ДИСКУССИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Т.В. Антонова

Антонова Татьяна Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории
английского языка и переводоведения, факультета иностранных
языков, ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет
имени академика И. Г. Петровского», Брянск, Россия.

РИНЦ SPIN-код: 9903-6450

E-mail: antonova.antonova22041973@yandex.ru

Аннотация. *Сегодня педагогами особенно подчеркивается значение познавательных и социальных мотивов в образовании, готовность к трудовой деятельности будущих специалистов, роль самообразования и развитие творческих способностей у обучаемых. Закономерности учебной дисциплины и основы наук укрепляют широкие познавательные мотивы в студенческом возрасте. Самообразовательная деятельность напрямую связана с перспективой работы по выбранной специальности, жизненным самоопределением. Поэтому учебная дискуссия как педагогический прием способна развивать умение ставить нестандартные задачи и находить нестандартные решения, качественно улучшить речеповеденческие стратегии и тактики ее участников. Объектом исследования выступил процесс приобретения умений и навыков самовыражения в учебной дискуссии. Предмет исследования определяется как набор специально разработанных дискуссионных тем и организованного подготовительного этапа, которые способствуют реализации индивидуально-личностных качеств обучаемых. Это достигается сочетанием учебной деятельности с исследовательскими методами. При этом ориентировочные и исполнительные действия могут иметь характер как репродуктивных, так и продуктивных, а контрольно-оценочные действия приобретают форму прогнозирующей самооценки на этапе подготовки задания, не по его завершении. Цель исследования - разработать, теоретически обосновать, экспериментально проверить методику подготовительного этапа для дискуссионных форм работы на семинарских и практических занятиях со студентами, учитывая их индивидуальные способности и возможности. Гипотеза строится на утверждении о том, что учебная мотивация и успеваемость по дисциплине может повыситься, если преподавателю удастся предусмотреть набор дискуссионных тем и заданий в виде, специально отобранных по содержанию и методически организованных и согласованных. Новизна исследования видится в том, что теоретически обосновывается и практически доказывается эффективность разработанной методики подготовки и проведения личностно-ориентированной учебной дискуссии.*

Ключевые слова: учебная дискуссия, личностно-ориентированное обучение, проблемное обучение, познавательные мотивы, социальные мотивы, эмоции, успеваемость.

DISCUSSION AS A MEANS OF CREATING MOTIVATION AMONG UNIVERSITY STUDENTS

T.V. Antonova

Tatiana V. Antonova,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the
Department of English Language Theory and Translation Studies,
Faculty of Foreign Languages, Bryansk State University Named after
Academician I. G. Petrovsky, Bryansk, Russian Federation.
E-mail: antonova.antonova22041973@yandex.ru

Abstract. *Nowadays teachers especially emphasize the importance of cognitive and social motives in education, the readiness for work of future specialists, the role of self-education and the development of creative abilities in students. The objective laws of the student course and the foundations of science strengthen broad cognitive motives in students. Self-educational activity is directly related to the prospect of working in the chosen specialty, life self-determination. Therefore, class discussion as a pedagogical technique is able to develop the ability to set non-standard tasks and find non-stereotypical solutions, to improve the speech, behavioral strategies and tactics of its participants. The object of the research is the process of acquiring skills of self-expression in the class discussion. The subject of research is defined as a set of specially developed discussion topics and organized preparatory stage that contribute to the implementation of students' individual and personal qualities. This is achieved by combining educational activities with research methods. Learning activities that help the students to get familiar with the material can be both reproductive and productive. At the same time, control and evaluation activities take the form of predictive self-assessment at the stage of preparing the task, not at its completion. The purpose of the research is to develop, theoretically justify and experimentally test the methodology of the preparatory stage for discussion forms of work at the seminars and practical classes with the students, taking into account their individual abilities and capabilities. The hypothesis is based on the statement that educational motivation and academic performance in a discipline increases if the teacher provides a set of discussion topics and tasks in the form of the content which has been specially selected, methodically organized and coordinated. The novelty of the research is seen in the fact that the effectiveness of the developed teaching techniques in a student-centred educational discussion has been theoretically justified and proved.*

Keywords: *academic discussion, student-centred learning, problem-based learning, cognitive motives, social motives, emotions, academic performance.*

Дискуссией называется обсуждение спорных вопросов, которые выступают катализатором разговора. Данное понятие предполагает рассмотрение вопроса с целью нахождения общего мнения, устраняющего противоречия, присущие коллективу и обществу в целом [1].

Дискуссия – связный продукт деятельности участников, которая протекает в определенной последовательности обмена мнениями по одному вопросу, и имеет своей перспективой достижение максимально возможного уровня согласия, которое выводится из точек зрения, высказанных во время дискуссии, и может быть поддержано большинством

участников [7; 17]. Проблемная подача материала эффективна, так как она стимулирует мыслительную деятельность студентов. Обычный вопрос становится проблемным, когда преподаватель предлагает две противоположные оценки или разные пути решения проблемы [5; 6].

В процессе коммуникации участники осознают значительные расхождения во взглядах, учатся их согласовывать, находить оптимальные решения для данной проблемы, принятые в результате компромисса. В результате студенты приобретают ясность мышления, критически воспринимают информацию, выделяют главную мысль, находят обоснования [20].

Например, педагоги отмечают, что студенты имеют индивидуальные стили мышления, общения и стили учебно-познавательной деятельности. Они избегают повторов, стараются не озвучивать уже сказанное. Авторы разрабатывают методики обучения умению адекватно использовать иноязычные средства самовыражения в виде тренингов и упражнений в составе управляемых дискуссий. Авторы представляют языковые, условно-коммуникативные, подлинно-коммуникативные, тренинговые задания, направленные на повышение самооценки, развитие самоутверждения, нейтрализацию негативных проявлений личностных характеристик обучающихся, толерантного отношения к другим участникам дискуссии. Студенты имеют возможность осознать положительные качества своей личности в психологически-комфортной обстановке общения [2; 8; 16].

