

2. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме / В. А. Болотов // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8–14.

3. Виноградова, М. А. Развитие представлений о среде в педагогической науке / Н. В. Иванова, М. А. Виноградова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2011. – №4(35). – Т. 3. – С. 150–154.

4. Гуреев, А. П. Рефлексия профессиональной деятельности педагога как психолого-педагогическая проблема: дис. ... канд. пед. наук / А. П. Гуреев. – Челябинск, 2001.

5. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М., 2004.

6. Иванова, Н. В. Современные представления о социальном пространстве / Н. В. Иванова, В. С. Данюшенков // Педагогика. – 2004. – № 9. – С. 28–33.

7. ИONOва, Н. В. Кейс-технология как средство развития критического мышления у студентов // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – №5(58). – С. 96–99.

8. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.

9. Ionova, N. Interactive technology as a means of developing critical thinking in students / N. Ionova, M. Arsenova, E. Timoshina // European Science review: Scientific journal. – Vienna. – 2014. – № 2. – С. 75–79.

10. Timoshina, E. I. Technological foundations of developing of social activity among older preschoolers / E. I. Timoshina, M. A. Arsenova, N. V. Ionova // Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives, 1st International symposium Vienna. – 2013. – С. 312–317.

УДК 159.9:37.015.3

Е. В. Карпова

Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского

СПЕЦИФИКА ВЗАИМОСВЯЗИ ВНЕУЧЕБНЫХ МОТИВОВ С МОТИВАЦИЕЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье обоснована необходимость новой трактовки традиционного понятия внеучебной мотивации. Согласно ей, внеучебная мотивация должна рассматриваться как неотъемлемая часть всей мотивационной сферы личности учащегося, закономерно взаимодействующая со всеми другими мотивами учебной деятельности. Показано, что внеучебная мотивация оказывает значимое положительное влияние и на отдельные учебные мотивы, и на общий уровень мотивации учебной деятельности. Поэтому она не может рассматриваться в качестве отрицательного мотивационного фактора, как это считается в настоящее время. Данное теоретическое положение получило в статье эмпирическую верификацию.

Внеучебная мотивация, мотивация учебной деятельности, мотивационная сфера, учебная деятельность, внеучебный интерес, мотивационные подсистемы.

The paper presents the new interpretation of the traditional concept of extra-curricular motivation. According to this new interpretation the extra-curricular motivation should be considered as an integral part of motivational sphere of personality which naturally interacts with all other motives of learning activity. It is shown that extra-curricular motivation has a significant positive impact on separate learning motives and the general level of motivation of learning activity. Therefore, it could not be considered as a negative motivational factor as it is currently regarded. This theoretical position has received empirical verification in the article.

Extra-curricular motivation, motivation of learning activity, motivational sphere of personality, extra-curricular activity, non-learning interest, motivational subsystems.

Введение.

Одним из основных положений разработанной нами ранее структурно-генетической концепции мотивации учебной деятельности является обоснование необходимости ее общего понимания, общего подхода к ее трактовке и исследованию [3]. В центр исследования должны быть поставлены не мотивы учения в «узком» смысле данного понятия, а вся мотивационная сфера учащегося, входящая, в свою очередь, в еще более широкую систему – личность ученика. В результате реализации такого подхода оказывается возможным выявление целого ряда новых и достаточно сильных мотивационных факторов, детерминирующих учебную деятельность. Все эти факторы были структурированы нами в восемь основных мотивационных подсистем, которые и образуют в своей совокупности мотивационную сферу

учащегося в учебной деятельности [2]. Таким образом, можно видеть, что такая трактовка фактически означает смену аналитического по своей сути подхода к разработке данной проблемы (когда исследуются мотивы учения) на системный подход. Согласно ему мотивы учения изучаются не «сами по себе», а как компоненты общей структуры личности. При таком подходе очевидно, что не только собственно мотивы учебной деятельности (УД) выступают реальными детерминантами этой деятельности. Существуют и другие категории детерминант такого рода, обуславливающие мотивацию учебной деятельности, в частности, категории антимотивации, внеучебной мотивации и др. [2], [3].

Данный подход позволяет несколько иначе, чем это принято традиционно, проинтерпретировать еще

одну группу явлений, установленных в психологии мотивации учебной деятельности.

Основная часть.

Как известно, в психологии мотивации широко используется понятие внеучебных мотивов, внеучебных интересов [5], [6], [9]. Совершенно очевидно, что само определение данного понятия и реальность, которая описывается им, несут, так сказать, «отрицательный характер»: внеучебные мотивы – это не учебные мотивы. Они рассматриваются в рамках общей проблемы мотивации УД обычно и как второстепенные, менее значимые для изучения данной проблемы. Они при этом оказываются либо никак не связанными с мотивацией УД (отсюда и трактовка внеучебных мотивов как не-учебных), либо связанными с ней чисто внешним образом.

