

Мотивация учебной деятельности

Старов М.И.,
Смоленцева И.С.

Проблема мотивации актуальна как в отечественной, так и в зарубежной психологии. В работах Л.И. Божович [1] и её сотрудников при анализе направленности личности были выделены широкие социальные мотивы получения знаний и мотивы, порождённые самой учебной деятельностью. Исследуя отношение школьников к учению, А.К. Маркова установила, что «мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребность и смысл учения для школьника, его мотивы, цели, эмоции, интересы)» [10. С. 14]. При этом под мотивами учения отечественные психологи понимают внутреннюю позицию личности, то есть то, ради чего учится ученик, что побуждает его учиться.

В зарубежных исследованиях изучению мотивов также уделяется большое внимание. Своеобразное понимание мотивации характерно для гештальт-психологии. К. Левин, разработавший методику экспериментального изучения мотивов, понимал мотив как самостоятельное образование. Поведение он объяснял, исходя из отношений, складывающихся у человека с конкретной средой.

В теории Д.К. Маккеланда говорится о том, что все без исключения мотивы и потребности человека формируются при онтогенетическом развитии. Мотив здесь рассматривается как стремление к достижению некоторых довольно общих видов удовлетворения или результатов. Мотив достижения — первопричина поведения человека.

В теории мотивации А. Маслоу отмечается стремление индивида к непрерывному развитию как ведущий мотив. Мотивы определяются потребностями, которые имеют несколько уровней: от физиологических потребностей до потребностей самоактуализации. Поведение зависит от потребностей и способностей и определяется внутренними и внешними мотивами.

Таким образом, среди отечественных и зарубежных психологов существует несколько пониманий сущности мотивов, их осознанности, места в структуре личности, но наличие внешней и внутренней подсистем мотивации признаётся всеми.

Внутренняя подсистема определяется структурой потребностей человека, стремлением к двигательной активности, новизне, отношением к самодетерминации и самореализации, и является побудительной силой деятельности. Человек, способный реализовать себя, испытывает чувство удовлетворения и счастья. Дефицит активности и информации, наоборот, порождает утомление, скуку. Среди общественно формируемых потребностей особое значение для стимуляции учебной деятельности имеют гностические потребности и положительные социальные потребности. К ним относятся потребности в знаниях, стремление приносить пользу обществу, стремление к высокому уровню общественно ценных успехов и достижений.

Внешняя подсистема определяется структурой общественных условий жизнедеятельности человека и связана с внешней системой контроля, к которым относятся требования, ожидания, возможности.

Требования — это воздействия общества, принуждающие человека к определённым видам и формам деятельности и поведения. Школа требует от ученика являться в определённое время, слушать, что говорит учитель, выполнять его задания. Общество требует от человека соблюдать в поведении определённые моральные нормы и формы общения людей, выполнять определённую работу.

Ожидания — это отношение общества к человеку, связанное с тем, какие черты поведения и формы деятельности оно предполагает, считает нормальным у данного индивида. Так, окружающие считают нормальным, чтобы годовалый ребёнок начал ходить, они ожидают

этого от малыша и соответственно к нему относятся. Ожидание создаёт общую атмосферу, общее давление на поведение индивида, и это часто стимулирует сильнее, чем приказ.

Возможности — это те объективные условия определённой деятельности, которые имеются в окружении человека. Поведение школьника во многом зависит от объективных возможностей (особенно если ещё не сформировались его личность и ведущие жизненные цели). Книга по геометрии, случайно попавшая в руки ученику начальных классов, быть может, навсегда определит судьбу великого математика. Заехавший в маленький городок театр производит неизгладимое впечатление на девочку и навсегда определяет её жизненный путь. Она становится актрисой.

Однако действие внешних мотивов учения, исходящих от родителей, педагогов, класса, общества, нередко встречает внутреннее сопротивление личности. Вот почему решающим фактором мотивации учения является внутренняя побудительная сила ученика.

Классифицировать мотивы, действующие в системе обучения, можно по различным критериям.

