



УДК 159.9:378

© Н. Г. Сушко, 2006

ТЕОРИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Сушко Н. Г. – канд. психол. наук, доц. кафедры «Социология, политология и социальная работа» (ТОГУ)

В настоящее время существует довольно большое количество теорий мотивации, объясняющих поведение и деятельность человека, в том числе его профессиональный выбор. Можно выделить два типа мотивации: внешнюю и внутреннюю. Сущность внешних моделей в учебной деятельности (бихевиоральных) заключается в систематическом подкреплении желаемого результата (рейтинговая система). Внутренняя мотивация описывает тип детерминации поведения, когда инициирующие его факторы происходят изнутри личностного «Я» и полностью находятся внутри самого поведения. В основе данного типа мотивации лежит потребность самоактуализации.

At present there exists quite a large quantity of motivation theories explaining behaviour and activity of the person, his professional choice included. It is possible to single out two types of motivation: external and internal. The essence of external models in the educational process consists in a regular reinforcement of desirable result (rating system). The internal motivation describes a type of behaviour determination, when the factors, initiating it, proceed from within personal "I" and are completely from the inside of behaviour. The given type of motivation is based on self-reflecting.

Развитие системы высшего образования России происходит под воздействием множества факторов. Рассмотрение образования как системы предполагает учет влияния не только внешней среды, но и внутренних параметров, к числу которых относится «психологизация» учебного процесса.

При наличии обширного и пристального внимания к психологии обучения обращает на себя внимание одна из наиболее важных и в то же время наименее систематизированных областей – мотивация. Исследования здесь ведутся и с целью изучения мотивации выбора той или иной профессии или формы обучения, и для описания структуры



мотивации успешно обучающихся студентов для целенаправленного воздействия на личность.

Исследования по психологии профотбора подчеркивают неоднозначность зависимости свойств личности и профессиональной успешности. С одной стороны, видна зависимость от определенных качеств личности как успеха в обучении, так и успеха в профессиональном росте. С другой, масса примеров компенсаторной адаптации у студентов, не укладывающихся ни в одну из моделей «успешной личности».

По нашему мнению, механизм этого феномена лежит в сфере мотивации и особенностях деятельности. Есть виды деятельности, где адаптация ограничена всегда и обусловлена биопсихическим уровнем. Но значительная часть видов деятельности доступна субъекту, имеющему достаточный уровень мотивации, эффективную структуру мотивации и, что, по нашему мнению, является главным, — осознавшему «момент истины». На определенном отрезке образовательной деятельности, в зависимости от его содержания (обучение навыку, его совершенствование или реализация и т. п.), субъект, имеющий сильную мотивацию в определенной жизненной сфере, осознает для себя важность достижения именно этого результата, закрепляет его позитивно (сам или при помощи педагога, системы) в процессе образования, т. к. отрезок деятельности стал для него *актуальным* и начал удовлетворять определенные потребности субъекта. Студент начинает движение к вершинам самоактуализации, развивая у себя навык сознательной саморегуляции.

Для того чтобы этот процесс был управляемым и позитивным, субъекты процесса образования должны ЗНАТЬ:

- 1) свои психологические и индивидуальные особенности;
- 2) особенности структуры мотивационной сферы;
- 3) психологические особенности актуальных отрезков образовательной деятельности.

Кроме этого, они должны УМЕТЬ:

- 1) определять свой уровень развития и самоактуализации;
- 2) осуществлять процесс ментальной, психической и физической саморегуляции;
- 3) ставить и разрабатывать способы достижения жизненных целей.

Это достаточно сложная информация об образовательном процессе, позволяющая осуществить процесс «психологизации» высшего образования. Механизмом этого процесса является психологический мониторинг педагогического процесса в вузах, основу которого должны составить технологии изучения и управления мотивацией студента [2].

При исследовании личности студента особенно широко используются интеллектуальные и характерологические опросники, позволяю-



щие диагностировать личностные качества учащихся, которые помогают им в учебной деятельности. Однако есть особая необходимость вначале ответить на вопросы: «Почему?» и «Ради чего?» эта деятельность выполняется. Именно для этого психологами был введен конструкт «мотивация». Изучение мотивации – это анализ причин и факторов, которые иницируют и энергетизируют активность человека, а также направляют, поддерживают и приводят к завершению определенный поведенческий акт.

