

ПСИХОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ. УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ: ОСНОВНЫЕ ТЕОРИИ И ПОДХОДЫ

Грекова В.А.

В статье рассматривается накопленный большой теоретический и эмпирический материал об особенностях становления и функционирования учебной мотивации; освещается проблема мотивационного обеспечения обучения и смыслообразующие мотивы. Также в статье определяется психологическое содержание понятий «учебная мотивация» и «учебный мотив».

Ключевые слова: мотивация, учебная мотивация, учебный мотив, диагностика, потребность, побуждения, деятельность, личностный смысл, полимотивированность, личность.

Проблеме мотивации учения уделяется пристальное внимание в отечественной педагогической психологии. Важность ее решения определяется тем, что мотивация учения представляет собой решающий фактор эффективности учебного процесса. Методологической основой изучения данной проблемы являются положения деятельностной теории о психологическом содержании, функциях, механизме образования и функционирования мотивов [2, 4, 9, 14]. Реализация деятельностного подхода означает возможность и необходимость исследования учебных мотивов как структурного элемента деятельности учения, складывающегося в процессе ее осуществления. Рассмотрим последовательно, как в педагогической психологии решаются основные вопросы теории учебной мотивации.

Во-первых, каково содержание понятий «учебная мотивация», «учебный мотив»? в психолого-педагогической литературе не удалось встретить прямого определения термина «учебная мотивация». По всей видимости, это связано с терминологической неясностью, которая существует в общей психологии. Косвенно, удалось выяснить, что термины «учебная мотивация», «мотивация учения», «мотивация деятельности учения», «мотивационная сфера ученика» используются как синонимы в широком или узком смысле. в первом случае, эти термины обозначают всю совокупность мотивирующих факторов, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность [9]. Во втором случае, данными терминами обозначают довольно сложную систему мотивов [8, 10, 12].

А что же такое «учебный мотив» как структурный компонент «учебной мотивации»? По определению Л.И. Божович, «мотив учебной деятельности – это побуждения, характеризующие личность школьника,

ее основную направленность, воспитанную на протяжении предшествующей его жизни, как семьей, так и самой школой» [2, с. 181]. А.К. Маркова предлагает определение учебного мотива, которое отражает специфику последнего: «Мотив – это направленность школьника на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением ученика к ней» [9, с. 19].

А.К. Маркова выделяет также две группы психологических характеристик (критериев) учебных мотивов: содержательные и динамические. Содержательные качества мотивов связаны, по мнению автора, с характером самой учебной деятельности и к ним относятся: осознанность, самостоятельность возникновения или проявления, обобщенность, действенность, доминирование в структуре мотивации, степень распространения на несколько учебных предметов [9].

По мнению А.К. Марковой содержательными характеристиками мотивов являются следующие:

1) наличие личностного смысла учения для ученика. в таком случае говорят, что мотив учения выполняет не только роль побудителя, но и является «смыслообразующим» для данного ученика, т.е., придает его учению личностный смысл;

2) наличие действенности мотива, т.е., его реального влияния на ход учебной деятельности и всего поведения ребенка. Действенность мотива тесно связана с первой характеристикой – личностным смыслом учения. Ибо, если мотив имеет личностную значимость для школьника, то он, как правило, является и действенным. Это проявляется в активности самого ученика, в его инициативе, в зрелости и развернутости всех компонентов учебной деятельности. Если тот или иной мотив не оказывает реального влияния на ход учения, хотя ребенок может назвать

этот мотив, психологи говорят о «только знаемых» (А.Н. Леонтьев) мотивах учения. Чаще всего «знаемые» мотивы сообщаются школьнику взрослыми — учителем, родителями, а реально действующие мотивы возникают как результат фактического включения школьника в различные виды деятельности;

