

ПСИХОЛОГІЧНІ КОНЦЕПЦІЇ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ

В.М.Галузяк

Проблема формування мотивації навчальної діяльності є однією з найактуальніших у педагогіці та педагогічній психології. Адже саме від пізнавальної активності особистості значною мірою залежить успішність засвоєння знань і умінь, розвиток нахилів і здібностей. Жоден, навіть висококваліфікований вчитель, не досягне бажаного результату, якщо його зусилля не будуть підкріплені внутрішньо мотивованою пізнавальною активністю учнів.

Комплексність, теоретична і практична значущість проблеми формування навчальної мотивації визначили широту та інтенсивність її дослідження у педагогічній психології. Зокрема, значна увага приділялася вивченню закономірностей розвитку мотиваційної сфери особистості (Л.І.Божович, В.К.Вілюнас, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн та ін.), дослідженню шляхів і методів формування мотивів учіння (В.Г.Асєєв, М.В.Гамезо, О.К. Дусавицький, В.Г.Леонтьєв, Л.С.Непомняща, С.Т.Григорян, А.К.Маркова, В.Ф.Моргун та ін.). На жаль, далеко не всі обґрунтовані в психологічних дослідженнях підходи до формування навчальної мотивації знаходять адекватне застосування у педагогічній практиці. До певної міри це зумовлюється недостатньою поінформованістю учителів про їх специфічні особливості, переваги та обмеження. Мета нашої статті полягає у виділенні та з'ясуванні дидактичного потенціалу основних підходів до формування навчальної мотивації, розроблених у вітчизняній і зарубіжній педагогічній психології.

Один із ефективних шляхів розв'язання проблеми мотиваційного забезпечення навчальної діяльності пропонується прихильниками теорії проблемного навчання (Дж. Брунер, Т.В. Кудрявцев, О.М. Матюшкін, М.І. Махмутов і ін.) [3, 4]. Його суть полягає в організації вчителем самостійної пошукової діяльності учнів, у ході якої вони відкривають і засвоюють нові для себе знання і уміння (факти, закономірності, поняття, принципи, теорії, правила, алгоритми, методи), розвивають загальні здібності, дослідницькі і творчі нахили. Основним поняттям проблемного навчання є проблемна ситуація, яка характеризується особливим психологічним станом суб'єкта (учня), що виникає в процесі виконання такого завдання, яке вимагає відкриття (засвоєння) нових знань про предмет, способи або умови виконання завдання [3]. Важливим компонентом проблемної ситуації є пізнавальна потреба, яка спонукає шукати нове, невідоме знання чи спосіб діяльності і визначає рівень активності учнів.

Пізнавальна потреба виникає лише тоді, коли учні стикаються із суперечністю, розбіжністю між очікуваним, тим, що здається їм істинним, і реальним досвідом. Мається на увазі не об'єктивне розходження між тим, що учень знає та вміє, і тим, що необхідно знати і вміти для розв'язання поставленого завдання, а суб'єктивне відчуття невідповідності нового досвіду наявним знанням або старому способу діяльності новим умовам. Проблема ситуація виникає, коли, наприклад, висловлене учнем припущення щодо розв'язання завдання виявилось помилковим, тобто коли реальність суперечить знанням учнів про неї; коли учень не може зрозуміти і пояснити той чи інший факт, явище за допомогою наявних у нього знань; коли відомий спосіб розв'язання завдання виявився неефективним. Такого роду розбіжності викликають здивування, бажання зрозуміти їх причину і зняти суперечність. Позбутися пізнавального дисонансу учень може лише шляхом відкриття (засвоєння) нового поняття, способу діяльності, закономірності, що дозволяє зрозуміти нові факти або розв'язати завдання. Індикатором пізнавальної потреби є емоція здивування, яка не виникає, коли учні стикаються з надто складним і абсолютно новим для них або надто легким і знайомим завданням.

