

УДК 378:81:159.9

## **ПСИХОДИДАКТИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПОДДЕРЖАНИЯ МОТИВАЦИИ ПРИ ОСВОЕНИИ КУРСА МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ СТУДЕНТАМИ ПРОФИЛЬНОГО ВУЗА**

**Е.В. Виноградова, И.Ю. Курицына**

ФГБОУ ВО «Тверской государственный медицинский университет  
Минздрава России», Тверь

DOI: 10.26456/vtpsyed/2020.2.096

Рассматриваются психолого-дидактические детерминанты, стимулирующие мотивацию при освоении медицинской терминологии. Отмечается, что психофизиологический процесс, каким является мотивация, не всецело зависит от контекста, в котором протекает обучение. В значительной мере он определяется индивидуальным прагматизмом учащегося и строится на взаимосвязи личных, межличностных, социокультурных и контекстуальных факторов. Подчеркивается, что мотивационные стимулы становятся эффективными, когда превращаются из объективных признаков учебного контекста в субъективный мотив изучения предмета. Этому способствует реализация дидактических приемов, учитывающих психологические особенности восприятия и переработки новой информации.

***Ключевые слова:** детерминанты мотивации, мотивационный потенциал, интринсическая и экстринсическая мотивация, эпистемическая любознательность, эффект потока, дидактические приёмы.*

Одним из факторов, влияющих на успех обучения любому предмету или виду деятельности, является наличие мотивации. Поскольку названный психофизиологический феномен определяет эффективность освоения и дальнейшего прагматического использования изучаемого материала, необходимо учитывать детерминанты его стимулирования [3]. В последнее время в работах, анализирующих источники поддержания мотивации в условиях профессионального образования, изучению данного вопроса уделяется большое внимание [2]. Не является исключением и сфера медицинского образования [7, 8]. Однако, несмотря на ценные наблюдения и выводы, касающиеся анализа детерминант возникновения и поддержания мотивации, этот вопрос нельзя считать полностью раскрытым.

*Целью* исследования, основанного на эмпирическом наблюдении и обобщенного в предлагаемой статье, является нахождение психолого-дидактических источников стимулирования мотивации у студентов-медиков при освоении медицинской терминологии. Конкретность поставленной цели позволяет сформулировать задачу поиска путей её достижения. Представляется, что эти пути должны быть сопряжены с психологическими закономерностями поддержания феномена

мотивации, учитывающими особенности личностного и интеллектуального развития учащихся и подкрепляющими его.

*Научная новизна* исследования заключается в том, что в его основу положена концепция психолого-педагогического конструктивизма, в рамках которой знания о психологических детерминантах возникновения и поддержания мотивации проецируются на методические приемы.

*Практическая значимость* исследования и постулируемых на его основе выводов состоит в их направленности на совершенствование дидактических подходов к формированию мотивации, результатом чего станет более полная реализация когнитивных возможностей и личностных особенностей каждого отдельного студента при освоении профессиональной лексики.

Отмечая роль мотивации как необходимого условия любого вида приобретения знаний, следует признать, что данный психофизиологический процесс базируется на сложно систематизируемой взаимосвязи личных, межличностных, социокультурных и контекстуальных факторов. В значительной мере он определяется индивидуальным прагматизмом учащегося, отношением к роли образования ближайшего окружения, общественной значимостью образования, экономической перспективой в стране, то есть не всецело зависит от контекста, в котором протекает обучение. Мотивационный потенциал конкретного учебного процесса, а также уровень требований, предъявляемых к результату обучения, лишь способствуют поддержанию или нейтрализации этого состояния.

В дидактическом контексте обучения медицинской терминологии, как и других дисциплин, мотивационный потенциал занятий значит намного больше, чем просто совокупность методических приемов, таких как техника формулировки целей обучения и выполнения заданий, способы постановки проблем и поиска ответов, а также оценивание (стимулирование отметкой) индивидуальных достижений учащегося. Как бы ни были важны названные аспекты для мотивационного подкрепления процесса обучения, очевидно, что отлаженные организационные приёмы не могут уравновесить содержательно-прагматическую иррелевантность занятий, если с первых шагов учащимся не открываются ближайшие и отдаленные перспективы прикладного использования получаемых знаний. В контексте освоения медицинской терминологии это понимание структуры медицинских терминов, помогающее их запоминанию при изучении специальных медико-биологических дисциплин (в ближайшей перспективе) и формирование терминологического лексикона как основы профессиональной дискурсивной способности (в отдаленной перспективе).