Также педагоги выделяют несколько этапов развития коммуникативной деятельности учащихся при изучении школьных предметов. Мотивационный этап предполагает обмен интересами, эмоциями, ценностными отношениями. Создается общий позитивный фон коммуникации, обеспечивается правильный уровень взаимоотношений участников диалога. Нормативный этап включает обмен правилами и нормами речевого взаимодействия. Обмен знаниями представлен информативным этапом. Используются механизмы речевого общения, такие как объяснение, описание, доказательства. Творческо-деятельностный этап отличается обменом умениями, способами деятельности при обсуждении проблемных ситуаций [12; 13].

Ученые решают проблему ценностно-смыслового самоутверждения школьников в условиях учебной дискуссии. Под ценностно-смысловым самоутверждением авторы понимают смену самоотношения и взаимоотношений учеников с окружающим миром в соответствии со своими ценностными ориентациями. Важной характеристикой считается стремление человека к высокой оценке со стороны окружающих и высокой самооценке своих индивидуально-личностных качеств. Автор выделяет принципы ценностно-смыслового самоутверждения, такие как демократическое взаимодействие, побуждение учеников к проявлению мыслительной активности и ее поощрение, признание права ученика на отстаивание собственной позиции, обмен мнениями и опытом. Одним из педагогических условий формирования ценностно-смыслового самоутверждения выступает равноправное обсуждение спорного вопроса, позволяющее осмыслить собственное «Я», скорректировать собственные действия [11; 15].

Педагоги выдвигают определенные требования к теме дискуссии. Выбирать тему следует с учетом личностных характеристик обучаемых. Это позволяет стимулировать, поощрять и сильных, и слабых студентов, причем последние меньше подвержены отставанию. Необходимо, чтобы тема была четко обозначена и стимулировала поисковую деятельность. Она должна давать возможность сформулировать различные точки зрения на проблему. Кроме того, подбираются компетентные участники совместной деятельности. Дискуссия должна быть интересной, то есть соответствовать актуальным вопросам современности, научным интересам обучающихся.

Л.С. Выготский называет интерес двигателем детского поведения, выражением инстинктивного стремления, потребностей¹. Интерес – положительная оценка деятельности субъектом. Познавательный интерес – положительное оценивание субъектом объекта познания. Интерес должен быть направлен на изучение самого предмета, а не на получение наград, или наоборот, страха, наказания, желания угодить преподавателю. Ученый призывает построить всю систему обучения, приблизив обучение к жизни, начав с того, что ученикам уже известно. Интерес будет устойчивым, если у учеников высокий уровень знаний, и сформированы способы умственной деятельности, уважительное отношение к преподавателю.

Я.А. Коменский в «Великой дидактике» отмечал, что обучение должно быть приятным, доставлять радость и создавать ситуацию успеха, вызывать жажду знаний². Педагог опирался на создание радостной обстановки обучения. В таком случае ученик стремится к овладению наукой, проходит через напряжение, усилие, труд. Ж.Ж. Руссо рассуждает о жизненном, естественном интересе ребенка к предметам и явлениям окружающей среды³. К.Д. Ушинский рассматривал интерес как внутренний механизм успеха в обучении⁴. Он утверждал, что принуждение в обучении отбивает всякую охоту учиться, акцентируя внимание на том, что, с одной стороны, учебная работа должна быть интересной, но, с другой стороны, не должна превращаться в забаву.

Интерес – один из эмоциональных факторов, составная часть психологически сложного состояния человека. Создание оптимальных условий решения учебных задач на уроке может способствовать повышению интереса. Педагог должен понимать закономерности познавательного процесса, его характер и изменения⁵. Внешние и внутренние условия предопределяют познавательную деятельность человека. С развитием сознания человека внешние воздействия перестают быть определяющими, уступая место внутренним, то есть интересам, потребностям, мировоззрению, жизненному опыту. Внутренние условия задают вектор деятельности человека, влияют на развитие всех психологических процессов человека, формируется устойчивое внимание к предмету познания. В итоге развивается система психических процессов, отвечающая за поступательное движение в формировании самостоятельной познавательной деятельности.

Целенаправленная познавательная активность, имеющая в своей основе устойчивое внимание, разворачивается в отношении объектов, явлений, представляющих жизненно важный интерес. Конечно, возникновение познавательного интереса зависит от знаний и жизненного опыта обучающихся, от способа подачи учебного материала, приемов организации его усвоения. Если обучение интересно, посредством познавательной потребности осознаются цели деятельности, улучшается ориентирование в предмете познания, что способствует полному и глубокому отражению реальности.

Эмоциональное отношение к предмету познания может перейти в направленность личности. Интерес отличается от эмоций познавательным отношением, ответственностью, мотивированностью. Познавательный интерес вдохновляет личность на учебную и профессиональную деятельность, если интерес входит в общественную систему мотивов, которую определяет жизненная позиция личности [9; 10; 14]. Педагоги всегда старались повысить интерес к обучению, сделать его желанным, благотворно влияющим на личность. Это актуальный вопрос, как для теории, так и для практики обучения и воспитания. Педагоги высшей школы подходят к решению этого вопроса разными путями: показывают возможности интересных сторон жизни, предметов, явлений, событий; вызывают

¹ Выготский Л.С. Мышление и речь. Психика, сознание, бессознательное. - Москва: Лабиринт, 2001. - 368 с.

² Коменский Я.А. Великая дидактика. - Санкт-Петербург: ред. журн. «Семья и школа», 1875-1877. - 312 с.

³ Руссо Ж.Ж. Эмиль, или О воспитании. - Москва: Терра: Книговек, 2018. - 733 с.

⁴ Ушинский К.Д. Проблемы педагогики. - Москва: Изд-во УРАО, 2002. - 591 с.