По видам выделяют социальные и познавательные мотивы.

По уровням подразделяют: **широкие социальные мотивы** (долг, ответственность, понимание социальной значимости учения); **узкие социальные** (стремление занять определённую должность в будущем, получить признание окружающих, получать достойное вознаграждение за свой труд); **мотивы социального сотрудничества** (ориентация на различные способы взаимодействия с окружающими, утверждение своей роли и позиции в классе); **широкие познавательные мотивы** (проявляются как ориентация от самого процесса учения и его результатов; познавательная деятельность человека является ведущей сферой его жизнедеятельности); **учебно-познавательные мотивы** (ориентация на способы добывания знаний, усвоение конкретных учебных предметов); **мотивы самообразования** (ориентация на приобретение дополнительных знаний).

В практической педагогике эти мотивы объединяются в группы по направлению и содержанию: социальные (социально-ценностные), познавательные, профессионально-ценностные, эстетические, коммуникационные, статусно-позиционные, традиционно-исторические, утилитарно-прагматические.

Существуют осознанные и неосознанные мотивы. Осознанные выражаются в умении ученика рассказывать о том, какие причины побуждают его к действию, выстроить побуждения по степени значимости. Неосознанные мотивы лишь ощущаются, существуют в смутных, не контролируемых сознанием влечениях, которые, тем не менее, могут быть очень сильными.

Могут быть мотивы реальные и мнимые (надуманные, иллюзорные), действующие при определённых обстоятельствах.

Составить первичное представление о преобладании и действии тех или иных мотивов учения можно, наблюдая отношение школьников к учению. Оно обычно характеризуется активностью, в структуре которой выделяются следующие компоненты: готовность выполнять учебное задание; стремление к самостоятельной деятельности; сознательное выполнение заданий; систематичность обучения; стремление повысить свой личный уровень. Наибольший активизирующий эффект на уроках дают ситуации, в которых обучают: отстаивать своё мнение; задавать вопросы товарищам и учителям; рецензировать ответы товарищей; оценивать ответы и письменные работы товарищей; обучать отстающих; объяснять более слабым ученикам непонятный учебный материал; самостоятельно выбирать письменное задание; создавать ситуации самопроверки, анализа познавательных и практических действий.

Иногда ребёнка побуждает не интерес, любознательность, стремление овладеть определёнными умениями, увлечённость процессом усвоения знаний, а то, что будет получено в результате учения.

П.М. Якобсон выделяет несколько типов мотивации, связанной с результатами учения:

1) мотивация, которая условно может быть названа «отрицательной». Под отрицательной мотивацией П.М. Якобсон подразумевает побуждения школьника, вызванные осозна-

нием определённых неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть, если он не будет учиться (укоры родителей, учителей и т.п.). Такая мотивация не приводит к успешным результатам;

2) мотивация, имеющая положительный характер, но также связанная с мотивами, заложенными вне самой учебной деятельности. Эта мотивация выступает в двух формах.

В одном случае такая положительная мотивация определяется весомыми для личности социальными устремлениями (чувство гражданского долга перед страной, перед близкими). Учение рассматривается как «дорога» к освоению ценностей культуры, как путь к осуществлению своего назначения в жизни. Такая установка в учении, если она достаточно устойчива, даёт силы для преодоления трудностей, помогает быть терпеливым и усидчивым. Это — наиболее ценная мотивация. Однако если эта установка не подкреплена другими мотивирующими факторами, она не обеспечивает максимального эффекта, поскольку привлекательна не деятельность как таковая, а лишь то, что связано с нею.

Другая форма мотивации определяется узколичными мотивами: одобрение окружающих, путь к личному благополучию и т.п. Кроме того, можно выделить мотивацию, лежащую в самой учебной деятельности, например, мотивацию, связанную непосредственно с целями учения. Мотивы этой категории: удовлетворение любознательности, приобретение определённых знаний, расширение кругозора. Мотивация может быть заложена в самом процессе учебной деятельности (преодоление препятствий, интеллектуальная активность, реализация своих способностей).

