

МОТИВАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ – ЮРИСТОВ: СТАДИИ ПРОЦЕССА

Хузина А.Х.

ассистент кафедры правоведения, Оренбургский государственный университет (Россия),
460018, г. Оренбург, пр-т Победы, д. 13, huzinaa@inbox.ru

УДК 378
ББК 74.58

Статья посвящена проблемам мотивации студентов юридических специальностей в рамках образовательной деятельности. В основу публикации положено исследование указанной категории лиц, проведенное в 2011-2012 годах.

Ключевые слова: студенты, мотивация, процесс, образование.

Huzina A.H.

LAW-STUDENTS EDUCATIONAL ACTIVITIES MOTIVATION: STAGE OF THE PROCESS

The article is devoted to the problems of motivation of students of legal professions through educational activities. The publication launched a study of this category of persons held in 2011-2012.

Key words: students, motivation, process, education.

Тема представляемого в статье исследования продиктована двумя обстоятельствами: 1. озабоченностью гражданского общества и государства эффективностью процесса подготовки современных профессионалов в российских вузах; 2. недостаточной изученностью в социологии высшего образования мотивации ролевого участия ведущих акторов в рассматриваемом процессе. К их числу мы относим:

– студентов, осуществляющих выбор профессии и этим выбором проявляющих готовность к образовательной деятельности по получению необходимых профессиональных компетенций;

– преподавателей, несущих ролевою ответственность за качество профессиональной подготовки студентов, применение адекватных требованиям государственных образовательным стандартам образовательных технологий;

– представителей экспертного сообщества профессионалов и работодателей, вступающих во взаимодействие со студентами и способных, во-первых, оценить реальное качество их профессиональной подготовки и, во – вторых, предложить способы оптимизации актуального образовательного процесса.

Предметом проведенного в 2011 – 12гг. исследования стала мотивация студентов – юристов. Специальное обращение к юридическому образованию, на наш взгляд, оправдано фактом его экстенсивного развития в период социально – экономической трансформации России рубежа 20 – 21вв., роста популярности

профессии среди молодежи. Интересным для ученого в этих условиях является поиск ответа на вопрос об устойчивости интереса студентов к выбранной профессии, который позволит углубить социологические представления о мотивации как процессе, интегрированном в профессиональное образование. В изучении своего предмета мы будем опираться на материалы авторских эмпирических обследований, проведенных в Воронежской и Оренбургской областях РФ в 2010 – 2012 годах. Выбор «поля» исследования – юридических факультетов вузов Оренбургской и Воронежской областей не случаен. Области сопоставимы по своим социальным, демографическим и экономическим характеристикам, но представляют отдаленные друг от друга регионы России. Выявление общих трендов (или их отсутствия) в исследуемом процессе позволит предложить выводы, характеризующие изучаемый автором феномен.

Тема мотивации поведения личности является междисциплинарной: философии, психологии, социологии. Интересен тот факт, что термин был введен в начале XX века выдающимся немецким философом А.Шопенгауэром в определении детерминирующих принципов человеческого поведения [1]. Его широкая трактовка впоследствии позволила ученым рассматривать мотивацию в качестве всей совокупности мотивов, определяющих направленность активности личности в реализации осознанной (или не до конца осознанной) потребности. Лидерами в изучении мо-

тивации поведения стали психологи, успеху которых способствовал целостный подход к изучаемому явлению [2]. М. Вебер, один из основоположников номиналистического подхода в классической социологии, обратился к определению социального действия и поведения, заявив тем самым о необходимости исследования мотивации в процессе взаимодействия индивида с обществом. Пионерами в эмпирическом изучении феномена мотивации стали социологи из Чикагского университета, в 20-е гг. п.в. активно вводившие качественные методы в свои исследования [3], что позволило реконструировать мотивацию в ее сложной индивидуализированной структуре.