⁵ Немов Р.С. Психология. - Москва: ВЛАДОС. - Т.1. - 2010. - С. 456.

заинтересованность к моральным, эстетическим, научным ценностям; учитывают новизну учебного материала, историзм, связь знаний с судьбами людей, участвовавшими в накоплении знаний, подчеркивают связь знаний с общественной жизнью [18; 19]. Безусловно, интересно то, что необходимо, значимо, ценно, привлекательно для будущей профессиональной деятельности, но многое зависит от внутренних возможностей, потребностей, целей, задач, уровня умственного развития обучающихся [23; 25].

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что, несмотря на обстоятельные исследования в области проблемного обучения [21; 22], речевого поведения [3; 4; 24], дискуссионного метода, проблема отбора содержания и методики подготовки личностно-ориентированной дискуссии актуальна, не находя полного отражения как в теоретическом, так и в практическом плане, а именно:

1) недостаточно научных данных, отражающих выбор студентами учебной тематики для дальнейшего обсуждения с учетом психологических и личностных качеств обучаемых;

2) у студентов наблюдаются значительные трудности в учебной коммуникации, связанные с психологическим барьером;

3) тематика учебной дискуссии недостаточно мотивирует студентов к дальнейшему общению в рамках учебного процесса.

Задачи исследования были заданы логикой и методологией работы: провести анализ психолого-педагогической литературы по проблеме лично-ориентированной дискуссии; провести констатирующий эксперимент в виде среза успеваемости и анкетного опроса, отражающего состояние мотивационной сферы студентов; разработать методику подготовки и проведения личностно-ориентированной дискуссии; провести апробацию экспериментально-опытного варианта, описать и проанализировать его результаты.

Задачи исследования потребовали использования следующих методов: анализ и обобщение психолого-педагогических, лингвистических исследований отечественных авторов по проблеме; диагностика методами наблюдения, анкетирования, интервьюирования, тестирования студентов; экспериментально-опытное обучение по проверке эффективности апробируемых приемов обучения; статистическая обработка экспериментальных данных, анализ и систематизация собранных сведений о характере учебной деятельности и состоянии мотивационной сферы 55 испытуемых, студентов 1-3 курсов Брянского государственного университета, в течение 2019-2020 учебного года.

Исследование предполагало проведение констатирующего эксперимента, в ходе которого были выявлены возрастные особенности, проанализированы особенности конкретного контингента студентов, включая индивидуальные характеристики. На этом этапе выяснялся исходный уровень мотивации, устанавливался уровень успеваемости по конкретной дисциплине, проводилось анкетирование, призванное подтвердить гипотезу о роли личностно-ориентированной дискуссии в формировании мотивационной сферы студентов. Также на этом этапе анализировались причины низких показателей, которыми могут выступать пробелы в знаниях, неразвитость умений и навыков, несформированность мотивов.

На разных стадиях работы мы опирались на некоторые положения, раскрывающие понятие познавательного интереса. Во-первых, формирование интереса обусловлено социальным окружением, социальной сферой, характером деятельности, обучающим и воспитательным процессом, коллективом, позицией личности и ее ролью в коллективе.

Во-вторых, познавательный интерес – только личностное образование, отражающее интеллектуальные, эмоциональные, волевые процессы. Интерес отражает сложную мотивационную сферу. Формирование интереса происходит в деятельности, которая составляет основу развития. Для студентов значимы самостоятельные формы учебной деятельности, формы самооценки и самоконтроля. Так как понятием «интерес» называется

направленность на определенный предмет, под влиянием познавательного интереса студент догадывается, исследует, готовится и достигает готовности к решению задач. Поэтому преподавателю следует учитывать типичные интересы к раскрытию общих закономерностей в учебном предмете, способы добывания знаний, совместную деятельность и участие в социально-значимой деятельности.

В-третьих, центром познавательного интереса является познавательная задача. Развитию способностей способствует сочетание предметно-познавательной и творческой деятельности. Условия учебной деятельности не должны препятствовать проявлению способностей, наклонностей. Учитель должен стимулировать их, опираясь на разумную свободу ученика. Преподаватель должен развивать интерес и способность самому приобретать знания.

Студентам было предложено осуществить парный выбор между двумя темами для дискуссии по теме «Высшее образование». За выбор общей темы («Каждый в нашей стране должен получить высшее образование») студент не получал балл, за темы более сложного характера («Образование в Оксфордском университете сохранило религиозный характер, начиная со средневековья», «Студенты, имеющие собственные семьи, всегда подрабатывают», «Обучение на отделении философии, политологии и экономики в Оксфордском университете» отвечает научным интересам большинства студентов») начислялись баллы.

Анализ показал, что только 13% обучающихся интересуются исторической тематикой, 60,5% студентов готовы решать вопросы моральной составляющей, 23,5% будущих специалистов заинтересованы научными подходами и разработками, 3% сделавших парный выбор ограничиваются обсуждением общих тем. При этом лишь 3% опрошенных отличаются широкими познавательными мотивами, большинство респондентов (53%) можно назвать достаточно мотивированными для вступления в дискуссию, 44% ответивших характеризуются узкими познавательными интересами.

Целью изучения мотивационной сферы студентов послужило стремление обоснованно планировать, организовывать и оценить эффективность приема учебной дискуссии, сделать студентов активными участниками учебно-воспитательного процесса. Изучение мотивации, ее формирования, то есть выявление реального уровня и зоны ближайшего развития, способствует формированию мотивационной сферы целостной личности обучающихся.

Констатирующий срез показал, что 15% ответивших выполняют задание, чтобы избежать наказания, неприятностей, не интересуются процессом и содержанием учебной дисциплины. Они объясняют свои неудачи внешними причинами, например «...участвую в дискуссии, чтобы преподаватель не поставил отрицательную отметку, но тема дискуссии мне не интересна».