Следует отметить, что формально предмет, изучаемый на 1-м курсе, отвечает «потребностям, интересам и ценностным ориентациям, являющимся факторами мотивированного обучения» [11, с. 29]. Однако

фактически большинство учащихся-медиков не демонстрируют устойчивой мотивации к освоению материала, имеющего для них огромное пропедевтическое значение. Объяснение этому, как представляется, кроется в нескольких факторах. Одним из них является традиционно закрепившееся за дисциплиной название «латинский язык», неточно отражающее специфику и направленность осваиваемого языкового пласта. «Одно дело – изучать дисциплину, отмечаемую в коллективном языковом сознании как «мертвый язык». Иное дело – осваивать его живую реализацию, которая поможет разобраться в тонкостях терминообразования для именования профессионально релевантных понятий и станет своеобразным пропуском в круг посвящённых» [4, с. 70]. Другой фактор заключается в том, что рекомендуемый для использования в учебном процессе учебник, традиционно базирующийся на принципах классической лингводидактики, перегружен избыточной, неактуальной для медиков лингвистической информацией, не имеющей прагматического и лингвокультурологического значения. В учебнике используются языковедческие термины (например, герундий, супин) при объяснении малочастотных в терминологическом поле явлений, для освоения которых достаточно формирования ассоциативных рядов. Не способствует поддержанию учебной мотивации и дизайн учебника, не отвечающий критериям читабельности текста: четкости структурирования, рубрикации, наличия наглядных схем и таблиц.

Преследуя цель стимулирования мотивации при изучении основ медицинской терминологии, следует исходить из того, что в образовательной среде мотивационные факторы не существуют объективно, а становятся эффективными *per definitionem* только тогда, когда они воспринимаются учащимися, превращаясь из объективных признаков учебного контекста в субъективный мотив изучения предмета, т. е. длительное и стабильное состояние, которое руководит поведением учащихся при мотивирующем стимулировании учебного контекста преподавателем. Ведь только устойчивый осознанный мотив способен поддержать мотивацию, состояние побуждения, влияющее на направление, интенсивность и продолжительность учебного поведения в рамках освоения дисциплины [14, 17, 19].

Поскольку состояние мотивации при изучении медицинской терминологии поддерживается целым рядом условий, речь следует вести о принципиальных детерминантах ее стимулирования, связанных как с личностными характерологическими особенностями учащихся, так и с организационными и содержательными аспектами занятий. Остановимся на каждой из сторон.

Чтобы объяснить личностные детерминанты мотивации и основы ее поддержания, необходимо рассмотреть их с психологических позиций, нашедших отражение в дидактических подходах. Так, с точки

зрения сторонников бихевиоризма – психологического учения, получившего распространение в период наступившей в 1960-е годы прошлого столетия когнитивной революции и нашедшего широкое отражение в дидактике, – человек по своей природе ленив [18, с. 323], исходя из чего задача преподавателя состоит в том, чтобы с помощью поощрений и штрафов стимулировать учащегося к познавательной деятельности. В рамках этой установки долгое время давались рекомендации и строились методики обучения и контроля знаний. Хотя уже в начале 1920-х годов Ж. Пиаже выдвинул тезис, что интерес к изучению и освоению окружающего мира проявляет активный по своей природе индивид. Ж. Пиаже также подчеркивал, что для поддержания присущей учащемуся от природы любознательности требуются определённые условия [12, с. 9–55].

Вскоре после Второй мировой войны американские ученые-психологи Р. Аткинсон и Д. Макклелланд, не знакомые с работами Ж. Пиаже, ещё не изданными в то время в США, выдвинули теорию «социальной потребности в достижении успеха», которая заключается в стремлении достичь поставленной цели более эффективным и быстрым способом [9]. Р. Аткинсон утверждал, что мотив, движущий личностью, представляет собой относительно стабильный признак, который формируется ещё в дошкольном возрасте в зависимости от стиля воспитания, демонстрируемого родителями по отношению к своим детям, в ситуациях, связанных с достижением результата [15, 19]. То есть мотивация на достижение результата базируется на осознанных убеждениях, на которые влияет опыт, приобретённый в непосредственном окружении, соотношение случаев успеха и неудач. Несомненно, в любой из психологических доктрин, положенных в основу дидактических подходов, есть рациональное зерно. И их разумное сочетание может способствовать более эффективному поддержанию мотивационного настроения.