Еще одна сложность интерпретации данного понятия состоит в том, что обычно она трактуется достаточно узко: как указание на увлечение чем-либо, не связанным с учебной деятельностью («любимым делом» – аналогом хобби у взрослых людей). Нередко такие увлечения имеют асоциальную направленность.

На наш взгляд, к настоящему времени созрели необходимые предпосылки для существенного переосмысления сложившейся трактовки понятия «внеучебные мотивы». Действительно, мотивация учебной деятельности существует как часть мотивации личности в целом. Однако совершенно очевидно, что в личности и в ее мотивационной сфере представлена не только мотивация учебной деятельности, а еще множество других мотивов и их комплексов; учебная деятельность, являясь объективно ведущей на этапе школьного онтогенеза, является, однако, не единственной (а нередко субъективно не главной) формой «приложения сил» ребенка. Мотивационная система личности обучающегося гораздо шире, чем мотивация учебной деятельности, а ту ее часть, которая не связана непосредственно с этой деятельностью, неверно определять как внеучебную, неучебную мотивацию. Тем более, неправомерно сводить ее лишь к указанию на мотивы, связанные с каким-либо «внеучебным увлечением» учащегося.

Обратим внимание и на то, что при существующем в настоящее время «отрицательном» способе определения внеучебной мотивации предполагается, что исходно представлена учебная мотивация, а затем, на ее фоне складывается внеучебная мотивация. В действительности же все обстоит как раз наоборот: исходно существует личность и ее мотивационная система, а затем она по каким-либо причинам обретает направленность на освоение и реализацию УД, формируются собственно мотивы этой деятельности. Они – вторичны и занимают большее или меньшее место в общей структуре мотивационной системы личности. Отсюда следует, что в известном смысле именно внеучебная мотивация является главной и определяющей системой детерминант, вообще – исходной для формирования самой мотивации УД. Тем самым радикально меняется общий подход к интерпретации статуса и роли внеучебной мотивации в

процессе реальной детерминации учебной деятельности. И в этом плане необходимо, конечно, сделать еще одно понятийное уточнение.

На наш взгляд, целесообразна дифференциация двух основных смыслов понятия «внеучебной мотивации»: «узкого» и «широкого». В «узком» смысле под внеучебной мотивацией следует понимать ту ее трактовку, которая сложилась традиционно: это совокупность мотивов, мотивационных установок и вообще мотивационная направленность личности на какие-либо занятия внеучебного плана (увлечение спортом, различными видами искусств, коллекционированием и мн. др.). Подобного рода мотивационные установки, увлечения очень подробно охарактеризованы в соответствующей литературе. В «широком» смысле внеучебная мотивация – это вся мотивационная система личности за исключением тех мотивов, которые непосредственно связаны с учебной деятельностью.

При таком «широком» определении сфера внеучебных мотивов оказывается очень богатой и включает в себя всю иерархию мотивов личности, не связанных непосредственно с УД. При этом вся мотивационная система личности дифференцируется на значительно большую часть, в качестве которой как раз и выступает вся иерархия внеучебных мотивов; и относительно меньшую часть, в качестве которой выступает совокупность собственно мотивов УД. Отсюда следует, что изучение внеучебных мотивов в «широком» смысле – это и есть, по существу, изучение всей структуры мотивационной системы личности ребенка, которое, конечно, не сводится к изучению мотивов его учебной деятельности.

При реализации этого положения достаточно отчетливо обнаруживается следующий важный, по нашему мнению, факт. Естественно, что, с одной стороны, сама учебная деятельность (своим содержанием, структурой, предметной наполненностью, организацией, коллективной формой реализации и др.) является мощным источником и комплексом детерминант для формирования и развития соответствующих, т. е. учебных мотивов. Эта детерминация и те мотивы, которые складываются под ее воздействием, как раз и являются основным предметом изучения в психологии мотивации УД. Так, например, содержание тех или иных учебных предметов может представлять для учащегося интерес и выступать источником для формирования внутренней мотивации учения. Стремление «быть первым» при реализации коллективно организованной учебной деятельности в ряде случаев также является очень сильным мотивом ее выполнения. Осознание заложенных в учебной деятельности возможностей для самореализации, для самовыражения может быть сильным источником мотивации к ней. Подобные примеры можно продолжать и дальше.

Вместе с тем нельзя не видеть и другого, к сожалению, еще более распространенного варианта возникновения мотивов УД. Достаточно часто те факторы, которые связаны непосредственно с этой деятельностью, не выступают для обучающегося как непосредственные и действенные мотивы учения.