Активность студента в образовательном процессе предполагает наличие сложного социального мотива. Социальный мотив (от лат. *movere* – побуждать, приводить в движение) выступает в качестве побуждения к деятельности по реализации осознанной потребности. Именно осознание и многосоставность рассматриваются экспертами в качестве специфических характеристик данного вида мотива [4]. Такое понимание социального мотива позволяет условно рассматривать его в качестве мотивации, т.е. совокупности мотивов, побуждающих к активности по реализации личностной потребности (потребностей). В нашем исследовании мы рассматривали поступление в вуз, приобретение статуса студента определенного вуза, конкретного факультета в качестве действия, побуждением к которому выступают следующие мотивы:

- когнитивный мотив – стремление к получению профессиональных знаний, умений и навыков,
- мотив к достижению – получению высшего образования, возможности реализоваться в престижной профессии,
- коммуникационный мотив – возможность интеграции в студенческое сообщество и экспертную среду,
- мотив социальных гарантий – получение стабильно высоких гонораров за предоставление профессиональных услуг,
- мотив личностного развития – ориентация на возможности карьерного продвижения в профессии и возможности использования профессиональных знаний в иных (кроме собственно профессиональной) сферах общественной жизни.

Внутренняя организация и структура мотивации определяется личностным развитием студента. Т.о., мы исходим из того, что обучение в вузе может повлечь за собой переструктурирование мотивации, изменение мотивационных приоритетов. Этот вывод лег в основу гипотезы проведенного исследования: мотивация студента является стадийным процессом, где переход от одной стадии к другой детерминирован развитием образовательного процесса.

Изучение проблемы процессуальности мотивации личностной активности проводилось психологами, которые представили несколько подходов к выделению ее стадий [5]. При этом ученые рассматривали процесс трансформации потребности в мотив. Мы в его анализе обращаем внимание на изменение структуры мотивации в ходе действия, т.е. поэтапного (от курса – к курсу) включения молодых людей в процесс обучения в вузе. Выделение стадий процесса осуществляется на основе анализа эмпирических данных, полученных в ходе исследования.

Началом профессионального обучения является выбор конкретной профессии. При анализе мотивации выбора профессии, в том числе профессии юриста, достаточно сложно отделить субъективные цели, желания, импульсы от оценки объективно сложившихся доступных альтернатив. Абитуриент, осознавая значимость всей совокупности объективных и субъективных факторов, стремится анализировать возможность успешного трудоустройства по окончании вуза. Объективной сложностью выбора составляет прогноз изменений спроса на выбираемую профессию на рынке труда в период обучения в вузе. Т.е. абитуриент, возможно, с учетом советов родителей, должен прогнозировать возможности своего трудоустройства через 4 – 5 лет, решать задачу, подчас, непосильную для экспертов.

Итак, профессиональное самоопределение рассматривается нами как I стадия мотивации – процесса трансформации социального мотива в действие. Данный этап у большинства молодых людей совпадает с окончанием средней школы; исследователями отмечается как вынужденность выбора, так и неготовность большинства школьников к квалифицированному выбору и к принятию ответственности за него. Поэтому закономерно предположить, что нередко вуз выбирается по критерию доступности поступления, близости к месту проживания или потому, что туда идет полкласса. Однако, и при данном допущении изучение мотивации профессионального выбора показывает, что в ней возможно выделение нескольких мотивов – когнитивного мотива, мотива достижения и коммуникационного мотива – побуждения к участию в студенческой жизни. В совокупности мотивов, которыми руководствуются в своем выборе абитуриенты, возможно выделение иерархии. Приоритетными мотивами являются получение сертификата профессии на основании приобретения определенной суммы знаний, умений и навыков. Это соединение мотива достижения и когнитивного мотива, соединение является осознанным, т.к. подкреплено опытом школьного образования. К вторичным относится коммуникационный мотив – привлекательность для молодого человека образа жизни студента.

В изучении первой транзитивной стадии мотивации – от мотива к действию – мы сочли возможным обратиться к данным анкетирования студентов 2, 3, 4 курсов юридических факультетов вузов Воронежской и Оренбургской областей. Определение массива респондентов (553 чел.) было продиктовано тем соображением, что молодые люди, уже прошедшие волнительный период поступления в вуз и первичной адаптации к учебному процессу, в состоянии осуществлять рефлексию мотивов выбора профессии и вуза.

Ответы респондентов позволяют воспроизвести структуру мотивации на 1 стадии:

- треть респондентов (32%) отметили, что проявляли интерес к профессиональной деятельности;
- более одной пятой респондентов (22%) выразили заинтересованность в продвижении по служебной лестнице;
- одна пятая респондентов (20%) признали, что их привлекала прибыльность профессии;
- и, наконец, 18% респондентов в качестве мотива отметили престижность специальности.