Рассматривая личностные и социальные детерминанты мотивации применительно к процессу изучения медицинской терминологии, а также основы их стимулирования, следует принципиально различать и соотносить два вида мотивации: интринсическую (внутреннюю) и экстринсическую (внешнюю) [10]. Интринсическая мотивация проявляется в диспозициях, которые сам учащийся вносит в процесс обучения с целью достижения поставленной им цели. Это любознательность, интерес к выполняемой работе, удовлетворение от полученного результата [6, с. 89]. Экстринсическая мотивация касается внешней стороны процесса обучения: возникновения положительной обратной связи, получения хорошей отметки, похвалы или порицания. Она возникает и тогда, когда учебный процесс стимулирован положительными эмоциями от социального контакта при выполнении задания в группе. Из-за непродолжительного действия экстринсических

факторов особое значение необходимо придавать переводу экстринсической мотивации в интринсическую. Этот процесс можно рассматривать как «поддержку на пути формирования индивидуально мотивируемого индивида» [17, с. 79]. При этом следует учитывать, что интринсическая мотивация подкрепляется любознательностью и индивидуальным интересом. По мнению канадского психолога Д. Берлайна, изучавшего вопрос познавательной мотивации, любознательность является биологической потребностью и проявляется на занятии в готовности учащегося внимательно воспринимать новые стимулы и путём эксплоративного поведения (наблюдения, манипуляций) проверять свои возможности [1, 16]. Принимая во внимание данное замечание, следует стимулировать эти качества, подбирая задания, направленные на эвристическое решение проблемы, поиск: 1) этимологических связей: *cavum*, *i n* – полость, впадина, *ex* – из, *excavatio*, *onis f* – углубление – в русском языке: экскаватор; *margo*, *inis f* – край – в русском языке: маргинал; 2) грамматических аналогий:

Род	<i>Nom. Sing.</i> Имен. п., ед. ч.	<i>Gen. Sing.</i> Род. п., ед. ч.	<i>Nom. Pl.</i> Имен. п., мн. ч.
<i>femininum</i>	<i>Ala</i>	<i>Alae</i>	<i>Alae</i>
Жен.	Пластина	Пластины	Пластины
<i>maskulinum</i>	<i>Musculus</i>	<i>Muskuli</i>	<i>Muskuli</i>
мужск.	Дом	Дома	Дома

Для поддержания мотивации не менее важно учитывать замечание Д. Берлайна о том, что любознательность стимулирует аффективное возбуждение, возникающее при восприятии любого незнакомого материала. При этом любознательность, возникающая при незначительном возбуждении, проявляется не так ярко. Напротив, при высоком аффективном возбуждении у учащегося появляется страх и наступает реакция отказа от познавательной деятельности или пассивность. Только при средней степени возбуждения возникает потребность в получении информации о неизвестном явлении. Знание этой психофизиологической особенности восприятия и усвоения нового необходимо иметь в виду при определении объёма и степени сложности вводимого учебного материала и поставленного задания. Внимательно наблюдая за учащимися, анализируя их учебное поведение, можно в каждом конкретном случае определить так называемую границу толерантности, выход за которую резко снижает мотивационный потенциал.

Следует отметить, что при наличии нескольких форм проявления любознательности, выражающихся в диверсивном эксплоративном, специфическом эксплоративном и эпистемическом поведении, каждое из которых имеет разную направленность [16], при изучении медицинской терминологии преобладает эпистемическая любознательность. Она проявляется в осознанной потребности

приобретения новых знаний по изучаемому предмету и его научной структуре и представляет собой важную движущую силу процесса обучения. Эпистемическая любознательность возникает, как правило, когда учащемуся не хватает имеющихся у него научных сведений для приобретения и расширения нового социального и профессионального опыта: например, для понимания структуры многочисленных терминов, заучиваемых на занятиях по анатомии. Поэтому периодическое использование на занятиях по медицинской терминологии предметных рабочих тетрадей по анатомии актуализирует грамматическую составляющую дисциплины и наполняет ее прагматической значимостью, существенно повышая мотивационный настрой учащихся.

Важно учитывать, что потребность в новых знаниях тесно связана с вытекающим из любознательности стабильным интересом учащегося к изучаемым подразделам медицинской терминологии, что имеет большое значение для становления профессиональной языковой личности. Исходя из того, что возникновение и поддержание интереса представляют собой комплексный процесс, определяемый личностными особенностями, индивидуальным опытом, культурологическими факторами, его можно формировать только косвенно, создавая обстановку для положительных эмоций при изучении предмета. Существует возможность вызвать интерес к предмету и дидактическими приемами (похвалой, отметкой), однако, как показывает практика, на непродолжительный период времени.

