

УДК 37.01

МОДЕЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МОТИВАЦИОННО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И ИХ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

© 2011 г.

М.А. Родионов

Пензенский государственный педагогический университет им. В.Г. Белинского

do7tor@pnz.ru

Поступила в редакцию 02.03.2011

Рассматриваются различные модельные представления мотивационно ориентированной образовательной среды, и дается их педагогическая интерпретация. В рамках предлагаемых представлений раскрывается многомерный и многоуровневый характер среды, определяющий характер ее формирования в реальной образовательной практике. В иерархии проекций мотивационно ориентированной среды особое место занимает центральная личностно развивающая проекция, по отношению к которой основным мотивогенным фактором является стремление учащегося к самовыражению при решении задач творческого характера.

Ключевые слова: мотивационно ориентированная образовательная среда, модельное представление образовательной среды, компоненты образовательной среды, иерархия проекций образовательной среды, выбор направления поисковой деятельности, многомерный психолого-педагогический инструментарий.

Введение

Целесообразность проведения самостоятельных исследований по проблеме формирования мотивационно ориентированной образовательной среды обусловлена следующими обстоятельствами.

Во-первых, существующие системы проектирования образовательной среды представляются односторонними относительно мотивационной проблематики. Специалисты отдельных научных школ используют достаточно широкий спектр базовых характеристик мотивационной сферы и их оценочных показателей, которые затруднительно использовать в единой системе проектирования детерминантов мотивационно ориентированной образовательной среды [1–6].

Так, например, в ряде известных нам педагогических исследований в русле рассматриваемой проблематики задача формирования мотивации учения растворяется в нетождественных ей проблемах развития познавательного интереса и активизации познавательной деятельности школьников. В первом случае, как правило, оказывается недостаточно раскрытой деятельностная сторона предметного знания. Вторая позиция, традиционно основывается на применении в значительной степени директивных методов обучения, несущем в себе опасность недооценки субъектности ученика по отношению к учебному процессу.

Во-вторых, широкое внедрение в образовательную практику системы ЕГЭ и ГИА в значительной мере изменяет структуру системы ценностных ориентаций школьников и во многом усложняет работу по обеспечению их самореализации в ходе учебного поиска. Соответственно, нахождение механизмов создания внутри нормативных рамок регулирования учебно-поисковой деятельности возможности для обеспечения «психологической свободы» учащегося является весьма важной педагогической проблемой.

В-третьих, компьютеризация школьного образования, рассматриваемая в настоящее время как безусловный положительный фактор его совершенствования без учета возможных негативных последствий, несет в себе опасность деформации потребностно-мотивационного компонента личности школьника. В частности, несмотря на то что различные виды программных продуктов уже вполне в состоянии обеспечить весь спектр потребностей образовательной практики, а во многих педагогических исследованиях показаны возможности такого обеспечения, непосредственные попытки их внедрения в широкую педагогическую практику зачастую до сих пор ограничиваются далеко не всегда оправданным и мотивационно обусловленным использованием демонстрационных программ, типа Power point либо «замкнутым на себе» периодическим привлечением к обучению избранных программных средств, без целесооб-

разного соотношения различных видов программных продуктов и традиционных педагогических технологий в мотивационно-деятельностном ключе.

Это, с одной стороны, приводит к неоправданному смещению фокуса учебно-познавательного интереса с собственно предметного содержания на то средство, которое отображает его в виртуальном пространстве, а с другой – «обедняет» развивающие возможности совместной учебно-поисковой работы участников образовательного процесса.

Недостаточный учет всех приведенных выше факторов является одной из причин того, что мотивационная динамика в современной массовой школе носит во многом негативный характер. Если в младших классах учебная мотивация еще традиционно высока, то в средних она существенно падает, а в старших начинает носить в основном внешний характер и связана преимущественно с необходимостью успешной сдачи ЕГЭ с целью поступления в вуз на ту или иную престижную специальность. Процессуальная же составляющая мотивации учения оставляет желать лучшего. В частности, по нашим наблюдениям, большинство учащихся массовой школы не привлекает длительный, во многом мучительный, процесс создания интеллектуальных ценностей, лежащий в основе их личностного роста.

В целом на сегодняшний день можно констатировать явно недостаточное внимание в массовой педагогической практике к формированию мотивационно ориентированной образовательной среды, обеспечивающей существенное повышение мотивационного потенциала современного образования в условиях доминирования в нем «внешнего» нормативного способа регуляции, которая учитывала бы все многообразие методов, технологий, оценочно-прогностических механизмов и программных продуктов [1–3; 5; 6 и др.].