При этом ответы респондентов фиксировали мотивационную солидарность опрошенных студентов из Оренбургской и Воронежской областей. Мотивация 1 стадии представлена следующей иерархией мотивов: доминирует мотив достижения – 40%, далее когнитивный мотив – 32% и мотив социальных гарантий – 20%.

Следующая стадия процесса – назовем ее «стадией адаптации» – охватывает период обучения с 1 по 3 курс. Первичная (социальная) адаптация протекает непосредственно после поступления в вуз – на 1 курсе, когда новичок вживается в новую институциональную и социальную среду, адаптируясь к ее нормам, ценностям и требованиям. Вторичная (социально – профессиональная) адаптация протекает на 2 – 3 курсах, когда студент погружается в учебный процесс и оценивает правильность своего профессионального выбора с содержательной стороны. В ходе исследования мы задали респондентам вопрос о степени их удовлетворенности избранной профессией: «Вы выбрали в свое время юридическую специальность, определите Ваше отношение к специальности на данный момент». Индикатор «отношение к специальности» был замерен на основании выбора респондентами одного из предложенных в анкете вариантов ответа:

- «довольны выбором специальности» (положительная установка);
- «разочаровались в выборе специальности» (отрицательная установка);
- «затруднились с ответом».

Полученные данные неопровержимо свидетельствовали о том, что большинство опрошенных сту-

дентов (около 90%) всех вузов удовлетворены совершенным выбором, т.е. положительно относятся к избранной профессии. Ответы 85% студентов с положительным отношением к профессии показали, что они выбрали бы ее повторно, 50% студентов с отрицательным отношением к профессии также осуществили бы ее повторный выбор. Следовательно, в целом положительная или отрицательная установка по отношению к первоначально выбранной профессии не становится мотивом отказа от нее. Этот эмпирически зафиксированный факт может свидетельствовать о том, что инструментальный интерес к профессии (мотив достижения и мотив социальных гарантий) значим для продолжения юридического образования.

Мы задались следующим вопросом: в какой мере респонденты уверены в своей подготовленности к осуществлению профессиональной юридической деятельности? Готовность к профессиональной деятельности означает наличие субъективной уверенности студентов в своей способности соответствовать институциональным требованиям общества и профессионального сообщества в оказании юридических услуг. Степень субъективной готовности к самостоятельной профессиональной деятельности была обозначена в исследовании тремя градациями: респондент готов осуществлять деятельность, респондент не готов осуществлять деятельность, респондент затрудняется в оценке собственной готовности к профессиональной деятельности. Первый вариант ответа выбрали 45% респондентов, второй вариант – 28%, третий вариант – 27%.

Данные опроса подтвердили правильность выделения двух ступеней стадии адаптации: социальной и социально – профессиональной. Ответы респондентов позволили реконструировать направление развития процесса мотивации на выделенной второй стадии.

Пропорция студентов, считающих себя подготовленными к осуществлению профессиональной деятельности, на третьем (четвертом) курсах превысила в два раза показатель второго курса (в среднем 47% против 26%). Это различие представляется нам закономерным, оно связано с постепенным формированием профессиональных компетенций. Кроме того, для нас представляли особый интерес студенты, затруднившиеся в определении уровня собственной готовности к самостоятельной деятельности: на втором курсе – это 21% респондентов, на третьем (четвертом) курсах – 28% респондентов. В анализе мы сделали предположение о мотивах затруднения. 18% студентов на втором курсе и 17% на третьем (четвертом) курсах выбрали вариант ответа «не сформулированы критерии оценки». Иными словами, почти пятая часть студентов не компетентна в определении современ-

ных требований к профессионалу, что свидетельствует, на наш взгляд, об оторванности вуза от экспертного сообщества. 27% опрошенных (на втором, третьем и четвертом курсах) считают, что они «еще не определились». Т.е. в среднем каждый 14-й студент затрудняется в определении уровня своей профессиональной подготовленности и объяснении причин самого затруднения. Вариант ответа «не было возможности выявить степень подготовленности» выбрали 43% и 53% студентов второго и третьего (четвертого) курсов соответственно. Разница в 10% указывает, во-первых, на незнание образовательных стандартов, на непонимание их роли в определении эффективности профессионального образования. И, во – вторых, вновь – на недостаток информированности о требованиях работодателя к специалистам ввиду отсутствия системы взаимодействия с работодателями и практикующими юристами, в т.ч. при прохождении практики.