Експериментальні дослідження і педагогічна практика підтверджують ефективність проблемного навчання як дидактичного шляху формування навчальної мотивації. Перевагами проблемного навчання є те, що учні включаються в активну пізнавальну діяльність, при цьому переживають сильні позитивні емоції (інтерес, радість відкриття, задоволення від досягнутих успіхів). Проблема навчання забезпечує глибше засвоєння знань, розвиток пізнавальних інтересів і умінь (аналізувати, класифікувати, бачити проблеми, ставити питання, доводити, шукати рішення). Водночас з цього не можна зробити висновок, що все навчання має стати проблемним. Воно також не позбавлене певних недоліків, основним з яких є значні витрати часу. Проблема навчання має посісти належне місце в загальній системі навчання. Це не особливий тип навчання, що приходить на зміну попереднім, і не універсальний метод навчання. Воно є необхідною складовою сучасної дидактичної системи навчання, що передбачає різноманіття завдань, компонентів змісту освіти і методів навчання.

Інший шлях формування навчальної мотивації пропонується прихильниками діяльнісної теорії учіння (В.В.Давидов, О.К. Дусавицький, Д.Б.Ельконін, А.К.Маркова та ін.) [2]. Своєрідність цього підходу полягає у виділенні авторами особливого, найбільш адекватного учбовій діяльності, безпосередньо пов'язаного з її змістом мотиву – навчально-пізнавального. У відповідності з трактуванням сутності учбової діяльності він розкривається як "мотив оволодіння узагальненими способами дій в сфері наукових понять" [2, с.164]. Головний шлях формування учбово-пізнавальних мотивів вбачається в психологічно обґрунтованій організації учбової діяльності, в опануванні учнями всіх її структурних компонентів (учбової задачі, учбових дій, дій самоконтролю і самооцінки). Особливо підкреслюється важливість орієнтування учнів не стільки на засвоєння знань, скільки на оволодіння способами пізнавальної діяльності. Мотивація при цьому розглядається як функція, наслідок особливим чином організованої і сформованої учбової діяльності, а проблема формування мотивації учіння певною мірою зводиться до формування операційної структури учбової діяльності.

Опанування учнями повноцінною учбовою діяльністю, умінням вчитись є безумовно важливою, однак явно не достатньою умовою для становлення мотивації учіння. Актуалізація мотиву вимагає не тільки і не стільки його виділення і усвідомлення, скільки прийняття особистістю, що пов'язано з процесами смислоутворення. В контексті даного підходу не знаходиться вичерпної відповіді одне з основних питань: за яких умов знання або узагальнені способи дій набувають для учня значущості, особистісного смислу, тобто перетворюються на мотиви. Це до певної міри визнається й А.К.Марковою, яка стверджує, що навіть за відповідної організації навчальної діяльності “важче формується і складається особистісна значущість мотиву (навчально-пізнавального)... його дієвість” [22, с.167]. Очевидно, що формування мотивації учіння вимагає не тільки оволодіння операційною структурою учбової діяльності, але й створення інших умов.

В.Я.Ляудіс [5], залишаючись в рамках діяльнісної концепції учіння, запропонувала підхід, який, на її думку, дає змогу розглядати розвиток особистості у процесі учіння в єдності її інтелектуальної й мотиваційно-сислової сфер. Сутність цього підходу полягає в обґрунтуванні категорії спільної продуктивної навчальної діяльності викладача і студентів. Автор виходить з того, що в навчанні, як і в будь-якій іншій соціальній за своєю суттю діяльності, провідну роль відіграють різноманітні форми взаємодії викладача зі студентами і студентів між собою. Без їхньої педагогічної підтримки навчальна діяльність втрачає особистісний смисл. Тому в процесі навчання має забезпечуватися поступова зміна форм взаємодії, їхній розвиток від максимальної допомоги викладача студентам у розв'язанні учбових завдань до послідовного зростання власної активності студентів аж до повної саморегуляції учбових дій і формування позиції партнерства з викладачем. Це розширює систему показників ефективності учіння, як процесу, що зумовлює не лише когнітивний розвиток і засвоєння знань, а й формування особистості студента.