3) место мотива в общей структуре мотивации. Каждый мотив может быть ведущим, доминирующим или второстепенным, подчиненным. Конечно, надо стремиться к тому, чтобы доминирующими у школьника стали зрелые виды социальных и познавательных мотивов – мотивы долга перед обществом и окружающими людьми, мотивы самообразования и самовоспитания [9];

4) самостоятельность возникновения и проявления мотива. Он может возникать как внутренний в ходе самостоятельной учебной работы или только в ситуации помощи взрослого, т. е. как внешний. Например, у школьника может присутствовать мотив овладения новыми способами добывания знаний, но он актуализируется только при напоминании учителя, при создании им соответствующих учебных ситуаций. Необходимо учитывать, что мотив всегда является, с одной стороны, внутренней характеристикой сознания ученика, его побуждения к деятельности. с другой стороны, побуждение может исходить извне, от другого человека. Если без контроля и напоминания взрослого мотив у ученика не актуализируется, то можно говорить о том, что этот мотив пока является внешним для ученика. При анализе соотношения внешних и внутренних мотивов важно иметь в виду еще один нюанс. Мотив социального одобрения, например, хорошая отметка, является внешним мотивом для содержания процесса учения, но не является внешним мотивом для самого ученика [9];

5) уровень осознания мотива. Далек не всегда школьники умеют осознавать свои мотивы, эта способность может и не возникнуть на уровне средней школы. Но иногда школьники, особенно подросткового возраста, не только хорошо осознают, но и сознательно маскируют свои мотивы, или прикрываясь безразличием к учебной работе, или выдавая вымышленные мотивы за подлинные. Учителю надо иметь в виду, что следует подводить школьника к осознанию ведущих, социально значимых мотивов. Но всегда остаются и неосознаваемые побуждения, которые реально также оказывают влияние на поведение всякого человека [9];

6) степень распространения мотива на разные типы деятельности, виды учебных предметов, формы учебных заданий. Приведем описанные в литературе уровни интереса по его локализации [13]. Если есть различия в содержании мотивов, то существуют и особенности их форм. Они образуют динамические характеристики мотивов.

1. Первой и важнейшей особенностью является устойчивость мотивов. Это выражается в том, что тот или иной мотив актуализируется достаточно постоянно во всех учебных ситуациях или в большинстве из них. Безусловно, мы должны стремиться к тому, чтобы социально ценные мотивы стали устойчивым личностным образованием школьника.

Приведем описанные в литературе [13] уровни устойчивости.

Интерес может быть ситуативным, ограниченным отдельными вспышками на эмоционально привлекательные ситуации обучения. Такой интерес остывает при выходе ученика из данной ситуации. Этот интерес требует постоянной стимуляции извне и не оставляет особого следа в структуре личности.

Интерес становится относительно устойчивым, связанным с определенным кругом предметов, заданий.

Интерес достаточно устойчив и проявляется в том, что ученик учится с охотой даже вопреки неблагоприятным внешним стимулам, помехам. Устойчивость проявляется и в том, что ученик не может не учиться.

2. Другой особенностью формы проявления мотивов является их эмоциональная окраска, модальность. Психологи говорят об отрицательной и положительной мотивации учения. Под отрицательной мотивацией подразумеваются побуждения школьника, вызванные осознанием определенных неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть, если он не будет учиться (напоминания, плохие отметки и выговоры в школе, угрозы и наказания родителей, неприятные переживания, вызванные упреками окружающих) [9]. Положительная мотивация связана с выполнением школьником социально значимой обязанности учиться, с достижением успехов в учебном труде, с овладением новыми знаниями и способами их добывания, с поддержанием хороших отношений с окружающими. Ниже в разделе об эмоциях будет показана необходимость в ходе обучения определенного соотношения многих положительных или некоторых отрицательных эмоций.

3. Другие формы проявления мотивов выражаются также в силе мотива, его выраженности, быстроте возникновения и т. д.). Они обнаруживаются в том, например, как долго может сидеть школьник над работой, сколько заданий он может выполнить, движимый данным мотивом, и т. д. Все особенности протекания мотивов связаны с их содержательными особенностями – действенностью, доминированием среди других мотивов.