На второй стадии логично было бы ожидать снижения значимости внешних по отношению к профессии мотивов – мотива достижения и мотива социальных гарантий, но, соответственно, повышения значимости когнитивного мотива. Полученные данные не подтвердили данное предположение. В вузе студент не получает достаточной информации для углубления когнитивного мотива и в силу этого не обретает уверенности в правильности профессионального выбора и вуза для реализации мотивов достижения и социальных гарантий. Мотив личностного развития не сформирован, о чем свидетельствует неготовность к самообразованию. Возвращаясь к цифрам, можно констатировать, что для каждого 14-го опрошенного нами студента сложилась угроза разрушения мотивации.

Фиксация указанного риска сделала необходимым анализ мнений студентов о причинах неподготовленности к самостоятельной профессиональной деятельности. Их ответы позволили выделить три ведущие причины:

- требования преподавателей вуза и требования работодателей не совпадают;
- отсутствие материально-технической базы для надлежащей подготовки;
- концентрация внимания в образовательном процессе на теоретическом материале, а не на практико-ориентированных заданиях.

Анализ ответов респондентов на последующие вопросы анкеты указывает на убежденность студентов в выявлении указанных причин ограниченности (недостаточности) их профессиональной подготовленности в образовательном процессе. Нам удалось зафиксировать мнения о сформированности отдельных компетенций – знания, умения, навыки, должных составить элементы приобретаемого в вузе профессионализма. Респондентам была предоставлена возмож-

ность оценить уровень сформированности отдельных компетенций, который был обозначен в анкете тремя градациями: удовлетворительно, хорошо, отлично.

– 55% респондентов оценили свое умение находить информацию в правовых поисковых системах (общие компетенции – ОК) на «отлично»;

– 60% студентов умеют анализировать нормативно-правовые акты (профессиональные компетенции – ПК) на «хорошо»;

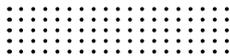
– 58% респондентов оценили свое умение применять законодательство на практике (ПК) на «хорошо»;

– 46% студентов считают, что их способность к организации и планированию (ПК) заслуживают оценки «хорошо»;

– 43% опрошенных отметили, что умеют составлять наиболее важные документы (ПК) на «удовлетворительно».

Доля студентов, оценивших на «отлично» свое «умение находить информацию в правовых поисковых системах (ОК)», на третьем курсе превышает показатель второго курса на 10%. Свои «навыки составления наиболее важных документов (ПК)» оценили на «хорошо» 33% студентов второго курса, а на третьем курсе уже половина студентов поставили себе аналогичную оценку. Та же ожидаемая тенденция: 56% студентов на втором курсе оценили на «хорошо» свое «умение применять законодательство на практике (ПК)», а на третьем курсе уже 66%; на «четверку» оценили 44% студентов на втором курсе, на третьем – 50%. свои организационные способности (ПК)»; «Умение анализировать нормативные правовые акты (ПК)» на третьем курсе на «хорошо» оценили 64% студентов, что превышает показатель второго курса на 9%. Вместе с тем, доля студентов третьего курса, поставивших себе оценку «отлично», оказалась на 12% меньше показателя второго курса.

Еще следует обратить внимание на разницу между юридическими факультетами вузов и Оренбургским институтом Московской государственной юридической академии. В целом уровень сформированности профессиональных умений и навыков у студентов Оренбургского института выше. В частности, доля студентов старших курсов, оценивших на «хорошо» свои «навыки составления наиболее важных документов», на 15% превышает аналогичный показатель младших курсов. Что касается юридических факультетов, подобное увеличение составило 5%. Кроме того, доля студентов старших курсов Оренбургского института МГЮА, оценивших на «хорошо» свое «умение применять законодательство на практике», увеличилась также на 15% по сравнению с младшими курсами. На юридических факультетах вузов была отмечена отрицательная разница в 6% при самооценке



студентами данного умения. Возможно, такие результаты анкетирования обусловлены более глубокой профессиональной подготовкой юристов.

Осмысление всей суммы количественных результатов исследования, в котором, как нам представляется, у студентов была возможность само диагностики уровня профессиональной образованности, привело нас к нескольким выводам:

– высокий и средний уровень был зафиксирован примерно 50% респондентами;

– уровень специальных знаний замеряется в большей мере на основании самооценки сформированных в образовательном процессе профессиональных компетенций.