З усіх можливих моделей організації спільної учбової діяльності найпродуктивнішою з погляду формування навчальної мотивації виявилася та, в якій “засвоєння знань передбачає організацію процесу спільного розв'язання творчих задач” [5, с. 112]. Така взаємодія з самого початку захоплює як викладачів, так і студентів, спричинює виникнення позитивних емоцій і формування особистісного смислу учіння. В ході розв'язання творчого завдання позиції суб'єктів навчання є рівноправними, оскільки ні студенти, ні викладач не володіє готовим розв'язком. Спонукальна функція творчих завдань підтримується за рахунок поступового підвищення їх складності та соціальної значущості. Завдяки цьому розширюється смислоутворююча функція мотиву творчих досягнень і забезпечується його провідна роль щодо інших мотивів учіння, а також підтримується протягом усього навчання мотивація співробітництва і міжособистісних взаємин. Особливо підкреслюється, що «не самі по собі творчі задачі, а вся ситуація спільних продуктивних дій по їх розв'язанню забезпечує формування повноцінної функціональної структури учіння, в якій провідну роль відіграє мотиваційно-сислова сфера» [5, с. 161].

Отже, В.Я.Ляудіс основними засобами формування навчальної мотивації студентів вважає творчі завдання і спільну діяльність, спрямовану на їх розв'язання.

У принципі, як теорія проблемного навчання, так і концепція спільної учбової діяльності можуть з однаковим успіхом застосовуватись як в загальноосвітній, так і вищій школі. Однак, навчальна діяльність студентів у вищих закладах освіти має свою специфіку і суттєво відрізняється від учбової діяльності школярів. Основним навчальним завданням учнів є засвоєння основ наук. При цьому головну роль відіграють широкі пізнавальні та навчально-пізнавальні мотиви. На відміну від цього, педагогічний процес у вищій школі має чітку професійну спрямованість, передбачає вихід за межі навчальної діяльності і пізнавальної мотивації, актуалізацію важливих для майбутнього спеціаліста професійних мотивів. На початку навчання у вузі студент повинен «перестати» бути школярем, а до його закінчення – студентом, тобто учбова діяльність повинна трансформуватись у професійну з відповідною зміною потреб, мотивів, цілей, дій, засобів, предметів і результатів [3]. Ігнорування цієї особливості навчання у вузі призводить до перетворення його в набір технологій передачі готових знань, вирваних із контексту як майбутньої професійної діяльності, так і поточних потреб особистості. Навчальна інформація стає початком і кінцем активності студента, і, як наслідок, втрачає для нього особистісний смисл.

Один із шляхів розв'язання цієї проблеми пропонується А.А.Вербицьким в розробленій ним концепції контекстного навчання [1]. Контекстним названо навчання, в якому за допомогою всієї системи дидактичних форм, методів і засобів моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності спеціаліста, а засвоєння ним абстрактних знань накладається на канву цієї діяльності. Найбільш адекватними для цього є активні форми і методи навчання: аналіз конкретних ситуацій, розв'язування професійних задач, проблемні методи, ділові та рольові ігри, науково-дослідницька робота, професійна практика, стажування та ін. В усіх цих формах і методах у тій чи іншій мірі мають бути представлені реальні особливості майбутньої професії, що значною мірою знімає труднощі мотиваційного забезпечення учіння. Учбова діяльність набуває для студента особистісного смислу, оскільки в ній проглядаються ознаки майбутньої професії, створюються реальні можливості для переходу від пізнавальної мотивації до професійної. Таким чином, поняття “професійний контекст” виступає смислоутворюючою категорією, що забезпечує особистісне включення студентів до процесу пізнання і професійного становлення. Основне мотиваційне навантаження при цьому лягає на професійний мотив – прагнення якнайкраще підготуватися до майбутньої самостійної діяльності.

