

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ПСИХОЛОГОВ В КОНЦЕ XX ВЕКА

Чуканова Т.В., Е.В. Черная

Сахалинский государственный университет

Южно-Сахалинск, Россия

THE PROBLEM OF MOTIVATION IN STUDIES OF DOMESTIC AND FOREIGN PSYCHOLOGISTS IN THE LATE XX CENTURY

Chukanova T.V., Chernaya E.V.

Sakhalin State University

Yuzhno-Sakhalinsk, Russia

Актуальность исследования проблемы формирования учебно-познавательной мотивации в младшем школьном возрасте обусловлена тем, что Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО)[1] устанавливает требования к личностным результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования, включающие сформированность мотивации к обучению и познанию. В период, когда ребенок обучается в начальной школе, ведущей деятельностью у него является учебная, следовательно, именно в этот период необходимо формировать учебно-познавательную мотивацию и развивать её, чтоб к концу обучения в начальной школе сделать мотивацию устойчивым личностным образованием ребенка.

Заметим, что мотивационная сфера - это одна из научных областей, интерес к которой не ослабевает на протяжении многих лет. Исследованием проблемы её формирования и развития на протяжении XX в. занимались многие ученые. Так, общие вопросы формирования и развития мотивации исследовали К. Левин[9], В.Г. Асеев[2], Л.И. Божович[4], И.В. Имедадзе[7], А.Н. Леонтьев[10], А.А. Файзуллаев[19], Х. Хекхаузен[20] и др.

Исследованием мотивационных аспектов учебной деятельности занимались А.К. Маркова [12; 13], Н.В. Афанасьева [3], М.В. Матюхина [15], Т.А. Саблина [18], Л.П. Кичатинов [8], В.И. Махновская [16], О.А. Чувакова [21], В.С. Юркевич [22], А.Г. Лидерс и В. Хеннинг [11] и др.

Впервые проблема активности человеческого «Я» была исследована в Вюрцбургской школе психологами: К. Марбе, О. Кюльпе, Н. Ахи др. [5]. Через свои эксперименты они показали, что представления и понятия связаны между собой в единый акт мышления и что они управляются задачей, на которую мышление направлено. Это помогло им сделать вывод о том, что представления человека во время мышления могут не зависеть от внешних раздражений и ассоциаций, если мыслительным процессом управляют детерминирующие тенденции (т.е. конечная цель и инструкции).

В дальнейшем К. Левин [9] экспериментально исследовал мотивы поведения человека, разработал свою знаменитую теорию поля, а также основные положения к ней. Можно считать, что именно исследования К. Левина положили начало изучению в психологии потребностей человека.

А. Маслоу [14] в своей теории мотивации выделял стремление индивида к непрерывному развитию в качестве ведущего мотива. А. Маслоу считал, что поведение зависит от потребностей и способностей, а определяется внутренними и внешними мотивами, образующими целостную систему, имеющую несколько уровней: от биологических потребностей до потребностей самоактуализации.

С.Л. Рубинштейн [17] считал, что мотив действий человека неотъемлем с их целью, потому что мотивом является стремление ее достичь. При этом мотив и цель могут как сходиться, так и расходиться. Здесь целью является выполнение общественной деятельности, а мотивом – удовлетворение личных потребностей. Единство деятельности – это совокупность целей, на которые она направлена, и мотивов, из которых она исходит.

А.Н. Леонтьев [10], исследуя мотивы, основывался на их понимании, как воспринимаемых, представляемых, мыслимых объектов, в которых

конкретизируются предметные потребности. Мотив, по определению А.Н. Леонтьева, - это объект, который отвечает той или иной потребности и который побуждает и направляет деятельность человека.

А.Н. Леонтьев выделял две функции мотивов: побуждения, выполняющих роль побудительных факторов («мотивов стимулов»), как положительно, так и отрицательно окрашенных, и смыслообразования, наделяющих деятельность личностным смыслом. При совмещении побуждающей и смыслообразующей функций мотива, деятельность человека приобретает характер сознательно регулируемой деятельности. Если смыслообразующая функция мотива ослабляется, то мотив может стать только понимаемым. И наоборот, если мотив только понимаемый, то, следовательно, смыслообразующая функция его ослаблена.