Динамические качества связаны с психофизиологическими особенностями ребенка и проявляются в устойчивости мотива, его силе и выраженности, эмоциональной окраске, быстроте возникновения.

М.В. Матюхина предлагает характеризовать мотивы по двум основным линиям (критериям): содержанию (направленности) и состоянию (уровню сформированности). Состояние, в свою очередь, характеризуется мерой осознанности мотивов, пониманием их значимости, мерой действенности мотива [10].

Рассмотрим теперь, какие виды учебных мотивов (мотивации) выделяются в педагогической психологии на основании указанных выше критериев. Надо заметить, что единой и общепринятой классификации мотивов в структуре деятельности учения не существует. Наиболее разработанными, на наш взгляд, являются классификации учебных мотивов по содержанию (направленности).

В их основе лежит предложенное Л.И. Божович выделение двух основных типов учебных мотивов, имеющих разное происхождение и предметное содержание [2]. Одни из них (познавательные), «порождаемые преимущественно самой учебной деятельностью, непосредственно связаны с содержанием и процессом учения». Другие (социальные), «порождаемые всей системой отношений существующих между ребенком и окружающей его действительностью» [2 стр. 189], лежат как бы за пределами учебного процесса.

Наиболее полная классификация, на наш взгляд, предложена А.К. Марковой. Она основывается на классификации Л.И. Божович и выделяет аналогичные группы учебных мотивов, дифференцируя каждую из них. к уровням (подвидам) познавательной мотивации относятся: широкие познавательные мотивы (ориентация на овладение новыми знаниями – фактами, явлениями, закономерностями), учебно-познавательные мотивы (ориентация на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний), так, Маркова пишет: «Вторая большая группа мотивов – социальные мотивы – также распадается на несколько подгрупп:

1) широкие социальные мотивы, состоящие в стремлении получать знания, чтобы быть полезным Родине, обществу, желании выполнить свой долг, в понимании необходимости учиться и в чувстве ответственности. Здесь велико значение мотивов осознания социальной необходимости, должностования. к широким социальным мотивам может быть отнесено также желание хорошо подготовиться к избранной профессии;

2) узкие социальные, так называемые позиционные мотивы, состоящие в стремлении занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить у них авторитет.

Эти мотивы связаны с широкой потребностью человека в общении, в стремлении получить удовлетворение от процесса общения, от налаживания

отношений с другими людьми, от эмоционально окрашенных взаимодействий с ними [9].

Одной из разновидностей таких мотивов считают так называемую «мотивацию благополучия», проявляющуюся в стремлении получать только одобрение со стороны учителей, родителей и товарищей (про таких учеников говорят, что они работают только на «положительном подкреплении»).

Иногда позиционный мотив проявляется в стремлении ученика занять первое место, быть одним из лучших, в таком случае иногда говорят о «престижной мотивации» [9, с. 192].

Позиционный мотив может состоять также в попытках разного рода самоутверждения – в желании занять место лидера, оказывать влияние на других учеников, доминировать в группе или коллективе и т.д.;

3) социальные мотивы, называемые мотивами социального сотрудничества, состоящие в том, что ученик не только хочет общаться и взаимодействовать с другими людьми, но и стремится осознавать, анализировать способы, формы своего сотрудничества и взаимоотношений с учителем и товарищами по классу, постоянно совершенствовать эти формы. Этот мотив является важной основой самовоспитания, самосовершенствования личности.

Социальные мотивы могут иметь следующие уровни: широкие социальные (долг и ответственность; понимание социальной значимости учения), узкие социальные или позиционные мотивы (стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение), мотивы социального сотрудничества (ориентация на разные способы взаимодействия с другими людьми) [9, 11].

Обратимся теперь к другой, довольно распространенной классификации, в которой мотивы деятельности учения делятся на внешние и внутренние.