21% студентов выполняют задание, чтобы поставили положительную отметку. Отмечен интерес к отдельным фактам учебной дисциплины. Студент довольствуется способом добывания знаний, изложенным преподавателем. Для такого студента характерна неустойчивость мотивов, например «...участвую в дискуссии, так как хочу получить положительную отметку. Для подготовки к ней мне достаточно материала, данного в учебнике. Буду действовать по образцу и инструкции, которую предложит преподаватель. Меня интересуют некоторые стороны предстоящей дискуссии...».

51% опрошенных показывают возникновение новых мотивов на основе самостоятельно поставленных целей, интерес к обобщениям и закономерностям. Студент не довольствуется одним способом добывания знаний, осознает мотивы и цели своих действий. Встречается устойчивость и неустойчивость мотивов, например: «Мне интересно изложить свою точку зрения, услышать доказательственные суждения противоположной стороны, сделать выводы. На этапе подготовки буду использовать дополнительный материал. Буду

действовать по собственной инициативе, а не только по образцу и инструкции, которую предложит преподаватель. Меня интересуют все стороны предстоящей дискуссии...».

13% студентов совершенствуют способы учебно-познавательных действий, обращаются к самообразованию, ориентируются на пополнение знаний, выстраивают собственные системы самосовершенствования. Для обучающегося характерна устойчивость мотивов; борьба мотивов преодолена за счет устойчивой внутренней позиции: «Мне интересно узнать, по каким позициям моя точка зрения совпадает или не совпадает с точкой зрения других участников, как преодолеть противоречия. На этапе подготовки буду использовать достаточно дополнительного материала для полного и точного освещения своей позиции. Мне понадобится дополнительный материал по...».

Формирующий этап включал разработку и внедрение методических приемов по подготовке и проведению учебной дискуссии, подбор диагностического инструментария.

Отметим те средства формирования устойчивого познавательного интереса, которые значимы для работы в формате учебной дискуссии в плане отбора содержания на этапе формирования темы, то есть на подготовительном этапе. На подготовительном этапе использовались репродуктивные, полупродуктивные и полутворческие задания поискового типа, которые обеспечили речевое взаимодействие в парах и малых группах. Дискуссия выступала в качестве творческого задания по учебной дисциплине «Практический курс английского языка».

Пример 1. Тема: «Влияние городской среды на здоровье населения». Работая в парах, выясните недостающую информацию.

Текст для студента 1. Москва имеет ... структуру. Именно ее градостроители называют основной причиной пробок. Выход из данной ситуации специалисты видят в ... , расширении улиц, ... , улучшении дорожных покрытий, налаживании работы светофоров.

Текст для студента 2. Москва имеет радиально-кольцевую структуру. ... градостроители называют основной причиной пробок. Выход из данной ситуации специалисты видят в строительстве дополнительных кольцевых магистралей, расширении ... , строительстве «разворотных карманов», ... , налаживании работы светофоров.

Пример 2. Сформулируйте контраргументы к следующим аргументам:

- 1. Закрытие промышленных зон в городе улучшит состояние атмосферного воздуха.*
- 2. Вывод опасных для здоровья предприятий способствует улучшению качества питьевой воды.*
- 3. Развитие экологически чистого транспорта улучшит состояние зеленых насаждений.*
- 4. Строительство транспортных колец снизит уровень шума в центральных районах города.*

Формирование мотивов учения включает создание в образовательной организации условий для появления внутренних побуждений к учению, их осознания и дальнейшего саморазвития мотивационной сферы студентов. В ходе эксперимента преподаватель занимал позицию заинтересованного наблюдателя, не позволяя стихийно складываться мотивационной сфере обучаемых, стимулируя ее развитие системой педагогических приемов. Изучение мотивационной стороны учения имело объективный характер и осуществлялось в гуманной, уважительной к личности студента форме.

Для характеристики отношения студента к учебной деятельности необходимо было выделить несколько типов включенности студента в эту деятельность, состояние которых позволит сделать выводы о характере его мотивационной сферы. Мотивы, раскрывающие внутренние побуждения студента, цели, способность поставить и реализовать цель, а также эмоции, сопровождающие процесс учения, обнаруживаются за каждым типом включенности студента в учебную деятельность.

Наиболее надежным и приемлемым методом выступил метод длительного наблюдения за повторяющимися проявлениями мотивации студентов. Количественный анализ интересов студентов опирался на качественный анализ. Интерпретация фактов для конкретного студента производилась с целью выявления тех уровней, которые еще недостаточно развиты. Большое внимание уделялось и анализу реального поведения студентов, и их словесным отчетам, чтобы не допустить ложной интерпретации вследствие часто применяемых социально желательных норм поведения.

Успеваемость, посещаемость занятий, аудиторная активность, широта, устойчивость интересов к разным сторонам учебной деятельности, регулярность выполнения домашних заданий, - эти показатели фиксируют общее отношение студента к учебной деятельности. Эффективность учебной работы, успеваемость оценивались с учетом мотивации, познавательных интересов студентов. Оценочный лист представлял соотношение уровней, компонентов мотивации и успеваемости.

Таблица 1

Оценочный лист

ФИО	Уровни мотивации учения			Успеваемость
	Мотивы	Цели	Эмоции	Оценка
Евгений С.	4	3	4	4

Исследование умения студента учиться раскрывает причину отрицательных мотивационных установок, помех, барьеров, способствующих уходу студентов от преодоления трудностей в учебной работе. В ходе исследования использовался анкетный опрос, в котором преподаватель стремился выяснить, как студент выполнял задание, какие этапы работы над ним были труднее. Ситуация закрытого выбора представляла имеющиеся варианты ответа, открытого – без ответа.