Современному учителю знание типа мотивации недостаточно для подкрепления внутренней побудительной силы. Для этого необходима правильная организация учебной деятельности школьников.

Условия для внутреннего мотивирования процесса учения

1. Снятие внешнего контроля. Практика показывает, что использование наград и наказаний за результаты обучения ослабляет внутреннюю мотивацию. Внешние подкрепления, поощрения или порицания нужны не для контроля, а для информирования ученика об успешности его деятельности, об уровне его компетентности. Они служат основанием для того, чтобы оценить достигнут ли желаемый результат, а не являются побудительными силами деятельности. Не должно быть и наказания или порицания за неудачи. Неудача сама по себе вызывает неприятные переживания, состояние неудовлетворённости, подавленности и может привести к угасанию мотива. Педагог должен выбирать такие методы обучения, воспитания и развития, которые способствуют гармоничному развитию личности детей. А.С. Макаренко говорил, что если мы не видим в человеке положительного, то должны сами спроектировать положительное и в соответствии с этим «вести» человека. Однако нельзя полностью игнорировать роль порицания.

Говоря о роли оценки в становлении личности школьника, по нашему мнению, необходимо иметь в виду ряд *психологических особенностей*:

— одобрение поступков (словесное поощрение, благодарность), т.е. психологическая поддержка, вызывает позитивные эмоции, эмпатию, чувство удовлетворения и побуждает поступать так же в дальнейшем;

— положительная или отрицательная оценка как отдельного ученика, так и класса, вредна. Позитивная глобальная оценка («вот примерный ученик», «вот хороший класс») приводит к завышению самооценки и снижению самокритичности и требовательности. Во втором случае угасает побуждение к деятельности, школьник может перестать верить в свои способности, в силу и возможности группы. При парциальной (частичной) психологической поддержке ребята гордятся своими достижениями и вместе с тем понимают, что ещё не всё сделано и нет повода радоваться успеху. Важна и негативная частичная оценка, помогающая правильно ориентироваться в конкретном действии;

— при неудачах предпочтительнее использовать опосредованную оценку (не называя имён), а при достижении поставленной цели — непосредственную (прямую, с указанием имён);

— объективная форма выражения оценки — одно из условий профилактики конфликта между учителем и учениками.

В практике часто встречаются ситуации, когда ученик, который никогда не учил уроков и всегда плохо отвечал, вдруг рассказал материал так, что можно поставить «хорошо» или «отлично». Если педагог при этом поставит ему «тройку», то ученик может разочароваться в своих силах и вновь, как и прежде, перестать выполнять домашнее задание.

Если учительница поставит ему соответствующую ответу оценку и отметит ответ, ученик поверит в себя и (так бывает чаще всего) будет регулярно и серьёзно заниматься.

2. Задачи обучения должны исходить из запросов, интересов и устремлений школьников. Результаты обучения должны быть значимыми для учащихся и соответствовать их потребностям. По мере взросления у ребёнка формируется потребность в структурировании будущего. Степень выраженности и осознанности этой способности становится одним из показателей личностной зрелости. Необходимо контролировать появление и становление этой потребности. По мере формирования личности у неё должна определяться всё более и более дальняя жизненная перспектива, должно складываться представление, что учёба и её итоги — это важный шаг жизненного пути.

Таким образом, на более высоком уровне формируется внутренняя мотивация. Переход к такому перспективному планированию будет безболезненным, если путь достижения учебных целей разбить на более мелкие подцели с конкретным видимым результатом. Текущий контроль процесса усвоения знаний школьников позволяет педагогу не только определить исходный уровень их знаний, умений и навыков, но и скорректировать поставленные задачи, наметив новые пути и средства обучения, исходя из потребностей, запросов, интересов учеников. Школьник, оценивая уровень своих знаний и умений, также в соответствии с этим корректирует дальнейшие цели. Благодаря этому взаимодействию внутренняя подсистема становится доминирующей, ученик определяет свою дальнюю перспективу.