Повлиять на мотивацию, поддержать или нивелировать её может и соотношение успешных и неудачных разрешений учебных заданий, а также достигаемые учащимися результаты. При выборе заданий важно учитывать этот фактор и стремиться к тому, чтобы мотивированные на успех учащиеся ставили перед собой и достигали более сложные, но реализуемые цели, нежели чтобы у них был настрой на неудачу. Последние выбирают, как правило, более лёгкие задания, чтобы в любом случае добиться успеха [13]. Очевидно, что при правильном стимулировании мотивации на успех может быть оптимально задействован учебный потенциал каждого отдельного учащегося. Поддерживаемая преподавателем мотивация через достижения позволяет ему измерять результаты по индивидуальной оценочной планке и организовывать собственную деятельность таким образом, чтобы эта планка повышалась. При этом важно следить, чтобы оценка учащимся собственных достижений была реалистична.

Преследуя цель стимулирования мотивации на успех, необходимо иметь в виду, что мотивационные моменты обучения тесно связаны с эмоциональными. Поэтому следует стремиться создавать на занятии так называемый эффект потока (*flow*), под которым понимается особое эмоциональное и когнитивное состояние подъёма при выполнении задания. Подобный эффект может достигаться в ходе

активного автономного разрешения учебных заданий, когда уровень требований к выполнению соотносится с уровнем способностей каждого отдельного учащегося. При таком условии последний не испытывает чувства неостребованности или нехватки знаний, он точно понимает, какая задача перед ним стоит, и может полностью погрузиться в её разрешение. В состоянии потока (*flow*) учащийся испытывает позитивный настрой и проявляет высокую степень концентрации, не воспринимая отвлекающие внешние или внутренние раздражители [5, с. 383–387]. Состояние потока не затрагивает чувство самооценки учащегося, что особенно важно в социальном контексте. Оно устраняет чувство волнения и страха, негативно сказывающиеся на когнитивных показателях. Задача преподавателя состоит в организации процесса обучения таким образом, чтобы учащиеся как можно чаще переживали подобное состояние. Этому способствуют дидактические принципы с мотивирующим потенциалом, связанные с планированием и инсценировкой занятий. Особое значение среди них имеют:

– Релевантность содержательной стороны преподаваемого материала и его систематичность. Учащиеся должны видеть роль и место активизируемого материала в системе изучаемого предмета, а также его значение в достижении отдалённой профессионально значимой цели.

– Изучаемый материал должен соотноситься с когнитивными возможностями учащихся. Предлагаемые учебные задания должны укладываться, согласно Л. Выготскому, в «зону ближайшего развития» учащегося, исходя из чего они должны быть, с одной стороны, доступны для усвоения, с другой стороны, связаны с преодолением определённых трудностей.

– Учебный процесс должен включать определённые вспомогательные приёмы со стороны преподавателя (дополнительное объяснение) или поддержку со стороны других учащихся (кооперативные формы выполнения заданий). Подобная поддержка (*scaffolding*, т. е. обеспечение «учебного каркаса») должна быть неотъемлемым методическим условием обучения.

– Необходимо учитывать индивидуальные возможности отдельных учащихся, возникающие у них сложности в усвоении рассматриваемого явления, а также помогать устранить их, давая возможность выбора в решении проблемы.

Все названные условия должны реализовываться в атмосфере, в которой каждый учащийся мог бы чувствовать внимание и уважение к себе со стороны преподавателя независимо от демонстрируемых успехов.

Из вышеизложенного, выведенного из эмпирических наблюдений, можно прийти к значимому для *педагогической практики* заключению, что мотивация к обучению обуславливается сложным взаимодействием множества факторов, которые лежат в личностной,

межличностной и организационной плоскости. Взятый за основу исследования личный педагогический опыт показал, что личностно-характерологические детерминанты мотивации/демотивации, присущие учащимся, во многом стимулируются или нивелируются дидактическими приёмами; сценарий занятий, основанный на положениях, учитывающих психологию восприятия, переработки и активизации приобретаемых знаний, а также их вариативность, способны стимулировать мотивацию и поддержать интерес к такой сфере, как медицинская терминология; использование дидактических принципов, опирающихся на психологические закономерности познания, позволяет более полно раскрыть и стимулировать мотивационный и интеллектуальный потенциалы учащихся; понимание преподавателем роли воздействия психологических детерминант на формирование и поддержание мотивации, а также их реализация через дидактические приёмы формируют индивидуальный мотивационный настрой, повышая тем самым эффективность усвоения учебного материала всеми учащимися независимо от их когнитивных способностей.

Таким образом, итогом исследования вопроса стимулирования мотивации в рамках заявленной цели является *вывод*, что включение в дидактическую канву психологических подходов, учитывающих особенности личностного и интеллектуального статуса учащихся и подкрепляющих его, во многом способствует повышению эффективности стимулирования мотивации у студентов-медиков при освоении медицинской терминологии.