Одним из вариантов диагностической работы выступила постановка студента в ситуацию выбора, к примеру ситуация соподчинения мотивов. Такие возможности создавались преподавателем специально: организованы ситуации выбора, когда диагностом предлагались несколько однонаправленных побуждений и несколько разнонаправленных. Кроме того, диагностом применялись ситуации с ограничениями выбора.

Виды мотивов дифференцированы и сведены к познавательным мотивам, если учебная деятельность студента направлена на содержание дискуссии, тем самым на содержание учебной дисциплины, и к социальным мотивам, если присутствует направленность на других участников дискуссии.

Изучение и сопоставление познавательного интереса оценивалось, принимая в расчет выбор среди вариантов продуктивной проблемной дискуссии, основанной на отобранном личностно-ориентированном содержании.

Никто из участников не участвовал в дискуссии, испытывая страх получить отрицательную отметку. Не выявлены студенты с индивидуалистическими мотивами: «Не хочу сотрудничать с участниками дискуссии, не готов к длительному в ней участию».

5% участвовали в дискуссии, так как хотели получить положительную отметку. Студенты проявили диффузные мотивы ответственности, интерес к результату, стремление занять определенную позицию среди окружающих, неустойчивость мотивов: «Для меня ценно, чтобы другие участники услышали и оценили мою позицию по вопросам...».

69% опрошенных интересно изложить свою точку, услышать доказательственные суждения противоположной стороны, сделать выводы. Они стремятся получить одобрение окружающих, осознают социальную значимость учения, совершенствуют способы сотрудничества с другими студентами. Встречается устойчивость и неустойчивость мотивов:

«Буду стремиться к равноправному диалогу с другими участниками дискуссии, чтобы получить одобрение с их стороны и со стороны преподавателя».

26% респондентов интересно узнать, по каким позициям их точка зрения совпадает или не совпадает с точкой зрения других участников, как преодолеть противоречия. Им свойственны мотивы ответственности на основе осознания возможных результатов совместной деятельности, ориентация на разные способы взаимодействия с другими студентами, устойчивость мотивов: «Буду стремиться к равноправному диалогу с другими участниками дискуссии, не боюсь критики, готов аргументировать свою позицию».

Устойчивость мотивов диагностировалась с помощью приемов выбора:

выбор между дискуссией с сохранением отведенных для этого задания норм времени и сокращением этих норм (для выполнения других заданий). 79 % студентов не согласны прервать дискуссию и начать готовиться к концерту или другому выступлению, связанному с художественной самодеятельностью;

выбор между дискуссией, где большинство участников единодушны в своих выводах и дискуссией, где вскрываются значительные противоречия. Столько же (79 %) опрошенных выступили бы против, если бы им предложили сократить время для дискуссии и начать выполнять другие задания по данной дисциплине;

выбор между дискуссией, где большинство участников единодушны в своих выводах и дискуссией, где вскрываются значительные противоречия. Все респонденты отдали свое предпочтение в пользу второго варианта.

выбор между дискуссией, где разрешается большинство противоречий и дискуссией, где участники много и красиво говорят. 89,5% обучающихся интересна дискуссия первого типа.

В блоке целеполагания исследовались поставленные и реализованные цели. У всех испытуемых присутствовали самостоятельные цели. Не зафиксировано, чтобы вопрос обсуждался другими, а кто-то из участников отстранялся от участия в дискуссии по вопросу. Никто не уходил от трудностей, студенты активно наблюдали за происходящим, никто не отвлекался, участники умели сконцентрироваться на обсуждаемом вопросе. Все студенты проявляли достаточный уровень притязаний.

16% студентов ориентировались на результат собственной деятельности, понимали, первично осмысливали важность высказывания собственной позиции, необходимость данного вида работы, организованного преподавателем.

37% обучающихся понимали связь результата со своими возможностями, трудность формирования надежных аргументов, контраргументов и своих возможностей, различали свои способности равноправно участвовать в дискуссии и усилия в постановке цели. Также они учитывали субъективную вероятность успеха своего выступления, умели определять расход времени и сил на изложение своей позиции, объясняли причины успеха, неудач объективными трудностями, собственной недостаточной подготовкой. По своей инициативе студенты ставили различные цели в зависимости от меняющейся ситуации, осознавали себя в качестве активного субъекта учебной деятельности.

Для 47 % респондентов характерна реализация всех поставленных целей, изложение собственных позиций по обсуждаемым пунктам, защита и поддержка собственного мнения, изложение подготовленных и сформированных в ходе обсуждения контраргументов. Студенты осознавали социальную значимость дискуссии, предвидели результаты и последствия своих действий, личную ответственность, проявляли настойчивость и упорство, преодолевая помехи и затруднения. Они объясняли успех, неудачи внутренними причинами, стремились расширить круг своих возможностей, поднять уровень собственных притязаний.

Исследование располагает данными о характере целеполагания. Наблюдения не показали, чтобы цели задавались только преподавателем. Преподавателю не пришлось вызывать студентов и просить их охарактеризовать тот или иной пункт с целью продолжения

обсуждения. Дискуссия протекала естественно и непринужденно. Также экспериментатором не выявлено, чтобы цели вообще не ставились, то есть студент не участвовал в обсуждении.

Большинство студентов (63%) уверены, что в основном цели задавались преподавателем. 37% считают, что цели задавались самостоятельно, по собственной инициативе. Никто из опрошенных не согласился с утверждением о том, что цели задавались исключительно по их собственной инициативе, признавая тем самым роль преподавателя в разработке направлений обсуждаемых вопросов.

В эмоциональном блоке изучались эмоции, выражающие возможность человека реализовать мотивы и имеющиеся цели. Оценивание учитывало положительную / отрицательную направленность эмоций, устойчивость эмоциональных переживаний, связь направленности эмоций с содержанием учебной деятельности, связь внутренних переживаний с самоуважением.