3. Урок следует организовать так, чтобы сам процесс учения был интересен учащимся и вызывал радость от общения с педагогами и одноклассниками. Чётко организованный урок имеет ценное обучающее, развивающее, психологическое и воспитательное значение. Логически продуманная система взаимосвязанных уроков способствует активному проявлению всех духовных сил школьников, выработке определённого биоритма активности, привычки к работе; порождает условия для умственной и трудовой деятельности, что позволяет в процессе усвоения знаний «включать» весь комплекс психических процессов учащихся. Благодаря совместной учебной деятельности, обмениваясь практической информацией в делах, школьники учатся взаимопониманию и взаимопомощи.

Познавательная активность на уроке также закаляет волю учащихся, воспитывает у них трудолюбие, ответственность и другие нравственные качества личности. Учителя-новаторы планируют свой урок так, чтобы учебный материал обязательно усваивали все ученики, используя разнообразные методы, соответствующие особенностям содержания урока и уровню развития школьников. Поэтому сегодня на смену комбинированному уроку приходит инновационный урок, имеющий в своей основе новые, оригинальные, творчески привнесённые учителем изменения в содержании, методах, средствах и формах организации занятий. При этом в классе должна также быть атмосфера сотрудничества, доверия и взаимного уважения, а интерес и радость — стать основными переживаниями ребёнка на уроке. Об организации таких уроков писал Ш.А. Амонашвили.

4. Личность учителя и характер его отношения к ученику. Сам учитель должен быть личностью, внутренне мотивированной, с ярко выраженным интересом к педагогической деятель-

ности, высоким самоуважением, профессионализмом и уверенностью в своих силах. Среди личностных качеств, которые особенно ценят в учителе ученики, чаще всего называют любовь к детям, доброжелательность, чуткость, справедливость, требовательность, чувство юмора, оптимизм и творческое отношение к делу. Чтобы обладать этими качествами, необходимо быть духовно богатой, интеллигентной и креативной личностью.

К.Д. Ушинский, который писал об этом так: «Нет сомнения, что многое зависит от общего распорядка в заведении, но главнейшее всегда будет зависеть от личности непосредственного воспитателя, стоящего лицом к лицу с воспитанником: влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебником, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений» [9. С. 28].

Однако нередко настойчивые и правдивые требования педагога не встречают понимания или вызывают отрицательную реакцию школьников. Это бывает при непонимании между учениками и педагогам. Такое непонимание называется *смысловым барьером* (или барьером общения).

В психологической литературе можно выделить три типа смысловых барьеров:

I. Расхождение смысла касается содержания требования, т.е. учитель и ученик вкладывают разный смысл в одно и то же требование. Школьник не понимает требований педагога, потому что он иначе смотрит на определённые факты. Приведём пример. Во время перемены один ученик ударил другого. Учительница запрещает ребятам драться, объясняя, что это плохо. Ученики не возражают, но всё же продолжают. Почему?

Дело в том, что в младшем школьном и подростковом возрасте дети иначе относятся к драке, чем взрослые, считая это проявлением мужества и храбрости. Для преодоления этого смыслового барьера необходимо знать отношение школьников к определённому явлению и перестраивать в соответствии с этим способы воздействия.

II. Расхождение смысла относительно к особенностям требований независимо от содержания. Ученик не принимает требование, потому что оно для него приобретает особый смысл (смысл придирки, насмешки). Этот смысловой барьер может возникнуть по разным причинам:

- ученик не принимает требование из-за формы его предъявления (ироничной, грубой, унижительной). Отрицательное отношение к форме требования переносится на его содержание. В результате ученик рассматривает требование как насмешку, пренебрежение, придирку учителя;

- воздействие теряет побудительную силу, если его используют слишком часто, по каждому пустяку;

- если требование непосильно или у школьника нет необходимых условий для его выполнения, то также возникает барьер в общении.

