



УДК 37.013

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ И УЧЕБНОЙ НЕУСПЕШНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Чернявская А.А

студентка магистратуры

Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан

Аннотация. В статье автор анализирует общие проблемы мотивации, раскрывает суть данного термина, виды мотивации: внешние и внутренние, говорит о ведущей деятельности, как основе формирования мотивации. Также анализируются психолого-педагогические исследования учебной неуспешности. Основные понятия проблемы: трудности в обучении, учебная неуспешность, школьная неуспешность.

Ключевые слова: Мотивация. Мотивация учения. Понятие учебной мотивации. Виды учебной мотивации.

Мотивация в психологии определяется как источник, побудитель поведения человека. Потребности и мотивы как составляющие мотивационной сферы порождают активность индивида, направленность поведения или деятельности на предметы действительности. При этом мотивы поведения формируются на основе потребностей. Согласно А.Н. Леонтьеву, мотив – это опредмеченная потребность, т.е. реальный или идеальный предмет, способный удовлетворить конкретную потребность человека[8],[9].

Данное положение психологии мотивации имеет принципиальное значение для практики образования и педагогической деятельности. Мотивы учения рождаются в процессе учения из ранее приобретенных потребностей обучающегося. Опредмечивание имеющихся у обучающегося потребностей в образовательном процессе, т.е. формирование мотивов учения, определяется предметным содержанием данного образовательного процесса – учебным (предметным) содержанием, характером взаимоотношений с учителем и со сверстниками. Очень важно отметить: предметность образовательного процесса должна находить отклик в потребностной сфере обучающихся – педагог при этом ориентируется на имеющийся субъективный опыт обучающегося. Процесс становления действенного мотива учения всегда имеет временной вектор, а его начальная форма не совпадает с финальной. В свою очередь, сформировавшийся мотив поведения или деятельности определяет выбор и направление определенной формы поведения или вида (характера) деятельности[3], [10].

Структура мотивации личности всегда иерархизирована, иерархия мотивов определяет направленность личности. В общей психологии описана логика становления мотивов и



последовательность разворачивания поведения человека: нужда – потребность – мотив – цель – действие. Наиболее явно процесс целеполагания выражен в так называемом феномене борьбы мотивов – при столкновении равносильных мотивов при выборе поведения в значимой для личности ситуации. Соотношение мотива и цели деятельности определяет ее смысл. Т.е. в учебной, трудовой и т.д. деятельности человека выделяется смыслообразующий мотив, задающий энергетику и динамику данной деятельности[1].

Важную роль в формировании мотивов поведения играют эмоции. Мотивы поведения или деятельности проявляются в эмоциях и формируются благодаря эмоциям. Позитивные эмоциональные переживания в процессе выполнения деятельности способствуют закреплению побудительных причин данной деятельности, к появлению мотива ее последующего воспроизводства. Для формирования действенных мотивов учения знание данного механизма становления мотива имеет определяющее значение, ориентируя педагога на наполнение учебной деятельности обучающихся эмоциями и переживаниями[4].

Не все побудители поведения осознаются самим индивидом, в мотивационную сферу входят и неосознаваемые мотивы – влечения, установки, привычки. Осознанные мотивы поведения становятся мотивами-целями (А.Н. Леонтьев) и выполняют побудительную и направляющую функцию на ближайшую и отдаленную перспективу учения или профессиональной деятельности.

Изучение учебной мотивации в отечественной психологии имеет давнюю традицию (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). Большой вклад в исследование мотивации учения внесла Л.И. Божович. Ей принадлежит заслуга выделения мотивов учения, исходящих из внутренних устремлений личности. Эти мотивы были поименованы внутренними мотивами, побудительная сила которых исходит из содержания и характеристик самого учения, учебной деятельности – интереса к предметному содержанию, потребности в приобретении новых знаний, в анализе способов познания.

Эмпирические исследования мотивации учения обучающихся проводились преимущественно с использованием методик, нацеленных на выявление познавательных (внутренних) и социальных (внешних) учебных мотивов: «Беседа о школе» (Т.А. Нежнова), «Я в школе» (Н.Г. Лусканова), «Анкета для определения школьной мотивации» (Н.Г. Лусканова), «Изучение учебной мотивации» (М.Р. Гинзбург), «Шесть историй» (М.Р. Гинзбург), «Цветик-семицветик» (И.М. Витковская).