В отечественной литературе существуют два подхода к различению внутренней и внешней мотивации. Один подход использует в качестве критерия разделения характер связи между учебным мотивом и другими компонентами учения (ее целью, процессом). Если мотив реализует познавательную потребность, связан с усваиваемыми знаниями и выполняемой деятельностью (совпадает с конечной целью учения), то он является внутренним [10, 11]. Если мотив реализует непознавательную (социальную по классификации) потребность, не связан с получением знаний (не совпадает с целью учения), то он называется внешним. в таком случае внутренними являются только познавательные мотивы на овладение новыми знаниями и способами их добывания. Этой точки зрения придерживаются П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Н.В. Елфимова, М.Г. Ярошевский и др. [4, 5, 12, 14].

В основе второго подхода наряду с указанным ранее критерием выделяется и другой – характер

личностного смысла (утилитарно-прагматический и/или ценностный). Какую роль играют усвоенные знания в духовном развитии личности, в выработке собственных убеждений, мировоззрения в целом? Если мотив имеет для личности утилитарно-прагматический смысл, т.е., реализует потребности во внешнем благополучии (материальном и/или социальном), то такие мотивы называются внешними [10]. Если мотив имеет для личности ценностный смысл, т.е. с его помощью реализуется потребность во внутреннем благополучии, в гармонизации внутреннего мира, в оценке, коррекции, формировании системы личностных убеждений, установок, притязаний, самооценок, то такие мотивы обозначаются как внутренние. На этом основании к внутренним мотивам добавляется еще один – мотив самосовершенствования. Сторонниками данного подхода являются Л.Б. Ительсон, Г.Е. Залесский, В.Я. Ляудис, А.К. Маркова, Р.Р. Бибрих, И.А. Васильев, И.И. Вартанова, Д.Б. Эльконин и др. [1, 3, 6, 9].

В последние годы получила развитие тенденция подхода к учебной деятельности как к полимотивированной [10]. Этот подход отражен в работах Марковой А.К., которая рассматривает становление мотивации как усложнение «структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, установление новых, более зрелых, иногда противоречащих отношений между ними» [9, с. 34]. в этой связи в педагогической психологии используется классификация учебных мотивов с точки зрения их личностной значимости, выполняемой функции в системе учебной мотивации. Выделяют мотивы смыслообразующие, которые не только побуждают деятельность, но и придают ей личностный смысл и мотивы-стимулы, которые, действуя параллельно с первыми, служат дополнительными побуждениями. Смыслообразующие мотивы, они же ведущие (Н.Ф. Талызина) [12], доминирующие (Р.Р. Бибрих, И.А. Васильев) [2], преобладающие (В.Э. Мильман) определяют направленность всей мотивационной системы [12]. Если ученик удовлетворен, тем как реализуется в деятельности учения его смыслообразующий мотив, то он будет стремиться продолжать ее, несмотря на то, что в какой-то момент она не позволит реализоваться мотиву-стимулу.

Важную роль в изучении учебной мотивации играет её классификация с точки зрения уровней сформированности (меры, степени развития мотивов и мотивации в целом). Введение понятия уровней сформированности (развития) учебной мотивации предполагает освещение ряда принципиальных вопросов:

- 1) по каким критериям выделяются уровни и какова характеристика каждого уровня [1, 9];
- 2) по каким показателям можно оценить уровень сформированности мотивации у самих учащихся [1];

3) с помощью каких диагностических методик, можно выявить особенности показателей и тем самым определить принадлежность учащегося к тому или иному уровню [9]?

