ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Кочукова О.Н.

Россия, Управление МВД России по Тамбовской области
olga-nek22@yandex.ru

Аннотация. Проведен анализ научных исследований отечественных и зарубежных ученых по проблеме учебной мотивации. Рассмотрена классификация учебных мотивов, описаны факторы, оказывающие влияние на эффективность учебной мотивации. Рассмотрены зарубежные концепции мотивации в контексте учебной деятельности. Определены базовые потребности, лежащие в основе мотивационной сферы студентов. Сделаны выводы о наличии как внутренних, так и внешних детерминант мотивации студентов вуза.

Ключевые слова: мотивация, учебная мотивация, учебные мотивы, студенты вуза, учебная деятельность.

Одним из основных условий успешного обучения и овладения личностно-профессиональными компетенциями в процессе обучения в вузе является мотивация как движущая сила, побуждающая студентов к самостоятельной познавательной активности и действиям, направленным на получение необходимых знаний, умений и навыков.

Анализ публикаций отечественных ученых по проблеме учебной мотивации (Л.И. Божович, Е.П. Ильин, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, П.М. Якобсон и др.) показал, что общность взглядов в них заключается в том, что в сфере учебной мотивации выделяют два вида учебных мотивов: внешние (связанные с социальной средой) и внутренние (обусловленные познавательным интересом). На наш взгляд, наиболее полная классификация учебных мотивов была разработана А.К. Марковой [1]. Согласно этой классификации, мотивация студентов может быть обусловлена стремлением к приобретению новых знаний (широкие познавательные мотивы), направленностью на овладение новыми способами получения знаний (учебно-познавательные мотивы), ориентацией на самостоятельное получение знаний (мотивы самообразования), осознанием социальной значимости учебно-профессиональной деятельности (широкие социальные мотивы), стремлением к приобретению значимого социального статуса, получению одобрения (позиционные мотивы), склонностью к сотрудничеству и взаимодействию с другими (мотивы социального сотрудничества).

Необходимо отметить, что для актуализации учебно-познавательного мотива студентов и его дальнейшего развития определяющее значение имеет организация учебной деятельности. Эффективность мотивации значительно возрастает в том случае, если она обусловлена процессом, а не результатом деятельности [2]. Мотивация обучающихся в вузе может быть связана не только с содержанием и процессом выполнения той или иной деятельности. Значительное влияние на познавательный процесс оказывает актуализация потребности студентов в овладении конкретными личностно-профессиональными компетенциями и достижение определенной социальной позиции. Кроме того, мотивация в юношеском возрасте детерминирована общественным значением выбранного направления деятельности; наличием способностей, необходимых для самореализации в выбранной профессии; стремлением к творческим и профессиональным достижениям; личностными смыслами, персональной выгодой и престижем [3]. Так, по мнению И.С. Кон, юноши, определяя сферу своей дальнейшей деятельности, учитывают не только ее общественное значение, но и ориентируются на личностные смыслы, такие как возможность раскрытия индивидуальных способностей, понимание того, что конкретное направление деятельности даст ему самому [4].

Таким образом, основываясь на взглядах представителей отечественной науки, можно сделать вывод о том, что мотивация студентов регулируется как внутренним побуждением, обусловленным познавательным интересом, так и внешним воздействием со стороны социального окружения и среды.

В зарубежных исследованиях проблема учебной мотивации разрабатывалась Д. Арили, Ю. Гнизи, Э. Дисси, Р. Райеном, К. Роджерсом, Б.Ф. Скиннером и др. Остановимся на некоторых положениях зарубежных концепций, представляющих интерес для данного исследования, и рассмотрим их через призму учебной деятельности. Прежде всего отметим, что точки зрения зарубежных представителей разных психологических школ на проблему учебной мотивации отличаются друг от друга и зависят от того направления, в рамках которого ученые работают.

Так, бихевиористы (Б.Ф. Скиннер и др.) рассматривают мотивацию как систему подкрепления, основанную на поощрении и наказании. При этом оба эти вида подкрепления могут быть позитивными и негативными. Позитивное поощрение состоит в вознаграждении за правильную модель поведения. Суть негативного поощрения сводится к отсутствию наказания за правильную модель поведения. Позитивное наказание выступает в виде санкции за неправильное поведение, а негативное – это лишение бонуса, который можно было получить в случае правильного поведения [1]. Другими словами, Скиннер разработал методику формирования мотивации, основанную на положительной стимуляции желаемого поведения и негативных последствиях в случае неправильного поведения.

Необходимо отметить, что идеи контролируемой регуляции поведения и обучения в некоторых случаях имеют место и в наши дни. Так, согласно концепции представителя гуманистической психологии К. Роджерса [4] существует два вида учения: осмысленное и бессмысленное. Под осмысленным учением подразумевается осознание ценности и значимости получаемых знаний и компетенций, понимание того,

зачем это необходимо обучающемуся. Бессмысленное учение заключается в том, что субъект не осознает необходимость в обучении и приписывает эту потребность другим, но не себе.

