

## ПРОБЛЕМА «ДОСТУПНОСТИ» ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современное высшее образование доступно каждому. Причем эта доступность не ограничивается ни академической успеваемостью на предыдущих этапах обучения, ни потенциальной способностью абитуриента усвоить программу, предлагаемую вузом. Вместе с тем, обучаемость выступает как один из основных ресурсов, позволяющих получить любую специальность [1]. Реальность же такова, что в отношении студентов вузов Е. В. Денисова-Шмидт и Э. Леонтьева предлагают вводить термин «необучаемые», или студенты, «избегающие» деятельности учения, относя к этой категории студентов, не совместимых с учебой в университете [1; 2]. На основании самостоятельных исследований указанных авторов, а также по результатам анализа работ коллег к указанной категории можно отнести не менее 15% студентов. В исследовании особо подчеркивается, что термин «необучаемые» не несет в себе оценочной окраски (как в психологии развития, например). В качестве критериев для отграничения «необучаемых» студентов авторы выделяют когнитивный (уровень базовой подготовки), мотивационный (цели и задачи пребывания в вузе) и поведенческий (навыки, полученные в результате первичной социализации, препятствующие усвоению и принятию правил университетского распорядка).

Когнитивный и поведенческий критерии для профессорско-преподавательского состава вуза являются практически недостижимыми – непосредственно преподавая дисциплину невозможно восполнить пробелы в когнитивном развитии и скорректировать характерологические черты. Однако это не отменяет того, что в учебной аудитории преподавателю приходится учитывать не только учебную программу, но и возможные проблемы в когнитивной и поведенческой сфере студентов.

В отношении когнитивных способностей основной проблемой, на наш взгляд, является не столько уровень базовой подготовки, сколько уровень развития мышления. Недостаток знаний при соответствующей мотивации достаточно просто восполнить при современной доступности информационных ресурсов. Особенности же мышления наоборот будут способствовать поддержанию «иллюзии» недостатка знаний. Наши наблюдения и исследования мыслительных операций студентов первых курсов другими авторами [1; 5] позволяют сделать заключение о недостаточной сформированности анализа, синтеза, обобщения, сравнения. В исследовании А. К. Нуриахметова при выполнении методики Г. Эббингауза (заполнение пропущенных слов в тексте) основная масса первокурсников справились лишь с половиной задания. В коротком тексте испытуемые допускали логические, лексические, синтаксические и грамматические ошибки. Приведем фрагмент выполненного задания [5]: «Над городом низко повисли снеговые листья; наконец она стала на ногу, и своими посиневшими от увиденного ручонками стала бежать по сугробу» (выделены слова, вставленные студентом). Выполнение и анализ классических методик изучения мышления (сравнение понятий, исключение лишнего, классификация, анализ пословиц) нашими студентами в рамках дисциплин «Основы патопсихологии», «Психология детей с задержкой психического развития», «Медицинская психология» также согласуются с приведенными данными. Наиболее часто студенты демонстрируют снижение уровня обобщения, нарушение мотивационного компонента мышления, снижение критичности. Например, интерпретируя поговорку «не по Еремке шапка» студентка пишет: «Еремка вырос из шапки, он большой, а шапка маленькая». Или поговорка «чем дальше в лес – тем больше дров» поясняется как «чем дальше в лес, тем больше деревьев, тем больше дров». При классификации предметы объединяются по ситуативному признаку (женщина, мужчина, кастрюля – женщина готовит мужчине еду), исключение предметов производится по несущественному основанию (солнце, свеча, керосиновая лампа, электрическая лампочка – надо убрать керосиновую лампу, потому что она вышла из моды). Что же касается поведенческих особенностей, то наиболее ярким (и, к сожалению, не единственным) примером может быть следующий: «Я на последнем занятии ставила зачеты группе, одному не поставила, не выходил у него зачет. Он с парты подскочил, здоровенный такой парень, высокий. Двумя кулаками по парте как грохнет, схватил зачетку, разорвал ее пополам, на пол швырнул мне под ноги, вышел за дверь и грохнул ею так, что лампы потом долго тряслись» [цит. по 1].