Существуют многочисленные психологические теории мотивации, которые строятся на системе допущений о природе человека и устанавливают законы инициации (намерения к выполнению мотивационного действия) и регуляции поведения [5].

Традиционно выделяются, прежде всего, два типа мотивации: внешняя и внутренняя. Внешняя мотивация служит для описания детерминизации поведения в тех ситуациях, когда факторы, его иницирующие и регулирующие, находятся вне личности и вне поведения. Наиболее ярко концептуализация данного типа мотивации представлена в бихевиористских теориях и в теориях инструментальности.

В бихевиористских теориях основной акцент в детерминации делается на подкрепление положительных (поощрения) или отрицательных (наказания) последствий, которые следуют за выполнением определенного поведенческого акта. Именно Эдвардом Л. Торндайком была обнаружена закономерность, получившая впоследствии его имя и известная в психологии как закон «эффекта Торндайка» [4]: «Привлекательные и непривлекательные последствия поведения влияют на частоту инициации поведенческих актов, приводящих к этим последствиям. Поведение, которое приводит к положительным последствиям, закрепляется и имеет тенденцию к повторению, тогда как поведение, приводящее к отрицательным последствиям, имеет тенденцию к прекращению».

Для объяснения регуляции поведения эти идеи были использованы К. Халлом и Б. Ф. Скиннером [4].

Другой тип теорий внешней мотивации – теория инструментальности – построен на двух фундаментальных условиях человеческого поведения:

1. Для того чтобы быть мотивированной к определенному виду поведения, личность должна быть уверена, что существует прямая связь между осуществляемым поведением и его последствиями. Эта субъективная уверенность получила название «ожидание / инструментальность».

2. Последствия поведения должны быть эмоционально значимы для личности, должны иметь для нее определенную ценность. Эта эффективная привлекательность получила название «валентность».

Формула мотивированного поведения в этом случае выглядит так:

ПОВЕДЕНИЕ = ВАЛЕНТНОСТЬ × ОЖИДАНИЕ.

Произведение двух параметров означает, что если один из сомножителей будет равен нулю, то и все произведение будет равно нулю. Если последствия поведения будут незначимы для личности, то она не будет испытывать стремления к его выполнению. Также, если человек будет уверен, что поведение никак не связано с его результатами, то мотивации к выполнению не будет. Высокая мотивация в соответствии с данным подходом будет в том случае, когда человек будет уверен, что желательные для него последствия являются прямым результатом предпринимаемого поведения.

В рамках данной парадигмы созданы многие известные мотивационные теории [6].

Сущность прикладного применения данных моделей в учебной деятельности заключается в систематическом подкреплении желаемого результата. Например, рейтинговая система. Выделяются наиболее целесообразные с точки зрения преподавателей паттерны поведения (например, хорошая дисциплина, высокая активность) или результаты учебной деятельности (например, успеваемость по отдельным учебным дисциплинам).

При получении желаемого результата учащийся получает определенное количество баллов, в зависимости от степени соответствия заданному уровню. Затем, после суммирования баллов и поведения итогов, устанавливается размер поощрения, которое может быть более или менее значимым.

Важно отметить, что при этом идет подкрепление часто изначально неинтересной и непривлекательной деятельности, которую по своей воле человек выполнять не станет. Кроме того, было замечено, что если в действие не вступают другие мотивационные механизмы, т. е. нет подкрепления, то нет и желаемого результата деятельности. Деятельность оказывается ценной настолько, насколько служит надежным инструментом для достижения желаемых последствий.

Рассмотрим второй тип мотивации. Внутренняя мотивация описывает тип детерминации поведения, когда иницирующие и регулирующие его факторы происходят изнутри личностного «Я» и полностью находятся внутри самого поведения. «Внутренне мотивированные деятельности не имеют поощрений, кроме самой активности. Люди вовлекаются в эту деятельность ради нее самой, а не для достижения некой другой цели» [5].



Впервые термин «внутренняя мотивация» был введен в 1950 г. К этому времени популярность бихевиористского подхода стала падать, т. к. многие виды человеческой активности никак не укладывались в объяснительные схемы бихевиоризма. В конце 50-х гг. появились две работы, которые как бы подвели итог этой неудовлетворенности: книга Р. Вудвортса и статья Р. Уайта [5].