Наиболее подробно проблема уровней развития мотивации учения разработана А.К. Марковой. По существу впервые представлена типология такого рода содержит шесть уровней, шесть «ступеней вовлеченности ученика в процесс учения». в ее основе – два критерия: тип отношения к учению и характер доминирующих мотивов. в качестве показателей сформированности учебной мотивации выступают особенности целеполагания (какие цели ставит и реализует школьник в учении), эмоций в ходе учения (как переживает процесс учения), состояние умения учиться (его обученность и обучаемость) [9]. Безусловной заслугой автора является составление довольно подробной характеристики каждого уровня, которая отражает особенности взаимодействия характера мотивации учащегося с типом его отношения к учению и состоянием учебной деятельности в целом.

Программа изучения уровня учебной мотивации должна включать, по мнению автора, несколько блоков: собственно мотивационный, целевой, эмоциональный, познавательный. Для оценки каждого из них в отдельности А.К. Маркова предлагает использовать комплекс диагностических методик. в качестве основных здесь называются наблюдение в обычных условиях и условиях психолого-педагогического эксперимента, беседа, создание ситуации реального выбора, проективные методики [9].

Однако у А.К. Марковой показатели уровней представлены рядоположено, и в результате остается неясным вопрос о том, в каких случаях расхождение признаков обозначает тот или иной уровень. к сожалению, нам также не удалось найти методику, направленную на выявление уровня развития учебной мотивации в целом, которая решала бы задачу сопоставления многочисленных параметров и выведения итоговой оценки при их различных сочетаниях. И все же, предложенная А.К. Марковой типология уровней учебной мотивации, программа ее изучения является важным шагом в разработке проблемы [9, 11].

Н.В. Елфимова не ставит задачу выявления уровней сформированности учебных мотивов непосредственно. в то же время в ее работах подробно раскрываются вопросы выделения и обоснования системы показателей мотивации учения и подбора методик, диагностирующих данные показатели. в качестве показателей здесь рассматриваются:

- 1) место учения в системе личностно значимых видов деятельности школьника (является ли учение для ученика значимой деятельностью);
- 2) роль учителя среди субъектов личностно значимых для школьника (является ли учитель

значимым субъектом, оказывающим прямое влияние на мотивацию учения);

3) отношение к учению (знак отношения; соотношение социальных и познавательных мотивов учения школьника в иерархии);

4) отношение школьника к учебным предметам (определение «любимых» и «нелюбимых» предметов) [5].

Говоря о «норме» в отношении выделенных показателей, Н.В. Елфимова косвенно характеризует высший уровень развития мотивации учения младшего школьника. Каковы его особенности? в отношении первого показателя нормой, несомненно, будет тот случай, когда учение является одним из видов лично значимой деятельности. в качестве лично значимого субъекта для школьника должен выступать, прежде всего, учитель. Очевидно, что отношение к учению должно быть положительным [5]. Определяя норму для соотношения социальных и познавательных мотивов учения, Н.В. Елфимова опирается на положение, выдвинутое в отечественной психологии Л.И. Божович, и считает, что познавательные мотивы должны доминировать в иерархии наряду с социальными. Для последнего показателя нормой можно считать положительное отношение учащихся, прежде всего, к «основным» учебным предметам [2, 5].

Диагностика мотивации учения должна проводиться, по мнению автора, на основе сопоставления и анализа результатов трех типов методик: прямых, проективных, косвенных. Выделяя три типа методик, Н.В. Елфимова исходила из критерия активности самого субъекта в процедуре диагностики. Действительно, при проведении косвенных методик (наблюдение, беседа с учителем и родителями, кривая текущей успеваемости, анкета для родителей и т.д.) данные собираются косвенным путем, с помощью других людей, оценивающих отношение ученика к учению. Тогда как при проведении проективных методик (рисуночная методика, цветовой тест отношений, составление расписания, методика «Неоконченные предложения») школьник сам выполняет экспериментальные задания [9]. Правда, как пишет Н.В. Елфимова, «ему задается одна цель действий, а оцениваются его действия по отношению к совершенно другой цели» [9, с. 18] к прямым методикам диагностики автор относит беседу-интервью, сочинение, лесенку уроков, лесенку побуждений.