Исследования мотивационной сферы не ограничились рамками изучения общих вопросов, а распространились на многие стороны человеческой деятельности, в том числе, и на учебную деятельность.

Исследуя мотивационное отношение школьников к учению, Л.И. Божович[4] пришла к выводу о том, что деятельность может побуждаться непосредственными потребностями, а в младшем школьном возрасте из всей системы мотивов, побуждающих учебную деятельность, широкие социальные мотивы стоят превыше всего, определяя положительное отношение к деятельности, даже если первоначально этот интерес отсутствовал.

Исследования В.Г. Асеева [2] показали, что мотивация теснейшим образом связана с эмоциями. При этом одна из функций эмоций состоит в том, что они ориентируют человека, указывают на значимость окружающих явлений, на степень их важности. Другая функция эмоций состоит в относительно устойчивой во времени установке на тот или иной функционально энергетический уровень жизнедеятельности.

Следует отметить, что позиции А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, В.Г. Асеева объединяет то, что ученые рассматривали мотивы, как сознательные и неосознанные побуждения. А.Н. Леонтьев указывал на то, что даже когда

человек не осознает свои мотивы, т.е. когда он не понимает, что побуждает его осуществлять ту или иную деятельность, они выступают в форме переживания, желания, хотения, но неосознаваемость мотивов не означает их бессознательность, поскольку неосознаваемое не противостоит сознваемому [10].

В. Хеннинг рассматривал мотивы как «целенаправленные, ориентирующие в средствах побуждения к реализации ценностных притязаний» [11]. Он проанализировал особенности влияния мотива на разных этапах действия (инициации, осуществления и окончания) и доказал, что на первом этапе мотив является главной детерминантой действия, затем под его непосредственным влиянием происходит выбор и реализация средств и методов достижения цели, а на стадии окончания мотив оказывает влияние на оценку результатов действия. Поэтому окончание действия и успешное достижение цели подкрепляет мотивы, способствуя появлению новых учебных установок. Таким образом, развивая и закрепляя мотивы, можно развивать личность.

В. Хеннингом были выделены виды мотивов учебной деятельности в соответствии с ценностными притязаниями, а именно:

- 1) гражданский мотив как долг;
- 2) познавательный мотив как притязания на овладение новым знанием и навыками;
- 3) мотив социальной идентификации с родителями как притязание на признание со стороны родителей своих заслуг в учебе и поведении;
- 4) мотив социальной идентификации с учителем как притязание на признание со стороны учителя своих высоких достижений в учебе и поведении;
- 5) мотив переживания как притязание на способность испытывать особые эмоции, связанные с привлекательностью учебного материала, его занимательностью и многообразием;
- 6) материальный мотив как притязание на некий залог в будущем, создающий базу для достойной материальной жизни;

7) мотив значения как притязание на высокий социальный престиж среди сверстников [11].

В.С. Юркевич [22] обратил внимание на особенности возрастной динамики познавательной потребности (т.е. потребности в такой деятельности, которая направлена на получение нового знания), исходя из уровня её развития. Им показано, что ведущей составляющей потребности в познании является, в первую очередь, ориентация на процесс его получения, а не только на результат. Поэтому дискомфорт и выраженную фрустрацию у учащихся может вызывать предъявление им нового знания в готовом виде, лишая их возможности испытать позитивные эмоциональные переживания при осуществлении познавательной деятельности, побуждаемой их потребностью в познании. При этом автор делает поправку на бескорыстность познавательной потребности, отделяя её от деятельности, побуждаемой другими мотивами, например, в достижениях, успехе, славы, и её ненасыщаемость, что способствует её усилению.