Р. Вудвортс провозгласил принцип первичности поведения: человек рождается с активной тенденцией освоить мир с помощью поведения. Такое поведение понимается как постоянный поток активности по эффективному взаимодействию с окружением. Р. Уайт в своих научных работах ввел понятие «компетентность» и показал, что все виды деятельности человека, при выполнении которых организм не получает никаких видимых подкреплений, преследуют одну цель: поведение компетентности человека, которое достигается «мотивацией через чувство эффективности» (что практически равнозначно конструкту «внутренняя мотивация»).

Таким образом, внутренняя мотивация является наиболее естественной и ведущей к наилучшему результату любой деятельности. В то же время очевидно, что реальный учебный процесс в значительной степени побуждается моментальными, являющимися внешними мотивирующими факторами, относительно которых определяется цель обучения. Среди них: ориентация учащегося на оценку, престижно-лидерские моменты, активная жизнь и др.

То есть, учебная мотивация складывается из оценки студентами различных аспектов учебного процесса, его содержания, форм и способов организации с точки зрения их личных, индивидуальных потребностей и целей, что вместе составляет мотивационно-целевую основу обучения [2]. И в этом случае разграничение понятий внутренней и внешней мотивации требует установления некоторых однозначных критериев. Относительно чего мотив является внутренним или внешним? Признание мотива внутренним может означать лишь то, что он находится внутри предмета данной деятельности, совпадая при этом с ее целью.

В этом контексте А. Н. Леонтьев говорит о мотивах «понимаемых» и мотивах «реально действующих» [3]. В расхождении этих мотивирующих факторов отражается противоречие действительных мотивов учения с социально задаваемыми целями учебного процесса, расхождение реализуемой учащимися деятельности с соответствующими учебными действиями. Действие становится деятельностью только тогда, когда его цель начинает характеризоваться побуждающими свойствами, т. е. становится мотивом. Этот процесс «сдвига мотива на цель» А. Н. Леонтьев рассматривает как основной механизм развития новых

форм деятельности. Только «понимаемые» мотивы при определенных «условиях становятся действенными мотивами» [3, с. 522].

Для уяснения места внешних и внутренних мотивов в общей структуре учебной деятельности был проведен теоретический анализ проблемы, связанный со структурной схематизацией предмета учебной деятельности [6].

В качестве объекта учебной деятельности выступает в первую очередь сам учащийся, а точнее та его субъективная сфера, которая претерпевает изменения (например, в ситуации усвоения нового знания – это познавательная сфера). Причем, конечной целью учебной деятельности является соединение различных личностных сфер, за счет чего идет присвоение учащимся предметного содержания знания. Центральное место в предметной структуре деятельности естественным образом занимает объект, а также цели и мотивы, непосредственно с ним связанные. Соотношение целей и мотивов отражает личностный смысл, заключенный для учащегося в учебной деятельности и являющийся фактически реальной внутренней мотивацией развития. Все вместе образует ядро предметной структуры данной деятельности. Кроме того, можно выделить оболочку, включающую в себя условия и средства деятельности, факторы контроля и оценки, т. е. то, что составляет внешнюю относительно целей учебного процесса мотивацию.

В связи с этим образуется достаточно большое разнообразие конкретных мотивов учения у студентов и сама структура учебной мотивации является многозначной по содержанию и различным формам. К наиболее выраженным типам внутренних мотивов учения относят: творческое развитие, познание нового и неизвестного, действие вместе с другими и для других. Такие мотивы, как понимание необходимости учения для жизни, процесс учения как возможность общения, мотив похвалы от значимых лиц, являются естественными и полезными в учебном процессе, но их нельзя полностью отнести к внутренним формам мотивации. Еще больше насыщены внешними моментами мотивы: учеба как вынужденный долг, процесс учебы как привычное функционирование, учеба ради лидерства и престижа, стремление оказаться в центре внимания, учеба ради либерального вознаграждения, избегание неудач. Эти мотивированные факторы могут оказывать и заметное негативное влияние.

Каждая из названных разновидностей учебной мотивации может иметь в своей общей структуре доминирующее или подчиненное значение, но бесспорным является положение о том, что внутренним источником любого вида мотивации является сфера потребностей личности, по отношению к которой мотивы учения выполняют репрезентирующую функцию [5].