У закордонній педагогічній психології перші спроби цілеспрямованого формування мотивів учіння були здійснені на початку 60-х років ХХ ст. При цьому увага дослідників зосереджувалася головним чином на вивченні психолого-педагогічних умов розвитку мотиву досягнення. Згідно з теоретичними уявленнями основоположників цього напрямку, американських психологів Джона Аткинсона та Девіда МакКлеланда, цей

мотив складається з двох протилежних мотиваційних тенденцій – прагнення до успіху та уникнення невдачі [6, 8]. Високий рівень мотивації досягнення означає, що в індивіда переважає прагнення до успіху; низький рівень мотивації свідчить про прагнення уникати невдач.

Психологами були розроблені спеціальні процедури активізації мотивації досягнення учнів – курси тренінгу мотивації досягнення. Першим варіантом таких курсів були мотиваційні тренінгові програми для бізнесменів. Їх ініціатор Д. МакКлеланд вважав, що мотивація досягнення підприємців є необхідною проміжною змінною, яка стимулює загальний економічний розвиток будь-якої країни. Пізніше загальні схеми мотиваційного тренінгу підприємців були перенесені у шкільну практику з метою підвищення мотивації досягнення учнів і, відповідно, поліпшення їх навчальної успішності.

У 70-ті роки ХХ ст. проводилися дослідження, спрямовані на перевірку ефективності курсів розвитку мотивації досягнення у школярів різних вікових груп. З цією метою психологами та педагогами було розроблено комплекс різноманітних методів і прийомів формування мотивації досягнення. У своїй основі вони зводилися до того, що психологи та спеціально підготовлені вчителі навчали школярів думати, розмовляти і діяти так, як діє людина з високим рівнем мотивації досягнення.

Д. МакКлеланд, аналізуючи умови формування мотивації досягнення, виділив чотири групи формуючих впливів: 1) формування синдрому досягнення, тобто переважання у людини прагнення до успіху над прагненням уникати неуспіху; 2) самоаналіз; 3) вироблення оптимальної тактики цілепокладання у конкретних видах поведінки й у житті в цілому; 4) міжособистісна підтримка.

Кожна з цих груп умов передбачає певну сукупність більш конкретних впливів. Наприклад, формування синдрому досягнення вимагає:

а) навчання дітей методів створення проєктивних розповідей (тобто розповідей, які складаються за малюнками проєктивного тесту ТАТ) з яскраво вираженою темою досягнення (учням докладно роз'яснюється стандартна система категорій, які використовуються під час діагностики мотиву досягнення, після чого перед ними ставиться завдання максимально застосовувати ці категорії у своїх розповідях; внаслідок такого навчання учні починають правильно виділяти мотив досягнення серед інших мотивів, засвоюють категорії, за допомогою яких аналізують як свою поведінку, так і поведінку інших людей);

б) навчання способів поведінки, типових для людини з високою мотивацією досягнення (вибір середніх за складністю цілей та уникнення надто легких і надто важких цілей; вибір ситуацій, які передбачають особисту відповідальність за успіх справи, та уникнення випадкових ситуацій, а також ситуацій, в яких цілі задаються іншими людьми; вибір ситуацій, які дозволяють отримати зворотний зв'язок та уникнення ситуацій без такого зв'язку тощо);

в) аналіз конкретних ситуацій із свого повсякденного життя, а також з життя людей з високою мотивацією досягнення.

Загалом Д.МакКлеланд виділяє 12 специфічних впливів, кожний з яких спрямований на формування певного аспекту мотивації досягнення.