Юркевич В.С. акцентирует внимание на том, что эмоциональный подъём и частичное удовлетворение субъект испытывает уже в процессе познания. Им выделены три уровня познавательной потребности, каждый из которых «как бы снимается последующим, включаясь в него в качестве одного из компонентов этого, более развитого уровня познания»:

- элементарный уровень – выражен в стремлении субъекта к новым стимулам, впечатлениям;
- уровень любознательности – проявляется в целенаправленности деятельности, укреплении интересов, появлению личностного отношения к отбору информации и появлению собственно потребности в знании. Однако по характеру познавательная активность на данном этапе узкоиндивидуальна, стихийно-эмоциональна и не сопряжена с социальными задачами;
- уровень целенаправленной познавательной деятельности – проявляется в устойчивом стремлении к определенному знанию, отражению этого знания в

жизненных ценностях личности, закрепленных и отрефлексированных в соответствующих социальных ролях. Данный уровень соотносится с осознанием профессионального призвания.

В исследованиях А.К. Марковой [12; 13] отражен подход к учебной деятельности как к полимотивированной. Она рассматривает становление мотивации как «усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, установление новых, более зрелых, иногда противоречащих отношений между ними».

А.К. Маркова в качестве исходной позиции выдвигает положение о том, что мотив не только предшествует деятельности, но и является её внутренней составляющей: «мотив изменяется, преобразуется в ходе формирования деятельности, и тогда он может рассматриваться как новообразование деятельности (определяя позицию человека по отношению к окружающей действительности, к другому человеку и к самому себе, мотив оказывает существенное влияние и на особенности индивидуального сознания)» [12].

Опираясь на теорию А.Н. Леонтьева о роли смысла в деятельности, А.К. Маркова также выделяет потребности, мотивы и цели, как основные направляющие процесса становления мотивации как новообразования учебной деятельности. Поэтому, описывая механизм формирования учебно-познавательной мотивации у учащихся, А.К. Маркова указывает на то, что позиция взрослого состоит в актуализации познавательной потребности ученика, которые затем преломляются в разных мотивах учебной деятельности и реализуются посредством выполнения учебных действий. Этот процесс сопровождается появлением новых целей, которые в случае создания специальных условий могут приобретать роль мотива, отодвигая прежние цели на перспективу. «Все эти перестраивания в мотивационной сфере оказывают обратное влияние на учебную деятельность, на возникновение новых «смыслов» (отношений самого ученика) в ней, что, в свою очередь, детерминирует дальнейшее развитие всего учебного поведения школьника (в единстве его операционального и мотивационного аспекта)» [12].

Также А.К. Маркова выделяет ряд содержательных, связанных с внутренними особенностями учебной деятельности, и динамических характеристик, связанных с психофизиологическими особенностями ученика. Ею описана последовательность этапов формирования учебной деятельности, и определены условия, создающие основу для развития мотивационной сферы учащегося, представленные ниже.

1. При построении учителем содержания учебного материала как системы практических и учебных задач и организации активных действий ребенка по их решению учебное содержание (знание, способы его добывания) переходит в непосредственную осознаваемую цель учебных действий учащихся.
2. Организация учителем самостоятельной постановки задач учащимися, способствует появлению качественного сдвига в мотивационной деятельности, при котором у учеников происходит самостоятельное целеобразование.
3. Организация учителем действий соотнесения задач учения с предстоящими видами деятельности способствует появлению перспективного целеобразования, свидетельствующего о качественном переходе целей, «обусловленных предметной ситуацией, к целям, «отвязанным» от наличной ситуации» [12].
4. Действенная апробация целей и уточнение условий их реализации способствует формированию смысла, действия самоконтроля и самооценки.
5. Формируя у учащихся действия самоконтроля и самооценки на основе сопоставления с собственными ранее достигнутыми результатами, учитель способствует выявлению у учеников потенциальных возможностей.
6. Формируя действия соотнесения и качественного изменения практической ситуации с возможностями и уровнем притязаний учащегося, учитель подвигает учащихся на поиск новых путей преобразования ситуации, тем самым закладывая фундамент действенной мотивации, при которой

ученик последовательно переходит от простого знания нормативных понятий и к постановке новых целей учения.