Однако социальная ситуация, в которой находится ребенок, требования среды таковы, что они заставляют эту деятельность выполнять. И в этом плане наиболее значимо то, что все эти требования внешнего, т. е. стимульного характера могут приобретать статус собственно мотивов УД лишь в том случае, если они будут каким-либо образом увязаны, поставлены в соответствие, соподчинены другим, действительно личностно значимым, обладающим реальной динамической силой мотивационным установкам. И очень часто эти реально действующие, личностно значимые мотивы лежат как раз вне учебной деятельности, т. е. соотносятся с внеучебными мотивами в «широком» смысле. Примеров тому – огромное количество. Так, сильнейший мотив к успешному осуществлению УД может возникать не только «сам по себе», а порождаться опосредствованно – обусловленностью требования «хорошо учиться» с разрешением посещать любимую спортивную секцию. Здесь «реально действующий», но внеучебный мотив (занятия спортом) играет роль своеобразного фундамента, на котором возникает и становится очень сильным собственно учебный мотив, но мотив, внешний по отношению к ней (мотивация «хорошего учения» как средства удовлетворения другого – личностно-значимого мотива).

Таким образом, можно видеть, что внеучебные мотивы в «широком» смысле – это, фактически «энергетическая и динамическая база», благодаря которой и на основе которой очень часто формируются и развиваются собственно учебные мотивы. Внеучебная мотивация выступает поэтому часто как смыслообразующая по отношению к учебной мотивации. Более того, благодаря этому складывается, развивается и приобретает роль ведущего один из фундаментальных механизмов организации мотивационной системы в целом – механизм соподчинения, координации, иерархизации мотивов. В этом плане можно провести аналогию между известными понятиями инструментальных и терминальных ценностей, с одной стороны, и учебных и внеучебных мотивов, с другой. Очень часто собственно учебные мотивы выступают именно как инструментальные по отношению к внеучебным (как терминальным, имеющим, действительно, личностно значимый смысл и, соответственно, большой динамический потенциал). По-видимому, данный механизм лежит и в основе хрестоматийного феномена трансформации «только знаемых» мотивов в «реально действующие» [4] и содействует, тем самым, его более полному осмыслению.

Итак, можно заключить, что на основе внеучебных мотивов в «широком» смысле формируются и развиваются собственно учебные мотивы. Внеучебная мотивация выступает поэтому как смыслообразующая по отношению к собственно учебной мотивации. В общей иерархии мотивационной системы личности именно внеучебные мотивы чаще всего выступают как доминантные – локализируются на высших ее уровнях и соподчиняют себе собственно учебные мотивы. Поэтому и совокупность внеучебных мотивов занимает, по-видимому, иерархически

высшее положение среди всех других мотивационных подсистем [2], [3].

В качестве иллюстрации, демонстрирующей правомерность сформулированного выше общетеоретического подхода к трактовке содержания внеучебной мотивации, можно привести материалы одного из проведенных нами исследований. Оно было реализовано в городском центре анимационного творчества детей и юношества «Перспектива» г. Ярославля. В исследовании участвовало две группы первоклассников. Испытуемые одной группы в течение четырех лет посещали хореографический кружок и систематически, два раза в неделю, занимались хореографией. Следовательно, у них можно констатировать сформированность соответствующей внеучебной мотивации. При специально проведенном опросе все испытуемые данной группы обнаружили высокую степень заинтересованности занятий танцами. Вторая группа испытуемых посещала хореографический кружок в рамках группы продленного дня. Естественно, что по отношению к ним говорить о наличии сколько-нибудь стойкого внеучебного мотива не приходится. Это подтвердили и данные опроса: 40 % детей данной группы дали ответы – «не очень хочу», «совсем не хочу заниматься танцами».

У испытуемых обеих групп в начале и в конце учебного года диагностировалась мотивация учения по следующим параметрам: характер мотивов учения, сила мотивации, уровень школьной мотивации. В результате были установлены существенные различия в диагностируемых параметрах. В начале учебного года у испытуемых, имеющих стойкий внеучебный интерес, преобладают социальные и познавательные мотивы. У испытуемых без ярко выраженного внеучебного интереса в большей степени присутствуют мотивы, менее желательные для осуществления учебной деятельности (игровой, отметочный). Подчеркнем, что испытуемых с отметочным мотивом во второй группе оказалось в два раза больше, чем в первой. Сила, интенсивность мотивации в обеих группах приблизительно одинакова; она несколько выше средних значений.

