*

Abstract: *the article presents the results of experimental work on the formation of educational and professional motivation of cadets – future specialists in the field of life safety.*

Key words: *professional mobility, professional training of specialists in the field of life safety, educational and professional motivation, pedagogical conditions for the formation of professional mobility of students.*

Система подготовки профессиональных кадров в сфере безопасности жизнедеятельности характеризуется сегодня активными процессами структурной трансформации и модернизации, которые предполагают постепенный отказ от узко-профессиональной подготовки специалистов в сфере пожарной безопасности. В ней выбор сделан в пользу содержательно более общего, но при этом многопрофильного образования в области техносферной безопасности как базы для последующего «обучения на протяжении всей жизни».

Современное понимание профессиональной мобильности включает два основных вектора: вертикальную мобильность, которая традиционно ассоциируется с карьерным ростом специалиста в рамках выбранной профессии, повышением уров-

ня квалификации и профессионализма, и горизонтальную мобильность, связанную с расширением функций и видов профессиональной деятельности вплоть до смены профессии. Анализируя сущность данного феномена, практически все исследователи подчеркивают его интегративный характер, хотя конкретный набор компонентов профессиональной мобильности может существенно различаться в интерпретации разных авторов. Кроме того, очевидна некоторая вариативность составляющих профессиональной мобильности в зависимости от профиля подготовки специалиста.

На наш взгляд, профессиональная мобильность будущих специалистов сферы безопасности жизнедеятельности представляет собой интегративное качество личности, включающее профессиональную адаптивность, выраженную познавательную активность, стремление к личностной

самореализации, социальную ответственность, профессиональные ценности и предполагающее способность и готовность к изменениям в профессиональной сфере. Профессиональная адаптивность обеспечивает способность и готовность специалиста к горизонтальной и вертикальной мобильности в профессиональной сфере; познавательная активность служит основой формирования необходимых профессиональных знаний и стремления личности к их постоянному пополнению и совершенствованию; личностная самореализация обуславливает личностную направленность профессиональных перемещений на удовлетворение потребностей в самопознании, самоактуализации, саморазвитии; социальная ответственность предполагает осуществление профессиональных перемещений на основе осознания социальной значимости своих профессиональных действий, деловой активности, а также превалирование внутренних и внешних положительных мотивов деятельности над внешними отрицательными; аксиологический аспект (профессиональные ценности) обеспечивает ценностное отношение к профессиональной деятельности, ее социальной миссии.

Среди средств формирования профессиональной мобильности курсантов в ходе профессионального обучения особого внимания, на наш взгляд, заслуживает технология модульного обучения. Главное дидактическое достоинство этой технологии заключается в ее адаптивности к любому подходу в обучении, а также в том, что ключевая задача преподавателя состоит в мотивировании курсантов, управлении их учебно-познавательной деятельностью через модуль.

Одним из значимых условий формирования профессиональной мобильности курсантов образовательных организаций МЧС России выступает развитие в ходе обучения конструктивной учебной мотивации, сочетающей мотивы познания и достижения цели. Как известно, мотив выступает побудительной силой любой целенаправленной деятельности. Именно мотивация учебной деятельности детерминирует учебную активность курсантов, проявление настойчивости и усердия в овладении профессиональными знаниями.

Для формирования всех составляющих профессиональной мобильности будущих специалистов в сфере безопасности жизнедеятельности (в первую очередь, стремления к личностной самореализации, социальной ответственности, ценностному отношению к профессии) необходима системная психолого-педагогическая работа по формированию конструктивной учебной мотивации. При этом следует ориентироваться

на развитие внутренней мотивации курсантов, обусловленной познавательными потребностями, стремлением к саморазвитию, самосовершенствованию, получению глубоких и прочных знаний, и внешней положительной мотивации, определяющейся стремлением личности к признанию ее достижений, успехов в учебно-профессиональной деятельности, овладению социально значимой профессией, обретению определенного социального статуса. Внутренние мотивы деятельности – познавательные – возникают и развиваются в ходе педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса. «Четко сформулированные цели и задачи учебной деятельности, методически верное ее планирование и организация, качественное содержание учебного материала и высокий уровень методического обеспечения формируют у курсантов внутреннюю уверенность в достижении высоких результатов, стремление соответствовать предъявляемым требованиям» [1, с. 463]. Модульное обучение способствует актуализации и развитию познавательного интереса, поисковой активности курсантов, созданию ситуаций успеха в учебной деятельности.

В процессе обучения в ведомственной образовательной организации меняется представление курсантов о будущей профессиональной деятельности, трансформируются учебные и профессиональные мотивы и цели. На 3–4 курсах обучения появляются и конкретизируются мотивы личностной самореализации в избранной профессиональной сфере. Этот период можно назвать сензитивным для формирования не только познавательных мотивов и мотивов достижения, но и профессиональной мобильности специалистов в сфере безопасности жизнедеятельности, поскольку именно в это время появляются мотивы, связанные с личностным смыслом выбранной профессии, ценностными ориентациями, будущим карьерным ростом. Одновременно это критический этап профессионального обучения, так как в силу ряда внешних и внутренних факторов возможна деформация учебно-профессиональной мотивации, проявляющаяся в доминировании внешних отрицательных мотивов, ориентации в учебе на избегание неудач, порицания, наказания и снижении выраженности познавательных мотивов, стремления к учебной и профессиональной самореализации.