– уровень практических умений замеряется в большей мере на основании самооценки сформированных в образовательном процессе общих компетенций.

Таким образом, в данных опроса студентов – юристов нескольких вузов зафиксирована асимметрия профессиональных компетенций: знаниевый компонент в них доминирует над технологическим и на средних, и на старших курсах. Этим выводом подтверждается правота разработчиков новых образовательных стандартов, направленных на преодоление указанной асимметрии. Решение данной задачи позволит минимизировать риск разрушения образовательной мотивации в профессиональном образовании.

Вернемся к вопросу о стадиях процесса мотивации в образовательном процессе. Получение сертификата о профессиональном образовании определенного уровня завершает учебный процесс. Процесс мотивации, по-видимому, завершается трудоустройством в соответствии с мотивами – побуждениями к образовательной активности. Данное умозаключение представляется логичным в свете представленной структуры мотивации, в которой важными элементами являются мотивы, внешние по отношению к содержанию профессии – мотивы достижения и социальных гарантий. В связи с выше изложенными соображениями мы выделили третью завершающую стадию процесса – «стадию перехода от учебной к профессиональной активности». Полученные данные позволяют выявить мотивационную последовательность студентов – юристов. Те, кто, по-прежнему, уверен в правильности осуществленного профессионального выбора, и те, кто в нем разочаровался на стадии адаптации, остались верны мотивам, приведшим их на юридические факультеты. Престиж диплома о высшем юридическом образовании высоко оценен в обеих группах наших респондентов. Те, кто высоко оценивает уровень своей профессиональной подготовки, намерены после получения диплома работать в профессии, используя при этом, прежде всего, профессиональные компе-

тенции, дополняя их – общими. Те же, кто не столь уверен в овладении профессиональными компетенциями, намерен использовать достигнутый уровень общих компетенций, что, по их убеждению, позволит им успешно функционировать в различных экономических сферах. При этом общие компетенции могут доминировать в избранной сфере деятельности, а профессиональные компетенции играть вспомогательную роль. Данный вывод подтверждается данными о трудоустройстве выпускников юридических факультетов, и он может стать основанием прогноза о сохранении спроса на юридические специальности в вузах, несмотря на дефицит рабочих мест на профессиональном рынке труда по оказанию юридических услуг.

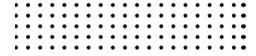
Таким образом, наше исследование показало, что на третьей стадии мотивация сохраняет свою структуру. Для лучших выпускников юридических вузов доминирующим выступает когнитивный фактор, а дополняют его факторы достижения и социальных гарантий. Для тех, кто в период вузовского обучения не обрел профессиональной уверенности, доминирующим стал фактор социальных гарантий, а дополняют его фактор достижения и когнитивный фактор. Коммуникационный фактор присутствует на всех стадиях процесса, но он не становится ведущим ни на одной из стадий. Опасение одновременно вызывает тот факт, что мотив личностного развития не играет значимой роли в профессиональном образовании юристов.

Литература:

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. М., «ПИТЕР», 2006.
2. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М., 1969; Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М., 1971; Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. М., 1988; Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т. 1,2. М., 1986.
3. Барзгова Е.С. Американская социология. Традиции и современность. (Курс лекций). Екатеринбург, 1997.
4. Ковалев В.И. Мотив социальный // Российская социологическая энциклопедия. М., 1998.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. С. 70 – 75.; Файзуллаев А.А. Мотивационные кризисы личности. Психологический журнал. 1989. №3.

References:

1. Ilyin E.P. Motivation and motives. M.: «Piter», 2006.
2. Jacobson P.M. Psychological problems of human behavior motivation. M., 1969 Leontiev A.N.



Needs, motives and emotions. М., 1971; Kovalev V.I. Motives of behavior and activities. М., 1988; Hekhausen H. Motivation and action. V. 1.2. М., 1986 .

3. Barazgova E.S. American Sociology. Tradition and modern times. (Lecture Course). Ekaterinburg, 1997 .

4. Kovalev V.I. A social motive // Russian sociological encyclopedia. М., 1998 .

5. Iljin E.P. Motivation and motives. P. 70 – 75.; Faizullaev A.A. Motivational personality crises. Psychological Journal. 1989. № 3.