Особого внимания, с нашей точки зрения, заслуживает выделение Марковой основных принципов формирования мотивации учения.

1. При формировании мотивации учителю следует ориентироваться на перспективы, резервы, задачи развития мотивации учения в данном возрасте. Для этого надо исходить из возрастного своеобразия деятельности и мотивации как важной личностной характеристики в данном возрасте, в возрасте, предшествующем

данному, в возрасте, следующем за данным. Поэтому формирование мотивации должно опираться на ее реальный уровень, сложившийся в предыдущем возрасте, предполагает определение ближайших перспектив ее развития (в данном возрасте) и далеких перспектив ее развития (в последующем возрасте).

2. Для мобилизации резервов мотивации в каждом возрасте необходимо организовать включение ребенка в активные виды деятельности (учебную, общественно полезную, общественно-политическую и др.) и виды общественных взаимодействий его с другим человеком (учителем, сверстниками) [9].

3. В ходе осуществления этих видов деятельности и социальных контактов у школьника возникают новые качества психического развития – психические новообразования. Эти новообразования состоят, по данным психологических исследований, в проявлении у ребенка нового, действенного отношения, новой позиции: 1) к изучаемому объекту (математическому, лингвистическому и др.); 2) к другому человеку; 3) к себе и деятельности [8].

Применительно к мотивации эти новые психические качества выглядят следующим образом: новый тип отношения к изучаемому объекту выступает как познавательная активность школьника. Познавательной активностью будем называть все виды активного отношения к учению как к познанию: наличие смысла, значимости для ребенка учения как познания; все виды познавательных мотивов (стремление к новым знаниям, к способам их приобретения, стремление к самообразованию; цели, реализующие эти познавательные мотивы; обслуживающие их эмоции. На основе этого школьник формируется как субъект учебной деятельности.

Новый тип отношения к другому человеку выступает как социальная активность. Социальной активностью будем называть все виды активного отношения к учению как к общению, к взаимодействию, к сотрудничеству: наличие смысла, значимости для ребенка; все виды социальных мотивов (мотивы общественного долга, стремление занять позицию в отношениях с другими людьми, стремление осознать способы сотрудничества и др.); цели, обслуживающие эти социальные мотивы; эмоции, сопровождающие социальные мотивы учения. На основе этого школьник формируется как субъект взаимодействия, общения с другим человеком [8-11].

Новый тип отношения к себе выступает как умение осознавать и перестраивать свою мотивационную сферу, соподчинять мотивы нескольких видов деятельности, изменять свои цели и т.д. Здесь закладывается основа для становления школьника как субъекта своей мотивационной сферы.

На основе всех этих изменений, вместе взятых, ученик формируется как субъект обучения и воспитания в широком плане.

4. Показателями наличия новообразований в мотивационной сфере является не общее возрастание положительного отношения к учению, а качественное изменение ее отдельных сторон, усложнение их отношений и, следовательно, строения мотивационной сферы, более произвольная, т.е., регулируемая волей, ее организация. Можно считать, что в мотивационной сфере наступили необходимые качественные изменения, если выпускника школы удастся воспитать как активную личность, движимую системой действенных мотивов, где доминируют социально-значимые мотивы с коллективистической направленностью, могущую реализовать эти мотивы через самостоятельную постановку гибких, перспективных целей и их достижение, т.е., обладающую высоким уровнем целеполагания [9], занимающую вследствие этого активную жизненную позицию и могущую включиться в общественную практику, умеющую преобразовать общественную практику и осознанно совершенствовать самого себя в ходе этих преобразований, принять на себя всю меру ответственности за свои поступки и действия в системе общественных отношений. Конечно, эти особенности присущи зрелой личности, они не всегда представлены даже у взрослого человека, но стремиться к их воспитанию надо в течение всего школьного детства.