Во время дискуссии не выявлены студенты, которым было скучно, кто избегал участия в обсуждении. Для данного вида работы нетипичны отрицательные эмоции обиды, скуки, неудовлетворенности, избегания включения в совместную работу, низкая самооценка, неустойчивость внутренних переживаний.

16% студентов ответили, что дискуссия развлекла их, они узнали много нового и необычного, но побоялись высказать и отстаивать свои позиции. Эти обучающиеся испытывали положительные эмоции. Дискуссия развлекла, развеселила, удивила. Наблюдался неустойчивый положительный настрой, который имел место в конкретной учебной ситуации и был связан с нею. У данных опрошенных зафиксирована низкая самооценка вследствие неудовлетворенности собственной безынициативностью.

32% испытывали положительные эмоции. Обсуждение захватило участников, они высказывали и отстаивали собственную точку зрения. Иногда более опытные участники перехватывали инициативу. От проявления своих способностей, усилий в обсуждении сформировалась адекватная положительная самооценка. Возможны проявления временной неудовлетворенности от нереализованной цели, связанной с заданием повышенной трудности. Наблюдались положительные эмоции, которые предвляли и регулировали участие в дискуссии.

53 % ответивших на вопросы анкеты студентов испытывали положительные эмоции, связанные с личной заинтересованностью к ходу и результатам дискуссии. Они ощущали радость и гордость от совместной работы с другими в группе, уверенность в своих способностях, занимали активную позицию в коллективе, характеризовались устойчивым оптимизмом.

Таблица 2

Динамика успеваемости студентов по учебной дисциплине

	Динамика успеваемости. Количество студентов (в %)	
	Констатирующий срез	Экспериментальный срез
Количество студентов с отметкой «удовлетворительно»	26	5
Количество студентов с отметкой «хорошо»	63	47,5
Количество студентов с отметкой «отлично»	11	47,5

Таблица 3

Динамика познавательных и социальных мотивов студентов

	Динамика познавательных и социальных мотивов. Количество студентов (в %)	
	Констатирующий срез	Экспериментальный срез
Количество студентов с отрицательным или нейтральным отношением	15	0
Количество студентов с положительным аморфным отношением	21	5
Количество студентов с положительным познавательным отношением	51	69
Количество студентов с положительным личностным отношением	13	26

Динамика успеваемости по дисциплине, динамика познавательных и социальных мотивов доказывает положительное влияние проведенного экспериментального исследования. Более того, основные параметры мотивационной составляющей личности студента позволяет распределить данные по четырем уровням.

Таблица 4

Уровни мотивации учения

Уровни мотивации учения	Количество студентов (в %)		
	Мотивы	Цели	Эмоции
I	0	0	0
II	5	16	16
III	69	37	32
IV	26	47	52

Ведущим уровнем является положительное познавательное отношение к дискуссии (третий уровень) и свойственные ему характеристики: любознательность и познавательный интерес; переопределение задач преподавателя; постановка новых целей; умение преодолевать трудности; выполнение действий по собственной инициативе; стремление к поиску различных способов выполнения умственных действий; понимание и усвоение всей системы учения; умение планировать учебную деятельность до ее осуществления, проверять и оценивать себя на каждом этапе работы; частичное применение общего способа решения задач – интуитивный уровень.

Далее следует положительное личностное отношение (четвертый уровень): умение ставить и реализовывать нестандартные перспективные цели; умение преодолевать трудности; гибкость способов решения учебных задач; выход из учебной деятельности в самообразовательную творческую деятельность; разработка общего способа решения задач – теоретический уровень.

Положительное аморфное отношение отражает второй уровень мотивации учения. Студенты выражают: неустойчивую любознательность; непреднамеренный интерес; первичное понимание и осмысление целей; первые попытки преодоления трудностей; выполнение отдельных учебных действий по образцу, схеме; выполнение простых видов контроля и самооценки; отсутствие умения реализовывать общий способ решения задач при его выделении – двойственный уровень.

Эксперимент не зафиксировал отрицательное или нейтральное отношение студентов к учению, присущий первому уровню мотивации: познавательные интересы исчерпываются интересом к результату; не сформированы умения ставить цели, преодолевать препятствия;

неумение выполнять действия по развернутой схеме преподавателя; отсутствие ориентации в разных способах действий; несформированность учебной деятельности; отсутствие поиска решения общего способа решения задач – формальный уровень.

Глубокий анализ собранных сведений позволяет прийти к выводу о том, что формирование мотивации не предполагает «оснащение» студента готовыми мотивами и целями в обучении, а заключается в разработке таких условий, ситуаций, при которых они складываются с учетом индивидуальности, прошлого опыта, внутренних устремлений студента.

С точки зрения коммуникативной компетенции, дискуссия способствует формированию навыков публичной речи. Групповая работа, направленная на вербальное общение, обмен мнениями в определенной последовательности организуют и вводят в активный режим опыт участников в качестве говорящих и слушающих.

Отмечая образовательный аспект дискуссии, заметим, что такая форма работы позволяет закрепить, применить имеющиеся знания, приобрести новые умения и навыки. Дискуссия также развивает творческую деятельность, логическое мышление, его самостоятельность, культуру речи. Кроме того, она формирует социальный характер развивающихся взаимоотношений в учебной микрогруппе, вырабатывает общую стратегию идти на уступки, находить точки соприкосновения, попытки понять доводы противоположной стороны, понимать и уважать собеседника.

Несмотря на то, что учебная дискуссия всегда отличается искусственностью протекания вследствие определенных учебных целей, то есть характеризуется искусственностью предлагаемых ситуаций, определенный набор тренировочных заданий, который отвечает личностным интересам обучающихся, нивелирует искусственность учебной дискуссии.