Учитывая особенности феномена мотивации, можно выделить существенные характеристики мотивационно ориентированной образовательной среды, обеспечивающей ее формирование: многомерность, многоуровневость и динамический характер [2; 4; 5 и др.]. Многомерный характер среды находит свое отражение во всем спектре мотивационных характеристик в рамках ее деятельностно-технологического, социально-коммуникативного и пространственно-предметного компонентов. Многоуровневость обусловлена необходимостью согласованного учета различных проекций этой среды при сохранении идентификационной автономности

соответствующих видов анализа. Динамический характер среды предопределяет возможность учета и прогнозирования изменений ее качественных характеристик.

Многоуровневость мотивационно ориентированной образовательной среды предполагает наличие иерархии разноплановых в качественном отношении проекций, в основу которой заложен иерархический комплекс потребностей субъектов образовательного процесса, вытекающий из рассмотрения известного треугольника потребностей Маслоу (потребность в удовлетворении физиологических потребностей, потребность в психологической безопасности, потребность в признании, потребность в познании, потребность в самоактуализации и т.д.). Эти потребности проецируются на образовательный кластер в виде соответствующих мотивогенных факторов, каждый из которых соответствует определенной проекции мотивационно ориентированной образовательной среды.



Рис. 1. Иерархическое представление мотивационно ориентированной среды

На рисунке 1 изображена иерархия таких проекций. Усиление мотивогенности мотивационно ориентированной образовательной среды должно осуществляться в общем случае «снизу вверх». Например, никакие технологические новинки не могут быть внедрены в учебный процесс без учета фактора здоровьесбережения; нежелательно обучать основам профессии, не обеспечив субъекту образовательного процесса возможности для личностного роста и т.д. Обеспечение формирования всей иерархии проекций мотивационно ориентированной образовательной среды, как это указывается во многих исследованиях в рамках средового подхода, предполагает совместный учет ее компонентов. В качестве этих компонентов нами рассматри-

ваются деятельностно-технологическая (методы и технологии обучения), социально-коммуникативная (взаимоотношения субъектов образовательного процесса) и пространственно-предметная (содержание обучения, материальные средства обучения) составляющие образовательной среды. При этом наш треугольник «развертывается» в треугольную пирамиду, боковые грани которой соответствуют указанным компонентам.

Раскрытие особенностей функционирования построенной сложной структуры мотивогенных факторов обуславливает целесообразность разработки целостного многомерного психолого-педагогического инструментария и его соотнесения со структурой образовательной среды в ракурсе соответствующего модельного представления [2]. В контексте проводимого исследования данный инструментарий определяется на основе поэлементного и поуровневого анализа структуры мотивационной сферы и ее соотнесения с составом «технологического фонда», включающего в себя «мотивационно емкие» образовательные методики и технологии.

Рассмотрим солярно-матричную модель мотивационно ориентированной образовательной среды, позволяющую соотнести структуру этой среды и составляющие многомерного психолого-педагогического инструментария (рис. 2). Эта модель представляет собой своеобразный универсальный каркас опорно-узловой типа. Три координатных луча на схеме выражают указанные выше структурные компоненты среды: деятельностно-технологический (K1), социально-коммуникативный (K2) и пространственно-предметный (K3). Узлы на указанных лучах определяют различные доминирующие на данном отрезке учебного процесса характеристики инструментария. Так, на K1: I – деятельностно ориентированная, II – проблемная, III – интерактивная, IV – дифференцированная, V – индивидуализированная, VI – личностно-ориентированная характеристики деятельностно-технологического компонента.

На K2: VII – взаимоотношения субъектов процесса; VIII – настроение всех субъектов образовательного процесса; IX – авторитетность руководителей: директора и педагогов или родителей; X – степень участия всех субъектов в управлении образовательным процессом; XI – сплоченность и сознательность всех субъектов образовательного процесса; XII – продуктивность взаимодействий в обучающем компоненте образовательного процесса.

На K3: XIII – содержание учебного материала, XIV – наглядные и технические средства

обучения, XV – дидактические материалы, XVI – классное и школьное помещение, XVII – время.