Внаслідок чисельних досліджень з'ясовано, що тренінги мотивації досягнення, хоча й сприяють формуванню відповідної мотивації, проте не забезпечують суттєвого і стабільного підвищення навчальної успішності школярів. Більшою мірою вони впливають на загальний особистісний розвиток учнів. Виявилось, що учні, які брали участь у тренінгах мотивації досягнення, почали більш серйозно ставитися до використання вільного часу, до вироблення і перспективного планування професійних намірів і загальних життєвих цілей. Наприклад, на запитання "Що для тебе найважливіше з того, чим ти зараз займаєшся?" 100% учнів старших класів, які пройшли курси мотиваційного тренінгу, у своїх відповідях згадали про зв'язок між успішним навчанням і майбутньою професійною кар'єрою. Характерно, що лише 27% учнів контрольної групи (які не пройшли тренінгу мотивації досягнення) серйозно замислюються про зв'язок між успішним навчанням і наступною професією. Навчання залишається для них на другому плані, а на першому місці перебувають різноманітні забави і хобі. Результати досліджень свідчать, що більш ефективним тренінг мотивації досягнення виявляється для учнів середніх класів (11-14 років). Крім того, у юнаків відбувається більш суттєва перебудова мотивації досягнення (особливо в сфері позанавчальної діяльності), ніж у дівчат. З'ясувалося також, що тренінг мотивації досягнення більше впливає на ставлення учнів до тих навчальних предметів, які передбачають постановку конкретних завдань, в яких зв'язок між дією і результатом більш простий і очевидний, а також існує постійний зворотний зв'язок між діями та їх результатами. Такими предметами є, наприклад, математика, фізика, хімія тощо. Для гуманітарних дисциплін, в яких не існує чіткої градації успішності, ефективність тренінгу мотивації досягнення є нижчою.

Зазначимо, що комплексний характер курсів тренінгу мотивації досягнення та їх недостатня забезпеченість діагностичними засобами вкрай ускладнили оцінку їх педагогічної цінності. На думку Д. МакКлелланда, тренінг мотивації досягнення підвищує навчальну успішність швидше за рахунок удосконалення навичок організації поведінки в класі і в житті, ніж завдяки посиленню мотивації досягнення. Це спонукало зарубіжних педагогів і психологів до пошуку інших шляхів формування навчальної мотивації.

Своєрідний підхід до формування навчальної мотивації учбової діяльності обґрунтований у роботах Е.Десі і Р.Руаяна [7]. На їхню думку, важливою потребою, яка мотивує учбову діяльність, є прагнення до компетентності і майстерності. Ця потреба і потреба у самодетермінації в реальному житті до такої міри переплетені, що їх часто не розділяють. Е.Десі вважає, що чим більше діяльність дозволяє індивіду відчувати себе компетентним, ефективним, тим вищою в нього буде внутрішня мотивація до цього виду діяльності. Тобто, ті умови і фактори, які підвищують почуття компетентності, підвищують і внутрішню мотивацію. Одним з таких факторів, у першу чергу, є характер самої діяльності: вона повинна бути оптимального рівня

складності. Якщо діяльність дуже проста, то вона не викликає внутрішньої мотивації, тому що наскільки б компетентною особистість себе не відчувала, така діяльність не дозволить їй реалізувати свою майстерність і не дасть можливості пережити радість успіху. Дослідження свідчать, що почуття компетентності лише тоді впливає на формування внутрішньої мотивації, коли діяльність самодетермінується особистістю. Іншими характеристиками завдань, які викликають внутрішній інтерес, є новизна, перцептивна або когнітивна складність і непередбачуваність. Згідно з Е.Десі, вплив зовнішніх факторів на внутрішню мотивацію особистості залежить від того, в якому напрямі вони змінюють локус каузальності поведінки. Ті фактори, які сприяють екстерналізації локусу каузальності, пригнічують внутрішню мотивацію, в той час, як ті, що сприяють його інтерналізації, підвищують її.