В результате сопоставление начальных данных с изменениями в мотивации и успеваемости студентов, которые возникли в ходе педагогического воздействия, определило эффективность разработанной методики. Теоретически обоснована идея обеспечения дискуссионной речи обучающихся средствами самовыражения путем тематического варьирования и заданий поискового типа на начальном этапе подготовки к дискуссии, обоснована целесообразность данного подхода, продиктованного индивидуально-психологическими и личностными характеристиками обучающихся. Полученные данные могут быть использованы в практике преподавания гуманитарных дисциплин в вузе, а также учтены при подготовке учебного пособия.

Литература:

1. Батищева Е.А., Лебедев А.Т., Капустина Е.И., Грицай Д.И., Капустин И.В. Дискуссии в учебном процессе вуза // Научно-методические аспекты повышения эффективности современного образования. - Саврополь: Агрус, 2015. – С. 15-20. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25305391>
2. Бочкарёва Т.В. Учебная дискуссия - эффективный метод развития навыков общения на иностранном языке студентов гуманитарных факультетов // Инновационная наука. – 2015. - № 11-2. - С. 157-161. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24919840>
3. Жабина Е.Ю. Русское коммуникативное поведение как отражение национального менталитета (сравнение некоторых черт русского и французского речевого поведения) // Символ науки: международный научный журнал. – 2016. - № 4-3 (16). – С. 181-183. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25950554>
4. Исупова С.М., Юй Х. Компаративные конструкции как отражение основных принципов речевого поведения личности в «Денискины рассказы» Виктора Драгунского // Actual Scientific Research. – Астрахань: Олимп, 2018. – С. 43-44. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35404131>

5. Карпенко Л.К. Дискуссия как метод активизации учебной работы в академической группе // Донецкие чтения 2018: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности. – Донецк: Донецкий национальный университет, 2018. – С. 110-112. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36505060>
6. Карплюк П.Н., Карплюк Л.В. Проблемы использования интерактивных технологий обучения в вузе (на примере учебной дискуссии) // Актуальные вопросы преподавания в высшей школе: теория и практика. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный университет, 2015. – С. 213-214. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24838376>
7. Китунина Н.Н., Крайнова А.С., Ефимчик С.М. Дискуссия как прием управления учебной деятельностью // Известия российской военно-медицинской академии. – 2017. – Т. 36, № 2. – С. 53-56. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35450163>
8. Куличенко Ю.Н. Учебная дискуссия как способ развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов // Научный вестник Волгоградского филиала РАНХиГС. Серия: Политология и социология. – 2018. – № 2. – С. 58-60. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36776304>
9. Михайлова А.А. Учебная дискуссия как средство формирования профессиональной компетентности // Использование принципов цифрового обучения при реализации проектной деятельности в образовательном процессе как средства формирования профессиональной компетентности будущих специалистов. – Княгинино: Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, 2019. – С. 90-93. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42546232>
10. Морозова С.А. Учебный дискурс и учебная дискуссия на занятиях по юридическим дисциплинам // Двадцать первые Петровские чтения. – Санкт-Петербург: Русская христианская гуманитарная академия, 2020. – С. 417-422. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42527950>
11. Новоселова О.В. Роль категории коммуникативной справедливости в формировании комфортно-психологического пространства учебной дискуссии // Проблемы теории и методики профессионального лингвистического образования. – Казань: Познание, 2018. – С. 26-32. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36625668>
12. Поздеева С. И. Учебная дискуссия в начальной школе как форма развития коммуникативных универсальных учебных действий // Человек и образование. – 2019. - № 1 (58). – С. 81-85. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35404131>
13. Поздеева С.И., Гуренкова Е.Г. Новые формы учебной дискуссии как средство развития коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников // Инновации в дошкольном и начальном образовании. – Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2015. – С. 199-203. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23226490>
14. Скокова Л.В., Павлуцкая Н.М. Роль учебных дискуссий и проблемы их использования при обучении физике в вузе // European Social Science Journal. – 2015. - № 6. – С. 309-314. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24346313>
15. Тихвинская Н.Б. Диалоговый аспект анализа литературного произведения в школе с элементами учебной дискуссии филологические науки // Вопросы теории и практики. – 2015. - № 10-1 (52). – С. 168-173. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24155646>
16. Ушакова А.П. Учебная дискуссия на занятиях по иностранному языку (русскому) в военном вузе // Новое в лингвистике и методике преподавания иностранных и русского языков. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2019. – С. 76-82. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42387909>

17. Филонова Ю.А. Круглый стол как разновидность учебной дискуссии // Литература в школе. – 2016. - № 6. - С. 34-37. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25729364>
18. Chen G., Lo C.K., Hu L. Sustaining online academic discussions: Identifying the characteristics of messages that receive responses // Computers and Education. – 2020. - Vol. 156. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103938>
19. Davidsen J., Ryberg T., Bernhard J. “Everything comes together”: Students’ collaborative development of a professional dialogic practice in architecture and design education. // Thinking Skills and Creativity. – 2020. - Vol. 37. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100678>
20. Harbin M.B. Collaborative Note-Taking: A Tool for Creating a More Inclusive // College Classroom. College Teaching. – 2020. Vol. 68, Issue 4. - P. 214-220. DOI: <https://doi.org/10.1080/87567555.2020.1786664>
21. Li X., Xie F., Li X. Development, application, and evaluation of a problem-based learning method in clinical laboratory education // Clinica Chimica Acta. – 2020. - Vol. 510. - P. 681-684. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cca.2020.08.037>
22. Millanzi W.C., Kibusi S.M. Exploring the effect of problem-based facilitatory teaching approach on metacognition in nursing education: A quasi-experimental study of nurse students in Tanzania // Nursing Open. – 2020. - Vol. 7, Issue 5. - P. 1431-1445. DOI: <https://doi.org/10.1002/nop2.514>
23. Sierra J. The importance of simulation in teaching and learning economics: The students’ perspective // Innovations in Education and Teaching International. - 2020. - Vol. 57, Issue 5. - P. 521-531. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1647268>
24. Topka L.V. Speech Behaviour Analysis in Terms of Holism // Russian linguistic bulletin. – 2020. - №3 (23). - P. 102-105. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43945086>
25. Wallace B., Knudson D., Gheidi N. Incorporating problem-based learning with direct instruction improves student learning in undergraduate biomechanics // Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education. – 2020. - Vol. 27. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2020.100258>