В последнее десятилетие в отечественной педагогической психологии активно разрабатывается типология мотивов учения на основе теории самодетерминации. Авторы этой теории Э. Диси и Р. Райан выделяют внешнюю мотивацию, внутреннюю мотивацию и амотивацию. Внешняя мотивация понимается авторами более глубоко, нежели внешние, не



имеющие прямого отношения к личности побудители поведения и не только как социальные требования и принуждения. Автономия определяется авторами как устремленность обучающегося на проявление самости, субъектности в учебной деятельности и во взаимоотношениях с другими. Побудители поведения, которые отвечают потребности личности в автономии, становятся действенными мотивами учения. Напротив, содержание и организация обучения, отношения с педагогами и сверстниками, затрудняющие или блокирующие стремление личности к автономии, в лучшем случае приобретают статус внешних стимулов учения, в худшем – приводят в амотивации учения[5].

На наш взгляд, введение конструкта амотивации в отношении к учению объясняет явление снижения мотивации учения, потери интереса к школе у определенной части обучающихся. Внутренняя мотивация – это мотивация познания, совершенствования в изучаемых предметах; процесс учения побуждается внутренним содержанием учебных дисциплин.

В теории самодетерминации выявляется особая группа обучающихся, которая не может быть охарактеризована ни внутренними, ни внешними детерминантами поведения. Включение в структуру самодетерминации конструкта амотивации отражает факт отсутствия побудительных причин активности индивида в определенной сфере деятельности, в нашем случае, – в процессе обучения, в учебной деятельности.

Особое внимание Э. Диси и Р. Райан обращают на неоднородность феномена внешней (социальной) мотивации, по-разному влияющей на эффективность учебной деятельности. Основу неоднородности внешней мотивации учения составляет мера (полнота) удовлетворения потребности индивида в автономии, в субъектности.

На наш взгляд, достоинство введения конструкта автономии в теории самодетерминации состоит в том, что внешние, социальные детерминанты поведения или деятельности приобретают побудительную валентность, находя отклик в субъективной реальности индивида. Тем самым, преодолевается односторонняя зависимость индивида от социальных условий жизнедеятельности[6].

Э. Диси и Р. Райан выделяют четыре типа внешней мотивации учения: экстернальная, интроецированная, идентифицированная и интегративная регуляция поведения. Эти виды мотивов изучаются в эмпирическом исследовании.

В отечественной педагогической психологии, благодаря работам Т.О. Гордеевой, типология мотивов учения в рамках теории самодетерминации была доработана и адаптирована применительно к российской выборке исследования. На теоретической платформе самодетерминации была разработана методика по выявлению мотивов учения: шкала академической успеваемости школьников (ШАМ-Ш).



Т.О. Гордеевой, О.А. Сычевым и М.В. Лункиной были проведены эмпирические исследования внутренних и внешних факторов мотивации и их влияние на различные стороны восприятия обучающимися своего положения в школе. Результаты проведенного исследования показали, что преобладание у обучающихся внутренней и автономных видов внешней мотивации тесно связано с позитивным отношением к школе и к себе, переживанием психологического благополучия [2].

Было установлено, что по этим показателям обучающиеся по системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова превосходят обучающихся по традиционным программам.

На основе проведенных исследований авторы рекомендуют педагогам практиковать такие методы и формы обучения, которые инициируют развитие у обучающихся субъектности в учебной деятельности, умений действовать в учебных ситуациях, самостоятельно планировать и реализовывать учебные действия, самостоятельно контролировать и оценивать результаты учения. Авторы предостерегают от злоупотребления внешними средствами мотивации учения: похвалой, порицанием, наказанием и т.п.

Можно констатировать, что в арсенале педагогов и педагогов-психологов появилось надежное средство диагностики мотивации учения у обучающихся системы общего образования. Результаты данной методики позволяют строить выверенную педагогическую деятельность, способствуют построению индивидуального маршрута, обучающегося с учебной неуспешностью по причине низкой мотивации учения.

В исследовании Н.С. Денисенковой была поставлена задача по выявлению связи мотивации учебной деятельности и коммуникативной среды образовательного процесса школы (Н.С. Денисенкова, 2020). Автором было высказано предположение о том, что чем насыщеннее и содержательнее коммуникативная составляющая образовательного процесса, тем выше мотивация учебной деятельности обучающихся. В качестве теоретической основы исследования выступили концептуальные положения о роли коммуникативных процессов в образовательном процессе и в психологическом развитии обучающихся (В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман).

В результате проведенных исследований у обучающихся по системе развивающего образования с коммуникативно насыщенной средой мотивация учения характеризовалась более высокими показателями в сравнении с обучающимися по традиционным программам. Результаты исследования выявили важное значение социальнопсихологических составляющих образовательного процесса: общения и взаимодействия, обучающихся с педагогом и друг с другом. На основе проведенного исследования были сформулированы рекомендации педагогическому коллективу о разработке модели образовательной среды школы (Н.С.



Денисенкова, 2020).