Важливим чинником формування внутрішньої мотивації навчальної діяльності також є зміст і характер зворотного зв'язку щодо успішності дій учня. З'ясувалося, що позитивний зворотний зв'язок підвищує внутрішню мотивацію, а негативний – знижує її. Було також виявлено, що після повідомлення інформації про успіх почуття компетентності учнів зростає, а після повідомлення про невдачу – зменшується. Проте не завжди негативна інформація про успішність діяльності призводить до зниження внутрішньої мотивації. Встановлено, що негативна інформація про успішність при внутрішньому локусі каузальності не зменшує внутрішньої мотивації, тому що допомагає особистості бачити свої недоліки і вдосконалювати свою майстерність. Оптимальною є ситуація, коли періодичні невдачі чергуються з успіхами у діяльності. Якщо ж невдачі постійно супроводжують навчальну діяльність, то в учнів формується враження, що між їхніми зусиллями та навчальними результатами відсутній будь-який зв'язок. Така ситуація призводить до стану амотивації, коли особистість втрачає прагнення діяти.

Отже, у кожному з розглянутих нами підходів проблема цілеспрямованого формування навчальної мотивації розглядається під особливим кутом зору і, відповідно, пропонуються різні шляхи її розв'язання (див. табл. 1). При принциповому визнанні полімотивованого характеру навчальної діяльності різні дослідники орієнтуються на переважну стимуляцію мотивів якогось одного типу: пізнавальних, учбово-пізнавальних, професійних, досягнення, компетентності тощо.

Таблиця 1

Концептуальні підходи і методичні шляхи формування навчальної мотивації

| Теоретичний підхід | Шляхи формування мотивації учіння | Мотиви, що формуються |
|--|---|--|
| Теорія учбової діяльності (Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов, А.К.Маркова) | Формування учбової діяльності, оволодіння її операційно-дійовою структурою | Учбово-пізнавальні мотиви |
| Теорія проблемного навчання (Дж. Брунер, А.М.Матюшкін, М.І.Махмутов) | Створення в процесі навчання проблемних ситуацій | Пізнавальні мотиви |
| Концепція спільної продуктивної учбової діяльності (В.Я.Ляудіс) | Організація спільної учбової діяльності викладача і студентів по розв'язуванню творчих задач | Мотиви творчого досягнення, спілкування, співробітництва |
| Контекстний підхід до навчання (А.О.Вербицький) | Моделювання в навчанні предметного і соціального змісту професійної діяльності | Професійний мотив |
| Концепція мотивації досягнення (Дж.МакКлеланд, Дж. Аткинсон, Х.Хекхаузен та ін.) | Курси мотиваційного тренінгу | Мотив досягнення |
| Теорія самодетермінації та внутрішньої мотивації (Е.Десі, Р.М.Руаян) | Надання суб'єктам учіння свободи вибору та можливостей для вияву власної ініціативи, забезпечення оптимального рівня складності навчальних завдань, їх новизни, оперативне надання позитивного зворотного зв'язку про результати учіння | Потреба в компетентності, майстерності та самодетермінації |

Ми проаналізували далеко не всі розроблені в сучасній педагогічній психології підходи до формування навчальної мотивації. Кожний із них має свої переваги і обмеження, зорієнтований на певну вікову групу і специфічне освітнє середовище. Лише комплексне застосування у педагогічному процесі різних методичних шляхів формування мотивації з урахуванням вікових особливостей суб'єктів учіння і дидактичних умов може забезпечити підвищення ефективності навчальної діяльності.

Література

1. Вербицький А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 206 с.
2. Маркова А.К. Учебно-познавательные мотивы и пути их исследования // Формирование учебной деятельности школьников. – М.: Педагогика, 1982. – С. 163-169.
3. Матюшкін А.М. Актуальные проблемы психологии высшей школы. – М.: Знание, 1977. – 44 с.
4. Матюшкін А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 196. – 184 с.
5. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 229 с.
6. Atkinson J.W. An Introduction to Motivation. – Princeton, N.Y.: Van Nostrand, 1978. – 405 p.
7. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination and intrinsic motivation in human behavior. – N.Y.: Plenum, 1985.
8. McClelland D.C. The Achieving Society. – Princeton: Van Nostrand, 1961. – 213 p.