Модульное обучение, предполагающее паритетные отношения субъектов образовательного процесса, возможность совместного выбора педагогом и обучающимся оптимального пути обучения, стимулирование познавательной активности и самоконтроля учебной деятельности, сочетание

разных форм работы (индивидуальной, в микрогруппах, групповой), выступает одной из эффективных образовательных технологий, способствующих формированию и развитию конструктивной учебно-профессиональной мотивации будущих сотрудников в сфере безопасности жизнедеятельности.

С целью изучения эффективности применения модульного обучения для формирования и развития учебной мотивации как составляющей профессиональной мобильности курсантов проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие курсанты Уральского института ГПС МЧС России. Общий объем выборки составил 171 человек, из них в экспериментальную группу (ЭГ) вошли 116 курсантов, в контрольную группу (КГ) – 55 курсантов.

В ходе опытно-экспериментальной работы в ЭГ осуществлялась системная реализация педагогических условий формирования профессиональной мобильности специалистов в сфере безопасности жизнедеятельности: целенаправленная деятельность по формированию профессиональной мобильности будущих специалистов в сфере безопасности жизнедеятельности, в том числе на основе применения модульной системы обучения; применение в образовательном процессе методик и технологий деятельностного, личностного и индивидуального подходов; создание условий для развития и саморазвития личности, самообучения, целеполагания, самоорганизации познавательной деятельности; индивидуализация обучения, т. е. создание учебных ситуаций индивидуального выбора, осознанного отношения к целям деятельности; субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса; покурсовая диагностика показателей и учет индивидуального уровня сформированности профессиональной мобильности курсантов; целенаправленное формирование и развитие конструктивной учебной мотивации, сочетающей мотивы познания и достижения цели; профессиональная мобильность всех участников образовательного процесса, включенных в профессиональную подготовку курсантов, что необходимо для создания образовательной среды, способствующей формированию и развитию профессиональной мобильности обучающихся. В КГ учебный процесс осуществлялся традиционно, без создания специальных педагогических условий.

В ходе изучения мотивов учебной деятельности курсантов с помощью опросника «Изучение мотивов учебной деятельности» (модификация А. А. Реана, В. А. Якунина) выявлены следующие приоритетные мотивы: стремление стать высококвалифицированным специалистом; получить

диплом; приобрести глубокие и прочные знания; успешно продолжить обучение; успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»; обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности. Далее по значимости следуют: получение интеллектуального удовлетворения; желание не запускать предметы учебного цикла, быть постоянно готовым к очередным занятиям; стремление выполнять педагогические требования и заслужить уважение преподавателя; добиться одобрения родителей и окружающих; не отставать от сокурсников. Последние по степени важности – мотивы избегания осуждения и наказания за плохую учебу, а также стремление служить примером для однокурсников. Мотив постоянного получения стипендии незначим в силу специфики вуза.

В результате изучения мотивации будущей профессиональной деятельности обучающихся выявлены мотивационные комплексы, отражающие соотношение внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной мотивации (ВПМ) и внешней отрицательной мотивации (ВОМ).

Так как варианты мотивационных комплексов $ВМ > ВПМ > ВОМ$ и $ВМ = ВПМ > ВОМ$ относятся к числу наиболее благоприятных, в ходе анализа их значения объединены. По причине незначительной выраженности остальных вариантов сочетания различных видов мотивации эти типы мотивационного комплекса сгруппированы по следующему принципу. Первую группу составили два варианта наиболее благоприятных мотивационных комплексов ($ВМ > ВПМ > ВОМ$; $ВМ = ВПМ > ВОМ$). Ко второй группе отнесены те варианты, в которых преобладает внутренняя мотивация ($ВМ > ВПМ = ВОМ$; $ВМ > ВОМ > ВПМ$). К третьей – варианты с преобладанием внешней положительной мотивации ($ВПМ > ВМ > ВОМ$; $ВПМ > ВМ = ВОМ$; $ВПМ > ВОМ > ВМ$). В четвертую группу вошли мотивационные комплексы с превалированием внешней отрицательной мотивации ($ВОМ \geq ВМ > ВПМ$, $ВОМ > ВПМ > ВМ$).