В исследовании И.Ю. Кулагиной изучались возрастные тенденции и условия развития доминирующей мотивации обучающихся. В эмпирическом исследовании прослеживался генезис духовно-нравственной, эгоцентрической и гедонистической мотивации, оказывающей свое влияние на мотивацию учения[3].

В последние годы широкое признание в педагогической практике получила технология формирующего оценивания. Отметим, что эта технология давно используется в развивающем обучении при формировании учебной деятельности. Оценка – один из компонентов учебной деятельности. Поэтому технология формирующего оценивания – это лишь одна из технологий формирования целостной учебной деятельности обучающихся, в том числе – ее мотивационной основы.

На основе анализа зарубежных исследований мотивации учения были выделены факторы, оказывающие влияние на процесс и результаты ее формирования: влияние эмоций на учение; фактор целей достижения в мотивации учения; понимание обучающимися применимости получаемых на уроках знаний в их жизни как мотив учения; роль постановки цели в мотивации учения; имплицитная (субъективная) теория интеллекта как фактор мотивации учения; роль интереса в учебной мотивации; образ Я в мотивации учения; принадлежность к социальной группе как мотив учения (М.Г. Никитская, Н.Н. Толстых, 2018).

Проблема учебной неуспешности или трудностей в обучении в современной отечественной психолого-педагогической науке менее изучена в сравнении с проблемой мотивации учения. В имеющихся психологических и педагогических исследованиях отсутствует единая и целостная концепция предпосылок и причин возникновения и формирования учебной неуспешности, не существует и единых терминологических обозначений данной проблемы, нет общепризнанной типологии трудностей в обучении, не выделены категории обучающихся, составляющие риски учебной неуспешности. Проведены отдельные исследования рисков учебной неуспешности по причинам неготовности обучающихся к школе, исследования школьной неуспешности и работы с ними в начальной школе, рисков школьной неуспешности при переходе младших школьников на ступень основного общего образования.

В еще меньшей степени исследованы психолого-педагогические особенности работы учителя по профилактике рисков учебной неуспешности. Не отработана технология взаимодействия учителя с педагогом-психологом, дефектологом, социальным педагогом, с родителями обучающихся по профилактике и коррекции рисков учебной неуспешности. В программах педагогического образования мало курсов и практик, нацеленных на подготовку будущих учителей к работе с рисками школьной неуспешности.



Учебная неуспешность – неспособность обучающегося своевременно и в полном объеме выполнить учебную программу по одному или нескольким учебным предметам. Слабая мотивация учения на разных уровнях образования выступает как неразвитость познавательной мотивации, преобладание внешних (социальных) мотивов учения, дефицит учебно-познавательной активности и личностного смысла учения, появление внешкольных интересов, доминирование мотивации подготовки к ЕГЭ. Несформированность учебных действий как причина учебной неуспешности – это несформированность познавательных и контрольно-оценочных действий, учебных действий анализа моделирования контроля и оценки, низкая субъектность в постановке и решении учебной задачи, поиске и оценке способов ее решения.

Несформированность навыков саморегуляции – это несформированность самостоятельности, целенаправленности, саморегуляции действий, неуспешность в самоорганизации учебной деятельности, концентрации внимания, неумение организовать основное и дополнительное образование, неспособность построить индивидуальную траекторию образования и самообразования.

Несформированность мышления выступает как неразвитость знаковосимволической функции мышления, как затруднения в понимании смысла учебных заданий, в анализе их содержания и оценке способов решения, проблемы в анализе, планировании и оценке процесса и результатов учебной деятельности, как неумение критически мыслить, вести диалог, работать с информацией, решать творческие задачи, как неумение систематизировать и обобщить теоретические знания в целостное мировоззрение. Подчеркнута необходимость поддержки педагогами усилий, обучающихся с учебной неуспешностью в преодолении отставания в освоении образовательных программ[7].

Детей из неблагополучных семей рекомендуется включать в систему дополнительного образования. Рекомендуется также к работе с обучающимися с учебной неуспешности привлекать педагогов, имеющих положительный опыт такой работы [2].

Список литературы:

1. Асеев В.Г. Мотивация и формирование личности. – М., 1976. с. 65-66
2. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл, 2015, с. 34
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2009. с. 45-48.
4. Божович Л.И. Отношение школьников к учению как психологическая проблема // Изв. АПН РСФСР. М., 1951 №36. С. 9, 12.
5. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М., 1990. с. 83
6. Возрастная и педагогическая психология /Под ред. Гамезо М.В. - М.: Просвещение,



1984. с. 33

7. Габай Т.В. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. с. 24
8. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и сознание. XVIII Международный конгресс психологов. Симпозиум 13. –М., 1966. с. 54
9. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. – М., 1971. с. 96
10. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. с. 29