На наш взгляд, эти положения актуальны и в наши дни, так как у современных студентов существуют оба типа учения, описанные К. Роджерсом. Поэтому внешнее контролируемое воздействие, регулирующее процесс обучения, вполне оправдано в отношении студентов с бессмысленным подходом к обучению. Тогда как студентам, понимающим ценность получаемых знаний, требуется больше автономности, они способны опираться на внутренние мотивы.

Большой вклад в развитие теории учебной мотивации внесли представители когнитивной психологии (Д. Арили, Ю. Гнизи, Э. Дисси, Р. Райан, Р. Де Чармс и др.). По мнению Э. Дисси и Р. Райана, мотивация студентов основана на процессе самодетерминации, обусловленном внутренними и внешними мотивами. Авторы считают, что внутренняя мотивация базируется на интересе, чувстве удовлетворения от процесса в ходе деятельности. При этом к базовым потребностям, лежащим в основе данного вида мотивации, они относят: потребность в автономии, потребность в компетентности и потребность в принадлежности и взаимосвязи с социумом. В целом Э. Дисси и Р. Райан рассматривают внутреннюю мотивацию как врожденную характеристику, основанную на интересе, стремлении к развитию способностей, поиску и решению задач определенного уровня сложности [5].

Внешнюю мотивацию авторы связывают со стремлением достичь определенного результата, выполняя ту или иную деятельность. Например, студент может выполнять задания не потому, что ему интересно, а ради положительной оценки. При этом он не будет испытывать удовольствие от того, что он делает.

Характерной особенностью теории самодетерминации является то, что внутренняя и внешняя мотивации не противопоставляются друг другу, а являются единым целым. Поэтому в любом виде деятельности, в том числе учебной, имеет значение, как стремление к получению удовольствия от процесса, так и ориентация на достижение результата. Отсюда следует, что при организации учебной деятельности студентов необходимо учитывать это обстоятельство.

Кроме того, в результате исследований влияния поощрений на внутреннюю мотивацию студентов, проведенных на Западе, было установлено, что поощрения снижают внутреннюю мотивацию обучающихся [6]. По мнению Д. Арили и Ю. Гнизи, это утверждение справедливо в случае выполнения творческих заданий, а при осуществлении обыденной работы поощрение остается действенным стимулом [7]. К другим факторам, снижающим внутреннюю мотивацию студентов, относятся: ограничение времени выполнения задания [8], условия соревнования, наблюдения со стороны за деятельностью обучающихся [10].

Резюмируя вышесказанное, можно констатировать, что мотивационная сфера студентов содержит мотивы, основанные на познавательном интересе и обусловленные влиянием социума. В связи с этим учебную мотивацию подразделяют на внутреннюю и внешнюю. В основе мотивации может быть как потребность в достижении успеха и результата, так и желание получить удовольствие от процесса. В целом мотивационно-потребностная сфера студентов базируется на их стремлении к самостоятельности и независимости, личностному и профессиональному росту и развитию, самореализации, овладению профессиональными навыками и конструктивному взаимодействию с социальным окружением. При этом мотивация студентов детерминируется общественным значением и личностными смыслами. Высокая мотивационная готовность к обучению характерна для студентов с осознанным подходом к учебной деятельности. Недостаток мотивации наблюдается у студентов с низким уровнем целеполагания и осознания потребности в развитии личностно-профессиональных компетенций.

Литература

1. Дворецкая Т.А., Ахмадиева Л.Р. Подходы к классификации учебных мотивов в трудах отечественных и зарубежных психологов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2016. № 2 (766). С. 58-68.
2. Богатырева Е.В. Социально-психологические особенности студенческого возраста: мотивационный аспект // Вестник Мордовского университета. 2008. № 3. С. 234 – 239.
3. Кузьмин Р.И., Макарова Л.Н. Систематизация мотивов студентов, влияющих на коррекцию развития критического мышления // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста. Тамбов: Бизнес-Наука-Общество, 2015. С. 37-40.
4. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 255 с.
5. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. М.: Смысл, 2002. 527 с.
6. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum, 1985. 372 p.
7. Lepper M.R., Greene D., Nisbett R.E. Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the «over justification» hypothesis // Journal of Personality and Social Psychology. 1973. V. 28. P. 129–137.
8. Ariely D., Gneezy U., Loewenstein G., Mazar N. Large Stakes and Big Mistakes // Review of Economic Studies: Oxford University Press. 2009. V. 76 (2). P. 451–469.
9. Amabile T. M., De Jong W., Lepper M.R. Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation // Journal of Personality and Social Psychology. 1976. V. 34. P. 92–98.
10. Reeve J. Self-determination theory applied to educational settings // Handbook of self-determination research. Rochester, NY: University of Rochester Press. 2002. P. 183–203.