Мотивационный компонент является наиболее доступным для изменения в процессе преподавания. То, что такого рода коррекция необходима, не вызывает сомнений. Несмотря на то, что ценность знания при опросе студентов получила 4,5 балла по 5-балльной шкале, реальные учебные стратегии показывают другую картину [1] – половина студентов готовится к занятиям только по конспектам, только 10-15% читают учебники и обязательную литературу, более 15% студентов вообще не готовится к занятиям. Таким образом, можно говорить, что, несмотря на заявление о внутренней мотивации к обучению (когда деятельность учения является самоцелью, а не средством достижения другой цели), реальная мотивация студентов – внешняя (основанная на разного рода поощрениях, выступающих в качестве внешнего запускающего механизма). Наличие внешней мотивации к обучению, безусловно, лучше, чем полное ее отсутствие, но следует помнить, что поведение, инициированное внешними мотивами, имеет место только в период действия подкрепления [6; 7].

Принимая во внимание сочетанный характер трех критериев, формирующих «необучаемость», мотивационный компонент может быть выражен в трех формах: внутренняя мотивация, внешняя мотивация, отсутствие мотивации. Идеальным вариантом, конечно же, является внутренняя мотивация – такие студенты не требуют особого подхода и в состоянии сами ориентироваться в информационном потоке. Мотив к учебной

деятельности у них является реально действующим. Из двух оставшихся альтернатив более продуктивной будет работа со студентами с внешней мотивацией – ориентация на возможность получить высший балл, быть первым в группе, заслужить одобрение преподавателя. Во втором и третьем случае мотив является «понимаемым» или «знаемым» (А. Н. Леонтьев) – то есть знание о необходимости совершения действия не ведет к реальной деятельности. Задачей преподавателей, таким образом, является перевод «знаемых» мотивов в реально действующие [6]. По мнению А. Н. Леонтьева универсальным механизмом формирования новых мотивов является механизма сдвига мотива на цель. В случае формирования патологической потребности данный механизм можно описать как движение вниз (к сужению мотивационной сферы, снижению осознанности), в случае формирования потребности учения – как движение вверх, к опредмечиванию потребности [3]. Осуществить такого рода движение возможно через расширение жизненного мира субъекта, освоение новых возможностей действовать в нем, формирование и расширение субъектности [4], выполнение новой, перцептивно и/или когнитивно сложной деятельности оптимальной трудности, развитие потребностей самодетерминации (осуществление свободы выбора деятельности) и компетентности [7]. Грань между внутренней и внешней мотивацией достаточно проницаема. Если для формирования внутренней мотивации на основе внешней необходим длительный последовательный путь (исчисляемый месяцами или даже годами), то внутренняя мотивация может пошатнуться и преобразоваться во внешнюю достаточно быстро. В исследованиях [7] введение внешнего подкрепления внутренне мотивированной деятельности приводило к значимому снижению внутренней мотивации.

На данный момент система высшего образования оказалась в двойной ловушке. С одной стороны, приток большого количества «необучаемых» студентов приводит к ситуации, когда образовательные учреждения в большей степени нуждаются в студентах, чем сами студенты в университетах [1]. Под таких студентов адаптируются программы – формируется система внешней мотивации. С другой стороны, программы, ориентированные на внешнее подкрепление, снижают и видоизменяют внутреннюю мотивацию студентов, нацеленных на знания. Таким образом, преподаватель, стремящийся к качественной подготовке специалистов, вынужден быть тактиком и стратегом, чутко реагирующим на личностные особенности студентов и их предысторию когнитивного и поведенческого развития.

#### Литература

1. Денисова-Шмидт, Е. В. Категория «необучаемых» студентов как социальный феномен университетов (на примере дальневосточных вузов) / Е. В. Денисова-Шмидт, Э. О. Леонтьева // Социологические исследования. – 2015. – № 9. – С. 86–93.
2. Киричук, В. Ф. Неспособность к обучению... Или что-то другое? Проблемы высшего профессионального образования / В. Ф. Киричук [и др.] // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 8. – С. 105–106.
3. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
4. Мильман, В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности / В. Э. Мильман // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 129–138.
5. Нуриахметов, А. К. Применение теста Г. Эббингауза для выявления индивидуальных особенностей речи обучающихся профессиональных училищ / А. К. Нуриахметов // Казанская наука. – 2012. – № 8. – С. 137–140.
6. Сушко, Н. Г. Теория мотивации учебной деятельности / Н. Г. Сушко // Вестник ТОГУ. – 2006. – № 2 (3). – С. 195–204.
7. Чирков, В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 116–133.