III. Барьер третьего типа — это барьер по отношению к определённому человеку. На основании воздействий и оценок учителя у школьников складывается определённое представление об отношении к ним педагога, и они, в свою очередь, определённым образом реагируют на это отношение. Учителя необоснованно делают ученику замечание и если школьник это замечание воспринял как придирку, то с большой вероятностью можно сказать, что и все дальнейшие замечания (даже справедливые) он будет воспринимать как придирки.

Особенность барьера этого типа: ученик, не выполняя требований определённого учителя, охотно выполняет требования других педагогов. Другая особенность: школьник отказывается от помощи, если её предлагает данный учитель, но охотно принимает помощь от других педагогов.

Жизненные наблюдения показывают, что смысловой барьер при равных условиях возникает не у всех учащихся: это зависит от особенностей взаимодействия учителя и ученика, индивидуальных особенностей школьника, от того, как сами ученики оценивают действия учителя и предъявляемые требования. Следовательно, реакции школьников определяются не столько объективной справедливостью или несправедливостью действий учителя, сколько внутренними психологическими особенностями ученика, связанными с его самооценкой и

отношением к себе.

Если ученик себя переоценивает, то справедливая и объективная оценка взрослого начинает ему казаться несправедливой. Это порождает отрицательную эмоциональную реакцию и приводит к нарушению контакта между ним и педагогом, а в дальнейшем к непониманию, нежеланию учиться, конфликтам. У школьника с низким уровнем притязаний, наоборот, смыслового барьера может не возникнуть, так как он не усматривает ничего предрассудительного в действиях учителя.

Помимо барьеров общения преподаватели в своей педагогической деятельности испытывают ряд других затруднений: профессиональные деформации (А.К. Маркова), внутриличностные противоречия и эмоциональную неустойчивость (Л.М. Митина, О.В. Кузьменкова), психологические ошибки творческой деятельности (В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров), функциональные психические состояния (А.О. Прохоров), психологические барьеры в педагогической и инновационной педагогической деятельности (И.А. Зимняя, В.А. Сластенин, Л.С. Подымова), конфликты в педагогической деятельности (М.М. Рыбакова, В.И. Журавлёв), кризисы профессионального развития (Э.Ф. Зеер, Ю.Л. Львова, Л.Г. Петровская), эмоциональные барьеры (А.А. Баранов, Г.Ф. Заремба, Г.Б. Морозова, З.А. Нолиу).

Многие исследователи отмечают, что психологические затруднения возникают в период кризисов профессиональной деятельности, когда дальнейшее развитие, формирование индивидуального стиля невозможны без коренной ломки сложившейся деятельности.

В качестве основных факторов затруднений в большинстве отмеченных исследований выделяют следующие:

- изменение социально-экономических и профессиональных условий жизнедеятельности учителей;
- осознание необходимости дальнейшего профессионального самосовершенствования для преодоления сложившихся стереотипов деятельности и поиска творческих, инновационных подходов и технологий;
- перестройка ценностно-смысловых и мировоззренческих позиций учителя, связанных с преобразованиями в общественной жизни.

Эмоциональные переживания педагога, возникающие вследствие нарушения смысловых образований личности, снижают эффективность субъект-субъектного межличностного взаимодействия с учениками и приводят к образованию психологического барьера, к тому, что игнорируется внутренний потенциал личности школьников. Именно поэтому учителю нужно знать способы преодоления психологических барьеров в профессиональной деятельности. Существует два типа преодоления — приспособление и преобразование.

Одна из стратегий преодоления барьеров — психологическая защита. Она определяется З. Фрейдом как общее обозначение всех приёмов, которыми человек пользуется в ситуации конфликта, способных привести к неврозу. Главной целью защиты считается достижение непротиворечивости и целостности внутреннего мира, устранение тревоги и напряжённости, а все остальные цели рассматриваются как промежуточные. З. Фрейд, выделяя основные типы защитных механизмов (регрессия, подавление, отрицание, проекция, интроекция, реверсия, изоляция, реактивные образования, обращение против себя), обращал внимание на их малоосознаваемый характер и чувство неудовлетворённости, которое при этом возникает. Психологическая защита возникает, если педагог не может правильно оценить возникшую критическую ситуацию и объяснить её причины. Она снижает эмоциональное напряжение, чувство тревоги, дискомфорта, помогает сохранить непротиворечивость «Я — образа» за счёт бессознательно искажённой оценки объективной реальности.