Проблемы выведения знаний на личностно-смысловую уровень, преодоление отчужденности в познавательном процессе, механизм перехода от безличностных значений к личностным смыслам в обучении были привнесены в педагогическую психологию А.Н. Леонтьевым и его последователями. «Запоминание без специальной работы, заучивание на основе мысленного углубления в факты, явления – эта идея постепенно стала нашим педагогическим убеждением» [7, с. 12]. Знания, наполненные личностным смыслом, преодолевают ту разобщенность, которая зачастую существует между изучаемым и постигнутым. Именно это позволяет сделать знания стимулами развития личностной сферы в целом, существенным компонентом самых разнообразных видов деятельности. Они активизируют сознание, самопознание и самопонимание человека, что закономерно приводит его к внутреннему душевному обогащению, к его всестороннему развитию. Таков психолого-педагогический тезис, звучащий в трудах А.Н. Леонтьева и его школы относительно важнейшего компонента учебной деятельности – знания.

Не менее значимой для понимания механизмов познавательной деятельности в процессе обучения явилась трактовка механизма функционирования мотива как побудительного начала, вызывающего движение и развитие мысли. Существующие и обычно применяемые в работах по педагогике и педагогической психологии тех лет (а зачастую и в настоящее время) классификации мотивов учения в основном

ориентированы на традиции в рамках динамических и содержательных компонентов мотивации (положительные – отрицательные, внешние – внутренние). Смысловой же компонент мотива деятельности зачастую просто опускался либо рассматривался лишь как придаток содержания, хотя реально именно смысл определяет личностную ценность того или иного педагогического действия, а следовательно, и динамику и содержание процесса. Для того чтобы мотив заключался в самой учебной деятельности, необходимо, чтобы он потенциально был смыслообразующим в ориентации на учащихся, затрагивал систему их смысловых образований.

То, что опосредует мотив, всегда реально, и, следовательно, мотив всегда несет в себе предметное содержание, соотносится с существующей системой индивидуального содержания психического, изменением ее в соответствии с новым отраженным содержанием. Появление нового или изменение имеющегося мотива, таким образом, изменяют смысловую динамику сознания. Взаимодействие «изменение мотива – изменение смысла» носит отнюдь не стимульно-реактивный характер. В реальной жизни человеческая деятельность почти всегда полимотивирована, т.е., регулируется одновременно двумя или несколькими мотивами. Одно и то же внешнее или внутреннее воздействие на личность возбуждает разные аспекты сознания, активизирует отношения, лежащие как бы в разных психологических областях. Те из них, которые непосредственно направлены на основные цели деятельности, в реализации мотива являются личностными смыслами. Мотив, побуждающий деятельность и вместе с тем придающий ей личностный смысл, А.Н. Леонтьев назвал ведущим, или смыслообразующим. «Другие, сосуществующие с ними мотивы, которые выполняют роль дополнительных побуждающих факторов – положительных или отрицательных, порой весьма могучих, мы будем называть мотивами-стимулами» [7, с. 14–15]. Цели, рожденные мотивами-стимулами в макроструктуре деятельности, занимают второстепенное место.

И ведущие, смыслообразующие, и второстепенные мотивы-стимулы обычно неосознанны. Однако иногда возникает необходимость осознания мотива, выделение его в содержании отражаемого. Характер осознания для этих различных видов мотивов будет, по-видимому, неодинаков. Мотивы-стимулы не всегда затрагивают наиболее целостные для личности параметры происходящего. Например, цель действия, реализуемого в виде навыка, может и осознаваться, но само это осознание обычно исключительно рационально, без включения таких компонентов, как переживания. Человек, умеющий читать и писать, наверняка может объяснить, почему и зачем он это делает, однако само это объяснение вряд ли затронет

его личностные свойства. Следовательно, по своему содержанию цель такого действия как бы безлична, поскольку реализуется не через систему смыслов, а через систему условных значений.

В то же время осознание смыслообразующих мотивов предполагает «найти себя в системе жизненных отношений» и не может возникнуть раньше чем на определенном уровне социального развития личности, на уровне самосознания, что возможно лишь через личностный смысл.