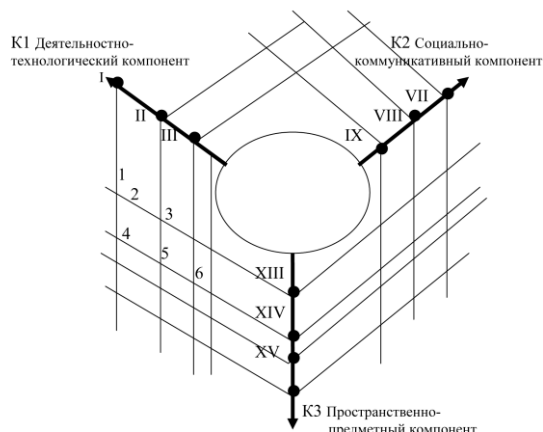


Рис. 2. Модельное представление многомерного психолого-педагогического инструментария

Пересечение соответствующих узловых линий представляет сетку межузловых связей и отношений, которая, в свою очередь, и задает содержание многомерного инструментария, обеспечивающего мотивационную ориентацию образовательной среды. Так, например, межузловые связи деятельностно-технологического и пространственно-предметного компонентов непосредственно связаны с побуждающей функцией: разъяснение целей деятельности (1), постановка информационных и проблемных вопросов (2), создание проблемных ситуаций (3), организация работы с источниками (4), применение заданий с практическим содержанием (5), использование занимательных и игровых форм занятий (6) и др. (рис. 2).

Предлагаемое представление психолого-педагогического инструментария позволяет конкретизировать и оценить с единых позиций всю совокупность средств повышения мотивогенности образовательной среды, актуализируя те из них, которые в наибольшей степени соответствуют характеру решаемой педагогической задачи, индивидуальным особенностям учащихся и требованиям возрастной социализации.

Дальнейшая работа по формированию мотивационно ориентированной образовательной среды предполагает специальный послойный анализ особенностей функционирования ее проекций. В рассматриваемом контексте специальному рассмотрению в исследовании подвергнуты здоровьесберегающая, коммуникативная, развивающая, профориентационная, самоактуализационная проекции мотивационной пирамиды, а также их «взаимодействие» в реальном учебном процессе.

В частности, построена модель развивающей проекции мотивационно ориентированной образовательной среды, представляющая собой систему концентрических кругов, разделенных на области (рис. 3). В данном модельном представлении аспект развития связывается прежде всего с необходимостью организации мотивационно обусловленной поисковой деятельности школьников по решению задач, а внешним мотивогенным фактором является эффективная регуляция такой деятельности со стороны учителя.

Первый (внутренний) концентр на приведенной схеме включает базовые механизмы мотивационной сферы поисковой деятельности, второй – основные средства, обеспечивающие функционирование этих механизмов, а третий – основные условия такого функционирования.

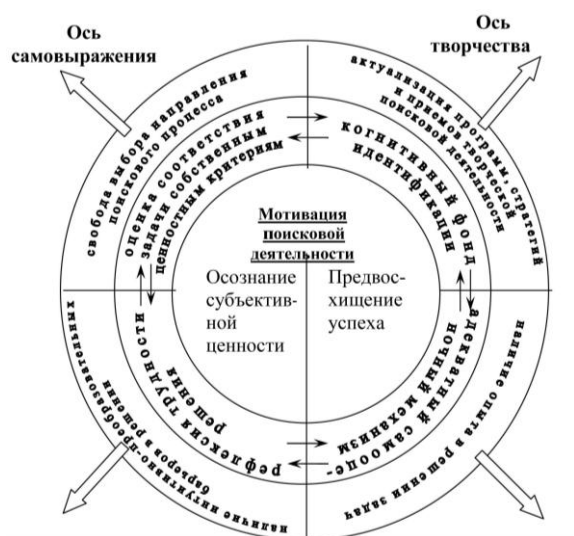


Рис. 3. Модельное представление личностно-развивающей проекции мотивационно ориентированной среды

Все выделенные компоненты тесно взаимосвязаны друг с другом, однако наиболее важное, системообразующее, значение имеют отношения между противоположными «секторами», отраженные на схеме в виде осей самовыражения и творчества. В частности, ось самовыражения отражает взаимодействие двух систем оценки отношения субъекта к задачной ситуации – оценки привлекательности задачи в том или ином отношении и собственных возможностей в плане ее решения. Если хотя бы одна из этих оценок негативна, то ученик может выполнять поисковую деятельность только под давлением внешних обстоятельств.