Как правило, доминирующими защитными механизмами в профессиональной деятельности учителя становятся: отказ от продуктивного решения проблемных ситуаций (вытеснение, подавление, блокирование, отрицание), механизмы перестройки мыслей, чувств, поведения (рационализация, интеллектуализация, проекция и идентификация), снятие эмоционального напряжения (соматизация, агрессия), замещение травмирующих моментов (регрессия,

уход в болезнь, поиск альтернативной деятельности).

Второй тип преодоления — преобразование. Осуществляется при выборе стратегии профессиональной самоактуализации, которую мы рассматриваем как процесс переживания и восстановления нарушений ценностно-смысловой и мотивационной сферы личности, который способствует оптимальному преодолению психологических барьеров и обеспечивает психологическую устойчивость деятельности.

Этап самоактуализации человека в профессии, по мнению Н.А. Подымова, осуществляется в процессе «развития себя», осознавая и используя свои профессии, индивидуальные возможности выполнять профессиональную деятельность, усиливая позитивные качества и сглаживая негативные. Самоактуализация рассматривается как непрерывное стремление человека к более полному выполнению и развитию своих личностных возможностей, как выбор из «возможности роста» многих других возможностей.

По мнению ряда исследователей, потребность в самоактуализации, состоящая в стремлении человека «быть тем, чем он может стать», потенциально существует у всех людей, но не у каждого проявляется в профессиональной деятельности, а тем более осознанно. Учителя, стремящиеся к самоактуализации, предпочитают творческие виды труда, открывающие явные возможности такого саморазвития.

Создание творческих продуктов при возникновении соответствующих личностных образований, выражающихся в изменении учителем представлений о себе. Переосмысление личностных стереотипов представляет собой способ осуществления «Я». При таком способе разрешения проблемно-конфликтной ситуации конфликты переживаются острее, поскольку педагогу приходится искать решение вопреки, казалось бы, невозможности. Поэтому стремление решить проблему выражается в осмыслении ситуации как жизненно важной, от решения которой зависит личностная самооценка: как человека способного или неспособного к творческой деятельности. Таким образом, при прогрессивном способе цель достигается в виде интеллектуальной рефлексии.

В процессе преодоления психологических барьеров перестраивается психологическая структура личности, идёт глубокая внутренняя работа: сопротивление среды преодолевается; удовлетворяются потребности личности. Важный фактор, определяющий успешность этого преодоления, — творческая активность педагога по осмыслению своего социального и профессионально-образовательного статуса, способов выполнения деятельности. Позитивным направлением активности учителя в процессе самоопределения становится интеграция, внутреннее согласование смысловой сферы, устранение в ней противоречий.

Литература

1. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребёнка: изучение мотивации поведения детей и подростков/Под ред. Л.И. Божович, Л.Б. Благоннадёжиной. М., 1972.
2. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. М., 1990.
3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1981.
4. Маслоу А. Метамотивация // Дальние пределы человеческой психики / Пер. с англ. СПб.: Издат. группа «Евразия», 1997.
5. Маслоу А. Самоактуализация. Психология личности: тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтера, А.А. Пузерея. М.: Изд-во МГУ, 1982.
6. Маркова А.К., Матис Т.Л., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1990.
7. Сосновский Б.А. Мотив и смысл (психолого-педагогическое исследование). М.: Прометей, 1993.
8. Старов М.И. Вариативность решения задач в педагогических проблемных ситуациях: Учеб.-метод. пособие. Тамбов: Изд-во ТОИПКРО, 2003.
9. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы. Собр. соч. Т. 2. М.: Изд-во АПН

РСФСР, 1948.

10. Формирование интереса к учению у школьников / Под ред. Марковой А.К. М., 1986.

11. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т. 1, 2. М., 1986.