После реализации экспериментальной программы в ЭГ увеличилась с 77,7 до 85,2 % доля лиц, характеризующихся наиболее благоприятными мотивационными комплексами ($ВМ > ВПМ > ВОМ$ и $ВМ = ВПМ > ВОМ$). Несмотря на отсутствие статистически значимых различий между показателями мотивации курсантов ЭГ и КГ, важно отметить, что выраженность внутренней (познавательной) мотивации в ЭГ существенно возросла. При этом курсантов с преобладанием внешней отрицательной мотивации, связанной со стремлением избежать неудачи, неуспеха в деятельности, после реализации программы в ЭГ не вы-

явлено, тогда как в КГ 7,0 % курсантов проявили внешнюю отрицательную мотивацию учебной деятельности. Некоторое снижение выраженности внутренней мотивации в КГ может быть обусловлено повышением значимости внешних мотивов, связанных с актуализацией вопросов построения карьеры, обретения высокого социального статуса, материальной обеспеченности и др.

Как отмечает А. А. Реан [2], оптимальность мотивационного комплекса напрямую коррелирует с удовлетворенностью избранной профессией. Это позволяет утверждать, что курсанты и ЭГ, и КГ в значительной степени удовлетворены своим профессиональным выбором. Незначительная доля лиц с неблагоприятным мотивационным комплексом на втором этапе опытно-экспериментальной работы выявлена лишь в КГ.

После реализации экспериментальной программы в ЭГ возросли положительные оценки ряда факторов привлекательности профессии: важности профессии в обществе, возможности самосовершенствования и творчества в работе, соответствия работы способностям, возможности достичь социального признания и уважения. В КГ существенных изменений в оценке тех или иных факторов привлекательности профессии не произошло.

Сопоставительный анализ результатов ЭГ и КГ, проведенный с помощью F-критерия Фишера и t-критерия Стьюдента, позволил выявить различия между оценками курсантами некоторых факторов привлекательности профессии после реализации экспериментальной программы. Наиболее выраженные статистические различия обнаружены в оценке курсантами возможности самореализации в профессиональной деятельности. Курсанты ЭГ значительно выше оценивают привлекательность данного фактора будущей профессиональной деятельности, чем курсанты КГ ($t_{\text{эмп}} = 3,245$; $t_{\text{эмп}} > t_{0,01}$). Реализация в работе творческого потенциала представляется более значимой и выше оценивается курсантами ЭГ

($t_{\text{эмп}} = 2,098$; $t_{\text{эмп}} > t_{0,01}$). Возможность благодаря профессии достичь социального признания и уважения также выше оценивается курсантами ЭГ по сравнению с респондентами КГ ($t_{\text{эмп}} = 2,214$; $t_{\text{эмп}} > t_{0,01}$).

Такие внешние по отношению к содержанию профессиональной деятельности факторы, как продолжительность рабочего дня и величина заработной платы, курсантами ЭГ оцениваются более неоднозначно, в КГ получены более согласованные и одновременно более негативные оценки (соответственно $t_{\text{эмп}} = 1,974$; $t_{\text{эмп}} > t_{0,05}$; $t_{\text{эмп}} = 1,806$; $t_{\text{эмп}} > t_{0,05}$). Можно предположить, что это обусловлено меньшей значимостью данных факторов для курсантов ЭГ по сравнению с другими аспектами будущей профессиональной деятельности.

В заключение отметим, что целенаправленная ориентация высшего профессионального образования в сфере безопасности жизнедеятельности на подготовку профессионально мобильных кадров обуславливает необходимость поиска эффективных способов и средств формирования этого сложного интегративного качества у курсантов в процессе их обучения в образовательной организации МЧС России. Полученные нами результаты подтверждают эффективность выделенных педагогических условий формирования и развития учебной мотивации как компонента профессиональной мобильности курсантов – будущих специалистов в сфере безопасности жизнедеятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вакула А. А. Формирование мотивации и потребности курсантов военного вуза в самообразовании / А. А. Вакула // Молодой ученый. – 2014. – № 9. – С. 461–464.
2. Реан А. А. Психология изучения личности : учеб. пособие / А. А. Реан. – Санкт-Петербург : Изд-во В. А. Михайлова, 1999. – 288 с.

*Воронежский институт ФСИН России
Ковтуненко Л. В., доктор педагогических наук, доцент
E-mail: kovtunenkov@mail.ru*

*Уральский институт Государственной противопожарной службы МЧС России
Брюхов Е. Н., старший преподаватель кафедры пожарной безопасности в строительстве, майор внутренней службы
E-mail: bryukhov@mail.ru
Тел.: 8 (922) 025-23-63*

*Voronezh Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia
Kovtunenkov L. V., Dr. Habil. In Pedagogy, Associate Professor
E-mail: kovtunenkov@mail.ru*

*Ural Institute of State Fire Service, EMERCOM of Russia
Bryukhov E. N., Senior Lecturer of the Fire Safety in Construction, Major of Internal Service
E-mail: bryukhov@mail.ru
Tel.: 8 (922) 025-23-63*

*Воронежский институт – филиал ФГБОУ ВО
«Ивановская пожарно-спасательная академия
ГПС МЧС России»*

*Калач Е. В., кандидат педагогических наук,
доцент*

*Voronezh Institute – Federal State Educational
Institution of Higher Professional Education «Ivanovo
Academy of State Firefighting Service, EMERCOM of
Russia»*

*Kalach E. V., PhD in Pedagogy, Associate Pro-
fessor*