References:

1. Batishcheva E.A., Lebedev A.T., Kapustina E.I., Gricaj D.I., Kapustin I.V. *Discussions in the educational process of the University*. Stavropol, Agrus Publ., 2015, pp. 15-20. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25305391>
2. Bochkaryova T.V. Educational discussion - an effective method for developing communication skills in a foreign language for students of humanitarian faculties. *Innovative Science*, 2015, no. 11-2, pp. 157-161. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24919840>
3. Zhabina E. YU. Russian communicative behavior as a reflection of the national mentality (a comparison of some features of the Russian and French verbal behavior). *Science symbol: international scientific journal*, 2016, no. 4-3 (16), pp. 181-183. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25950554>
4. Isupova S.M., Yuj H. *Comparative design as a reflection of the basic principles of verbal behavior of the individual in “Deniska's Stories” of Victor Dragunsky*. Astrakhan, Olympus Publ., 2018, pp. 43-44. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35404131>
5. Karpenko L.K. *Discussion as a method of activization of educational work in the academic group*. Donetsk, Donetsk National University Publ., 2018, pp. 110-112. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36505060>
6. Karplyuk P.N., Karplyuk L.V. *Problems of use of interactive learning technologies at the University (education debate)*. Gorno-Altaysk, Gorno-Altai State University Publ., 2015, pp. 213-214. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24838376>

7. Kitunina N.N., Krajnova A.S., Efimchik S.M. Discussion as a technique for management of educational activities. *Bulletin of the Russian military medical academy*, 2017, vol. 36, no. 2, pp. 53-56. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35450163>
8. Kulichenko Yu.N. Educational discussion as a way to develop students' foreign-language communicative competence. *Scientific bulletin of the Volgograd branch of the RANEPa. Series: Political Science and Sociology*, 2018, no. 2, pp. 58-60. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36776304>
9. Mihajlova A. A. *Educational discussion as a means of forming professional competence*. Knyaginino, Nizhny Novgorod State Engineering and Economic Institute Publ., 2019, pp. 90-93. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42546232>
10. Morozova S.A. *Using the principles of digital learning in the implementation of project activities in the educational process as a means of forming the professional competence of future specialists*. St. Petersburg, Russian Christian Academy for the Humanities Publ., 2020, pp. 417-422. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42527950>
11. Novoselova O.V. *The role of the category of communicative justice in the formation of a comfortable psychological space of educational discussion*. Kazan, Cognition Publ., 2018, pp. 26-32. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36625668>
12. Pozdeeva S. I. Educational discussion in primary school as a form of development of communicative universal educational actions. *Human and education*, 2019, no. 1 (58), pp. 81-85. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39272652>
13. Pozdeeva S.I., Gurenkova E.G. *New forms of educational discussion as a means of developing communicative universal educational actions in younger students*. Barnaul, Altai State Pedagogical University Publ., 2015, pp. 199-203. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23226490>
14. Skokova L.V., Pavluckaya N.M. The role of educational debates and issues of their use for teaching physics in higher education. *European Social Science Journal*, 2015, no. 6, pp. 309-314. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24346313>
15. Tihvinskaya N.B. Dialogical aspect of the analysis of a literary work at school with elements of educational discussion philological Sciences. *Questions of theory and practice*, 2015, no. 10-1 (52), pp. 168-173. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24155646>
16. Ushakova A.P. *Educational discussion in the classroom in a foreign language (Russian) in a military University*. Saint Petersburg, Saint Petersburg State University of Economics Publ., 2019, pp. 76-82. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42387909>
17. Filonova Yu. A. Round table as a kind of educational discussion. *Literature at school*, 2016, no. 6, pp. 34-37. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25729364>
18. Chen G., Lo C.K., Hu L. Sustaining online academic discussions: Identifying the characteristics of messages that receive responses. *Computers and Education*. 2020, vol. 156. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103938>
19. Davidsen J., Ryberg T., Bernhard J. "Everything comes together": Students' collaborative development of a professional dialogic practice in architecture and design education. *Thinking Skills and Creativity*. 2020, vol. 37. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100678>
20. Harbin M.B. Collaborative Note-Taking: A Tool for Creating a More Inclusive College Classroom. *College Teaching*. 2020, vol. 68, issue 4, pp. 214-220. DOI: <https://doi.org/10.1080/87567555.2020.1786664>
21. Li X., Xie F., Li X. Development, application, and evaluation of a problem-based learning method in clinical laboratory education. *Clinica Chimica Acta*, 2020, vol. 510, pp. 681-684. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cca.2020.08.037>
22. Millanzi W.C., Kibusi S.M. Exploring the effect of problem-based facilitatory teaching approach on metacognition in nursing education: A quasi-experimental study of nurse

students in Tanzania. *Nursing Open*. 2020, vol. 7, issue 5, pp. 1431-1445. DOI: <https://doi.org/10.1002/nop2.514>

23. Sierra J. The importance of simulation in teaching and learning economics: The students' perspective. *Innovations in Education and Teaching International*. 2020, vol. 57, issue 5, pp. 521-531 DOI: <https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1647268>

24. Topka L.V. Speech Behaviour Analysis in Terms of Holism. *Russian linguistic bulletin*, 2020, no. 3 (23), pp. 102-105. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43945086>

25. Wallace B., Knudson D., Gheidi N. Incorporating problem-based learning with direct instruction improves student learning in undergraduate biomechanics. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 2020, vol. 27. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2020.100258>

Submitted: 1 October 2020

Accepted: 15 November 2020

Published: 17 November 2020