### **Список литературы**

1. Берлайн Д.Е. Любознательность и поиск информации // Вопросы психологии. 1966. № 3. С. 54–60.
2. Вилюнас В.К. Детерминанты мотивации как основы развития профессионального самосознания человека. URL: [dialog.extech.ru/kongress2/thesis/vilunas.doc](http://dialog.extech.ru/kongress2/thesis/vilunas.doc) (дата обращения: 09.10.2019).
3. Вилюнас В.К. Психология развития мотивации. СПб.: Речь, 2006. 458 с.
4. Виноградова Е.В., Курицына И.Ю. Учебник по медицинской терминологии как презентационный дискурс // Языковой дискурс в социальной практике: сб. науч. тр. науч.-практ. конф. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2019. С. 68–71.
5. Дормашев Ю.Б., Романов В.Я. Переживание потока // Психология мотивации и эмоций; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. М.: Астрель, 2009. С. 383–387
6. Ермаков С.С., Юркевич В.С. Развитие познавательной потребности у школьников в процессе обучения. // Совр. Зарубеж. психол. Т. 2. № 2. 2013. С. 87–100.
7. Лесниченко А.И. Мотивация как основа учебной деятельности студентов медицинского вуза // Междунар. журн. прикл. и фунд. исследований. 2017. № 4. С. 171–173. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=11334> (дата обращения: 06.11.2019).
8. Луцкова Л.Н., Русина Н.А. Исследование факторов, влияющих на учебную мотивацию студентов медицинского вуза // Медицинская психология в России. 2012. № 1. URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 16.11.2019).
9. Макклелланд Д. Мотивация человека. СПб.: Питер, 2007. 672 с.

10. Немов Р.С. Психологический словарь. М.: ВЛАДОС, 2007. 560 с.
11. Олянич А.В. Презентационная теория дискурса. М.: Гнозис, 2007. 407 с.
12. Пиаже Ж. Избр. психол. тр. [пер. с фр.]. М.: Просвещение. 1969. 659 с.
13. Сафарычева Л.В. Ментальные основы учебного поведения // Социально-экономические явления и процессы. 2011. № 3–4. С. 395–397.
14. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб.: Речь, 2001. 256 с.
15. Atkinson J.W. An Introduction to Motivation. URL: <https://lgarcia.educ.msu.edu/910reading/Atkinson,%201964,%20Ch9.pdf>. (дата обращения: 22.11.2019).
16. Berline D.E. A theory of human curiosity // British Journal of Psychology, 1954. V. 45. Is. 3. August. P. 180–191.
17. Hallet W. Didaktische Kompetenzen. Stuttgart: Klett, 2009. 184 s.
18. Heckhausen, H. Motivation und Handeln. Berlin: Springer, 2003. 575 s.
19. Mietzel G. Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen: Hogrefe, 2003. 495 s.
20. Rhainberg F. Motivationsdiagnostik. Göttingen: Hogrefe, 2004. 170 s.

*Об авторах:*

ВИНОГРАДОВА Елена Владиславовна – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных и латинского языков, ФГБОУ ВО «Тверской государственный медицинский университет Минздрава России» (170010, Тверь, ул. Советская, д. 4); e-mail: [lenavin@mail.ru](mailto:lenavin@mail.ru)

КУРИЦЫНА Ирина Юрьевна – старший преподаватель, кафедра иностранных и латинского языков, ФГБОУ ВО «Тверской государственный медицинский университет Минздрава России» (170010, Тверь, ул. Советская, д. 4); e-mail: [paseku@list.ru](mailto:paseku@list.ru)

## **PSYCHODIDACTIC DETERMINANTS OF MAINTAINUNG MOTIVATION IN THE COURSE OF MEDICAL TERMINOLOGY STUDY BY STUDENTS OF SPECIALIZED HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

**E.V. Vinogradova, I.J. Kuritsyna**

Tver State Medical University

The article discusses the psychological and didactic determinants that stimulate motivation in the study of medical terminology. It is noted that the psychophysiological process, which is motivation, does not entirely depend on the context in which the training occurs. To a large extent, it is determined by the individual pragmatism of the student and based on the interrelation of personal, interpersonal, sociocultural and contextual factors. It is emphasized that motivational incentives become effective when they are transformed from objective signs of a learning context into a subjective motive for studying a subject. This is facilitated by the implementation of didactic techniques that take into account the psychological characteristics of the perception and processing of new information.

**Keywords:** *determinants of motivation, motivational potential, intrinsic and extrinsic motivation, epistemic curiosity, flow effect, didactic techniques.*