Имеется несколько видов основных потребностей человека, определяющих протекание и результат той или другой активности. К ним относятся познавательные потребности, потребности достижения, общения, доминирования и др. Мотивы, посредством которых осуществляются основные потребности, разделяются на несколько различных групп.

Например, некоторые исследователи выделяют следующие мотивы учебной деятельности: профессиональные, познавательные, мотивы творческих достижений, широкие социальные мотивы, мотивы социально-психологического плана и личного престижа.

При этом справедливо подчеркивается неоднозначность связей познавательных мотивов и потребностей. Например, если один студент говорит о том, что он старается заниматься лучше только потому, что всякое знание пригодится в будущей профессиональной деятельности, а другой – для того, чтобы быть на хорошем счету у преподавателя или у коллектива своей учебной группы, то значит, что познавательные потребности нашли свое выражение в первом случае – в профессиональных мотивах, во втором – в мотивах личного престижа. Сложные взаимосвязи потребностей и учебной мотивации создают мощный побудительный потенциал, активизирующий учебную деятельность студентов. По проведенным исследованиям наиболее значимыми для учебной успеваемости студентов являются социальные, познавательные мотивы, мотивы профессиональных и творческих достижений, личного престижа. Затраты времени на учение, мера легкости и трудности учения, отношение к профессии также в значительной степени определяются степенью выраженности именно этих видов мотивации.

В исследовании В. Т. Волова, В. Ф. Сопова, А. В. Капцова были выделены четыре большие группы мотивов учения: профессиональные, познавательные, мотивы социальной идентификации и утилитарные [2]. В данных исследованиях анализ динамики и структуры учебной мотивации позволяет установить, что ее общий усредненный показатель снижается от курса к курсу. И по динамике мотивационно-целевой основы обучения студентов весь период можно разделить на три этапа.

Первый этап охватывает период обучения студентов на 1-м курсе. Он характеризуется высокими уровневыми показателями профессиональных и учебных ценностей, которые выступают в роли мотивов, управляющих деятельностью студентов. Вместе с тем профессиональные ценности и ценности учения несколько идеализированы, т. к. обусловлены скорее пониманием их общественного значения, чем личностным смыслом, причем, вся система мотивации еще не образует целостной иерархической структуры. Например, показатели отношения студентов к учебным дисциплинам не связаны с показателем отношения к профессии и учению.



Второй этап (2-й и 3-й учебные курсы) отличается общим снижением интенсивности всех мотивационных компонентов. В этот период заметно снижаются учебная активность и успешность, образуется так называемый «синдром разочарования».

Третий этап (4-й и 5-й учебные курсы) выделяется тем, что на фоне сниженных уровневых показателей растет степень осознания и интеграции различных форм обучения в единую целостную систему, структурированную по уровню их обобщенности.

Корреляционный анализ показывает, что если на младших курсах отношение к профессии оказывало влияние на активность и результативность учебной работы в основном опосредовано, т. е. через профессиональную и познавательную мотивацию, то на 5-м курсе удовлетворенность профессией прямо связано с эффективностью учебной деятельности студентов. Таким образом, в исследованиях было выявлено влияние многоуровневых форм мотивации на характеристики учебной деятельности студентов, в частности, на учебную активность, успешность и самоорганизацию.

При сравнении показателей учебной мотивации сильных и слабоуспевающих студентов выявлены различия в структуре учебных мотивов, причем интенсивность различий выражена в большей мере у студентов 2-го курса. Для сильных студентов доминирующими мотивами являются стремление стать высококвалифицированными специалистами, успешно защитить диплом, отлично и хорошо учиться, получать одобрение преподавателей, быть примером для сокурсников, получать интеллектуальное удовлетворение. У слабоуспевающих студентов более выраженными мотивами являются желание удержаться на факультете, получать стипендию, изучать предметы только в рамках учебного плана и программ, выполнять только то, что требуют преподаватели, избежать наказания и осуждения со стороны родителей за плохую учебу.

Таким образом, учебная мотивация сильных студентов направлена в большей степени на достижение конечных целей учебной деятельности, что способствует формированию у них более высокой и устойчивой профессиональной направленности. Это и определяет более высокие показатели учебной деятельности. У слабых студентов учебные мотивы смещены на цель и направлены на текущие условия учебной деятельности, носят более ситуационный характер. Поэтому они не могут оказывать положительного влияния ни на формирование высокого уровня профессиональной направленности, ни на уровень учебной активности и самоорганизации, ни на учебную успешность в целом.