Взаимодействие по другой оси – творчества – заключается в направленности на постоянную рефлексию возникающих трудностей,

барьеров, неопределенностей в решении, сопровождаемую поиском средств для их преодоления. «Западание» первого фактора (ученик не осознает возникшее затруднение как проблему) символизирует невозможность продолжить решение без дополнительной его понятийной проработки. Бедность арсенала познавательных стратегий и приемов творческой деятельности может привести в лучшем случае лишь к случайному успеху, являющемуся результатом хаотического перебора доступных школьнику альтернативных вариантов поиска.

Таким образом, обогащение и развитие развивающей проекции мотивационно ориентированной образовательной среды, определяемой с учетом затронутого категориального аппарата как актуализации стремления субъекта к самовыражению при решении задач творческого характера, предполагает необходимость такой организации учебной деятельности, которая обеспечивает оптимальное регулирование всех выделенных выше факторов. Выделенные на схеме «диаметральные» оси (самовыражения и творчества) символизируют два направления такого обеспечения.

Первое направление состоит в постепенном вводе учеников в ситуацию свободного выбора направления поиска. При наличии у ученика осознанного им «права свободного выбора» сам выбираемый объект или способ оперирования с ним становится как бы «своим», «выстраданным» продуктом, непосредственно соотносящимся с системой ценностных ориентиров ученика. Сами же результаты поисковой деятельности, как и способы их достижения, в случае успеха начинают осознаваться как личные интеллектуальные ценности.

Эффективная реализация акта свободного выбора предполагает, с одной стороны, потенциальное наличие осознаваемых альтернатив по отношению к тому или иному элементу математического содержания, отраженному в задачной ситуации (понятию, методу, микрозадаче и т.д.), а с другой – способность ученика принимать во внимание различные точки зрения на рассматриваемый объект и гибко переходить в случае необходимости от одного способа действий к другому (способность к децентрации).

Другое направление реализации развивающей проекции мотивационно ориентированной образовательной среды заключается в относительно самостоятельном преодолении учениками трудностей, возникших в ходе решения. Преодолевая некий барьер на основе актуализации своего эвристического потенциала, ученик испытывает «волнующее чувство маленького открытия», ко-

торое способствует мотивации его последующей поисковой деятельности. Таким образом, важным условием осознания школьниками характера заложенных в содержании математических задач трудностей и успешного их преодоления является целенаправленное привлечение эвристических процедур к анализу решения задачи. Реализация последнего положения, в свою очередь, обусловлена наличием этих процедур в когнитивно-идентификационном фонде ученика и возможностью их гибкой актуализации при самых различных обстоятельствах (обобщенность приемов творческого поиска).

Рассмотренные направления, как правило, реализуются совместно, поскольку, с одной стороны, сам акт выбора является в большинстве случаев эвристической процедурой, а с другой – любая деятельность творческого характера предполагает освобождение ее субъекта от внешне заданных предписаний, ограничений и стереотипов.

В настоящее время нами осуществляется разработка технологического обеспечения построенных модельных представлений и критерияльного аппарата для реализации оптимального выбора стратегии и тактики его использования относительно конкретных образователь-

ных задач, учреждений, специфики образовательного профиля, а также оптимизация параметров оценки мотивационного потенциала образовательной среды в этих учреждениях

Материалы подготовлены при поддержке ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» (ГК № П401 от 12.05.2010)

Список литературы

1. Мануйлов Ю.С. Средовый подход в воспитании // Педагогика. 2000. № 7. С. 11–16.
2. Остапенко А.А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии. М.: Народное образование, 2007. 384 с.
3. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. М.: Инноватор-Bennet college, 1997. С. 177–185.
4. Улановская И.М. Подход к классификации образовательных сред // Инновации в образовании. 2002. № 2. С. 142–144.
5. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
6. Reid K., Hopkins D. et al. Towards the effective school: The problems and solutions. Oxford: Oxford Univ. Press, 1987. P. 65–67.

MODEL REPRESENTATIONS OF MOTIVATIONALLY ORIENTED EDUCATIONAL ENVIRONMENT AND THEIR PEDAGOGICAL INTERPRETATION

M.A. Rodionov

The article discusses various model representations of motivationally oriented educational environment and gives their educational interpretation. In the framework of the proposed representations, multidimensional and multi-level nature of the environment is revealed, which determines the character of its formation in actual educational practice. In the hierarchy of projections of the motivationally oriented environment, a special place is occupied by the central personality-developing projection. In relation to this projection, the main motivational factor is the desire of students to express themselves when solving creative problems.

Keywords: motivationally oriented learning environment, model representation of the educational environment, components of the learning environment, hierarchy of the learning environment projections, choice of direction of the search activity, multidimensional psychological and pedagogical tools.