Обычно же, когда мотивы актуально не сознаются субъектом, т.е. когда он не отдает себе отчета в том, что побуждает его осуществлять ту или иную деятельность, «они, образно говоря, входят в его сознание, но только особым образом. Они придают сознательному отражению субъективную окраску, которая выражает значение отражаемого для самого субъекта, его, как мы говорим, личностный смысл» [7, с. 19]. Следовательно, вне личностного смысла ведущие мотивы, в какой бы форме они ни выступали, осознанной или неосознанной, не существуют, так как именно возникновение отношения мотива к цели деятельности, а не просто способность к целеобразованию, произвело генетический скачок в развитии мотивации, деятельности, сознания, позволило субъекту познания не просто отражать окружающий его мир в его связях, свойствах и отношениях, но отражать его «пристрастно», в зависимости от своей неповторимой индивидуальности. «Исходным и характерным для человеческой деятельности является несовпадение мотивов и целей. Смысл же выступает как соединительное начало, регулирующее их взаимодействие» [7, с. 20–21]. Поэтому в самой цели всегда существует предметный план (трансформирование предметного содержания деятельности) и личностный план (отношение личности к ситуации).

Рассматривая мотивы в таком ракурсе, мы акцентируем внимание на субъектном компоненте, в качестве которого и выступает личностный смысл. Этот вывод по-новому освещает проблему мотивационного обеспечения обучения, показывая, что мотивация ученика зависит не только от воздействующего внешнего агента, но и от системы его личностных ценностей. «За одним и тем же поступком может лежать тот или иной смыслообразующий мотив, а это важно не только для личностной оценки данного поступка, но и для оценки личности в целом и предсказания ее поведения» [там же]. Именно такие смыслообразующие мотивы являются доминирующими, занимают центральное место в общей иерархической структуре мотивов личности. Чем глубже личностный смысл, порождаемый этим мотивом, чем сильнее то

отношение, которое возникает у человека к целям его деятельности, тем вероятнее, что этот мотив станет мотивом-перспективой, наиболее устойчивым компонентом общей мотивации.

Таким образом, в отечественной литературе накоплен большой теоретический и эмпирический материал об особенностях становления и функционирования учебной мотивации. Определено психологическое содержание понятий учебная мотивация и учебный мотив, представлен целый ряд классификаций учебных мотивов, разработаны методы диагностики структуры учебной мотивации, сформулированы положения относительно условий и путей ее формирования и коррекции (Давыдов В.В., Елфимова Н.В., Ильин Е.П., Маркова А.К., Матюхина М.В., Орлов А.Б., Фридман Л.М. и др.) [5, 9].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бибрих Р.Р. Из истории проблемы детерминизма в психологии мотивации. – М.: Мысль, 1976.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М. – Воронеж, 1995.
3. Вартанова И.И. Изучение личности подростков в учебной деятельности // Вопросы психологии. – № 4. – 1990.
4. Гальперин П.Я. Теоретико-экспериментальное исследование активной природы психического отражения // Вопросы психологии. – вып. 3 – 1983.
5. Елфимова Н.В. Пути исследования мотивации в когнитивной психологии: сравнительный анализ // Вопр. психол. – 1985. – № 5.
6. Ительсон Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения. – Владимир, 1972.
7. Леонтьев А.Н. О сознательности учения // Известия АПН РСФСР. – 1947. – Вып. 7.
8. Ляудис В.Я. Педагогическая психология: в 2-х томах. – М., 1980-1981.
9. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
10. Матюхина М.В. Изучение мотивационной сферы учащихся. – М., 1989.
11. Мильман В.Э. Диагностика мотивационной структуры личности. – М. – Воронеж, 1997.
12. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М., 1998.
13. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 2007.
14. Ярошевский М.Г. Психология творчества и творчество в психологии // Вопросы психологии. – № 6. – С. 14–26.