Не менее показательными для выявления роли мотивации в учебной деятельности студентов являются результаты, отражающие особенности отношения к различным учебным дисциплинам сильных и



слабых студентов. Так, например, сильные студенты по сравнению со слабоуспевающими однокурсниками оценивают выше значимость различных учебных предметов для общей профессиональной подготовки. Они в большей степени удовлетворены качеством преподавания, и у них значительно снижена интенсивность субъективного переживания меры трудности усвоения учебных дисциплин.

Таким образом, учебная деятельность успешно обучающихся студентов протекает на более высоком положительном мотивационном фоне, что определяет как особенности самой учебной деятельности, так и результаты.

В связи с вышеперечисленными причинами принципиальным становится выделение особенностей мотивации и способностей, необходимых для эффективного обучения и образования, мотивации и способностей, важных с профессиональных точки зрения. Данная сфера научной проблематики становится предметом изучения различных отраслей психологии, предметом коррекции, целенаправленного изменения [1].

Получение информации об особенностях мотивационной сферы в образовании затруднено тем, что здесь сталкиваются потребности разных уровней, жизненных сфер и этапов развития взрослого человека. Эта многозначность ограничивает возможности многих методов и тестов измерения мотивации, особенно тех, где слабо проработана концептуальная база, или осуществляется смешение разных теоретических подходов.

Если опираться на классическую теорию иерархии потребностей А. Маслоу, то степень удовлетворения потребностей тем меньше, чем более социальными и духовными они являются. В иерархии потребностей просматривается биосоциальная природа человека разумного, которому для полноты жизни просто необходимо завершать поведенческий цикл жизнеобеспечения другим, не менее важным способом – самоактуализацией, реализацией собственного потенциала.

Опыт исследования мотивов показывает, что острота потребности самоактуализации очень велика, прослеживается у людей всех возрастов, социальных групп, профессий, типов поведения, не реализуется она у весьма ограниченной части сознательных людей.

Нет однозначного объяснения причин, по которым человек отступает от вершин своих желаний. Они и внешние (социальные, экологические и политические), и внутренние (идеалы, интересы, психическое здоровье), но фактом является то, что обращение к нашим желаниям вызывает скорейший отклик, чем попытки манипулировать сознательными процессами. Но если человек сознательно выбрал и принял сферу реализации своего потенциала, то он гипотетически должен стать тем, кем он может стать, исходя из своих способностей и целей.



В понимании образования как сферы деятельности, основанной на осознанных и рациональных действиях студента по саморегуляции своего выбора, мы опираемся и полностью принимаем положения А. Маслоу, отрицающие доминирование иррациональных процессов в жизни большинства людей и описывающие человека, рационально принимающего решения и осознанно стремящегося актуализировать свой потенциал [6].

А. Маслоу считал, что чем взрослее человек и чем выше поднялся в иерархии духовно-нравственных потребностей, тем он свободнее и, следовательно, более самостоятелен в создании своей судьбы. «Я есть мой выбор» – формула Ж.-П. Сартра, ставшая основной темой гуманистической психологии А. Маслоу, это вполне объективный мотив выбора содержания и формы образования и активности по их освоению.

Конечными целями становления мотивации периода профессиональной ориентации является формирование потребности в творчестве и самореализации, потребности в определенной сфере деятельности, потребности в определенной социальной роли, и, что, по нашему мнению, наиболее актуально для периода обучения в вузе, потребность в достижении конкретного профессионального результата (академического, социального, экономического).

В этом случае повышается ценность информации: во-первых, об особенностях его мотивационной сферы, а во-вторых, о ее соответствии профессионально важным качествам и способностям, необходимым в данной деятельности.

Библиографические ссылки

1. Бубнова С. С. Ценностные ориентации личности как многомерная линейная система // Психологический журнал. 1999. № 5.
2. Волов В. Т. Психологический мониторинг в дистанционном образовании. Самара, 2000.
3. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1981.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996.
5. Чирков В. И. Самодетерминизация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии. 1998. № 3.
6. Якунин В. А. Педагогическая психология. СПб., 1998.