7. Совместная деятельность учащихся должна сопровождаться сопоставлением собственных результатов и «смыслов» со «смыслами» сверстников, способствуя выработке новых личностных целей.
8. Создавая условия для успешного выполнения учащимся учебных действий и закрепляя эффект сопровождающими его позитивными эмоциями, учитель закладывает основу для зарождения новых мотивов, «сдвига мотива на цель» [10], при котором цель обретает самостоятельное значение для учащегося.
9. Организуя совместную деятельность с учащимися посредством воспитания активного, равнодушного, пристрастного отношения к способам их добывания, учитель создает условия для преобразования мотивов-стимулов в мотивы смыслообразующие.
10. Формируя и поддерживая в реальных учебных ситуациях активные действия учащихся по соотнесению собственных мотивов и целей учения, педагог демонстрирует школьникам, что их личностный смысл учения определяется меняющимся соотношением мотивов и целей. Тем самым учитель показывает школьникам перспективы их мотивационной сферы.
11. Формируя действия учеников по соподчинению и иерархизации разных видов деятельности, учитель подводит учащихся к поиску способов решения задач на соотношение мотивов и соподчинение различных смыслов, что приводит к появлению качественных изменений в личностном развитии (новообразованиям) [12].

Таким образом, проведя ретроспективный анализ подходов отечественных и зарубежных психологов, экспериментально изучавших проблему формирования и развития мотивационной сферы личности и учебно-познавательной мотивации, в частности, можно сказать, что данные исследования составили фундаментальную основу для проведения дальнейших научных разработок.

Список использованной литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]: Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 29.12.2014). Доступ из справ. -правовой системы «КонсультантПлюс».
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. М.: Мысль, 1976. 158 с.
3. Афанасьева Н.В. Структура мотивации достижения (на выборке детей 9-11 лет). Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1999. 24 с.
4. Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благонадежиной. М., 1972. С.7-44.
5. Ждан А.Н. История психологии. От Античности до наших дней. М: Академический проект, 2004. 576с.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2006. 508 с.
7. Имедадзе И.В. Проблема полимотивации поведения // Вопросы психологии. 1984. №6. С.87-94. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1984/846/846087.htm> (дата обращения: 27.02.2015).
8. Кичатинов Л.П. Формирование мотивов деятельности школьников. Иркутск: ИГГШ, 1989. 190 с.
9. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды / Под общ. ред. Д.А. Леонтьева и Е.Ю. Патяевой. М.: Смысл, 2001. 572 с.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. 304 с. URL: <http://www.infoliolib.info/psih/leontyev/leontmain.html> (дата обращения: 28.02.2015).
11. Лидерс А.Г., В. Хенниг. Мотивы учения у школьников // Вопросы психологии. 1980. № 1. С.161-162. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1980/801/801161.htm> (дата обращения: 28.02.2015).

- 12.Маркова А.К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников // Вопросы психологии. 1980. № 5. С.47-59. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1980/805/805047.htm> (дата обращения: 28.02.2015).
- 13.Маркова А.К. Формирования мотивации учения: Кн. для учителя. М.: Академия, 1990. 192с.
- 14.Маслоу А.Г. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 2003. 478 с.
- 15.Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М.: Педагогика, 1984. 144с.
- 16.Махновская В.И. Развитие мотивов контрольно-оценочной деятельности в структуре учения младших школьников. Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1999. 18 с.
- 17.Рубинштейн С.Л. Направленность личности [Электронный ресурс] // Psyoffice.ru: [сайт]. [2015]. URL: <http://www.psyoffice.ru/3-0-hrestomati-readerage018.htm>(дата обращения: 28.02.2015).
- 18.Саблина Т.А. Мотивация достижения в младшем школьном возрасте.Автореф. дис. канд. психол. наук. Ростов н/Д., 1993.21с.
- 19.Файзуллаев А.А. Мотивационная саморегуляция личности. Ташкент, 1987. 156 с.
- 20.Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: в 2-х т. М.: 1986. 408с.
- 21.Чувакова О.А. К проблеме формирования действенности учебно-познавательных мотивов у школьников // Исследование мотивационной сферы личности. Новосибирск: НГПИ, 1984.С.131-141.
- 22.Юркевич В.С. Развитие начальных уровней познавательной потребности у школьников // Вопросы психологии. 1980. № 2. С.83-92. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1980/802/802083.htm> (дата обращения: 28.02.2015).