В конце учебного года была осуществлена повторная диагностика параметров мотивации учения в обеих группах. Были получены следующие основные результаты. В группе испытуемых со сформированным внеучебным мотивом, во-первых, почти в два раза возрастает доля познавательных мотивов; во-вторых, количество испытуемых с отметочным мотивом становится в два раза меньше; в-третьих, практически исчезают внешние и позиционные мотивы. Кроме того, отчетливо проявляется тенденция к увеличению силы мотивации. Так, количество испытуемых с высоким уровнем школьной мотивации увеличивается почти в два раза. Следовательно, можно констатировать отчетливые позитивные изменения всех параметров учебной мотивации у испытуемых, имеющих стойкий внеучебный интерес.

В группе испытуемых с несформированным внеучебным интересом позитивные изменения коснулись только характера мотивов учения. По всем другим диагностируемым параметрам мотивации учения

ния изменения были либо незначительными, либо отсутствовали вообще. Следовательно, по отношению к данной группе испытуемых нельзя говорить о выраженной позитивной динамике мотивации учебной деятельности. Отметим также, что у них изменилось отношение к занятиям танцами. К концу года не фиксировались ответы «не хочу», «не очень хочу», «совсем не хочу».

Таким образом, на основании сравнения результатов, полученных в двух обследованных группах, можно сделать следующие основные заключения. Сформированный еще до школы внеучебный интерес способствует появлению и развитию благоприятных мотивов учения первоклассников. Чем более стойким является внеучебный интерес, тем более адекватным является и характер мотивов учебной деятельности, их содержание, а также интенсивность. Обнаруженная взаимосвязь внеучебного интереса и мотивов учения позволяет считать, что внеучебный интерес способствует развитию мотивации учения. Он выступает как своеобразный катализатор развития мотивов учебной деятельности. Важную роль при этом играет систематичность занятий по интересам, их целенаправленность, наличие положительного результата. Еще до школы дети учатся достигать поставленных целей, последовательно и планомерно работать. Это способствует формированию произвольности поведения и более эффективному освоению учебной деятельности, формированию умения систематически трудиться.

Важным представляется, что на занятиях по интересам реализуются игровые потребности детей, потребность в движении, во внешних впечатлениях, т. е. важнейшие потребности младших школьников. Это приводит к тому, что уже непосредственно в начале освоения учебной деятельности у детей начинают формироваться мотивы, типичные и характерные для нее.

Выводы.

Наиболее общий вывод по результатам проведенного исследования можно сформулировать следующим образом. Существует прямая и достаточно выраженная связь между уровнем развития внеучебной мотивации и мотивации учения. Более того, внеучебная мотивация, не исключено, выступает и значимой детерминантой позитивной динамики, а также общего уровня развития мотивации учебной деятельности. Следовательно, данная закономерность подтверждает правомерность сформулированной выше общей трактовки внеучебной мотивации как фактора развития собственно учебной мотивации.

Таким образом, можно, по-видимому, сделать и заключение, согласно которому в определенной коррективке нуждается и традиционно сложившееся отношение к понятию «внеучебной мотивации» как преимущественно «отвлекающей», «мешающей», «негативной» и проч. Вопреки этому, внеучебная мотивация выступает не ингибитором, а, напротив, катализатором учебной мотивации. Вместе с тем, можно считать также, что данная закономерность имеет и определенные ограничения. Дело в том, что чрезмерно высокий уровень развития внеучебной мотивации будет, скорее всего, оказывать отрицательное влияние на учебную мотивацию. Следовательно, можно считать, что между уровнями их развития имеет место закономерность «типа оптимума», смысл которой состоит в следующем. Не только низкий, но и очень высокий уровень развития внеучебной мотивации приводит к снижению уровня учебной мотивации. И, напротив, наиболее высокий уровень развития мотивации учебной деятельности имеет место на некотором, хотя и достаточно высоком, но все же не чрезмерном уровне развития внеучебной мотивации.

Литература

1. Карпова, Е. В. Влияние внеучебных интересов на мотивы учения младших школьников / Е. В. Карпова // Современные проблемы дошкольного и начального образования. – Ярославль, 2004. – С. 41–45.
2. Карпова, Е. В. Структурная организация мотивационной сферы личности в процессе учебной деятельности / Е. В. Карпова // Вестник Костромского государственного университета. Акмеология образования. – 2005. – Т. 11. – №3. – С. 7–17.
3. Карпова, Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности / Е. В. Карпова. – Ярославль, 2007.
4. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М., 1977.
5. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М., 1990.
6. Матюхина, М. В. Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. – М., 1984.
7. Патяева, Е. Ю. Мотивация учения: заданное, стихийное и самоопределенное учение / Е. Ю. Патяева // Современная психология мотивации. – М., 2002. – С. 289–314.
8. Фрэнкин, Р. Мотивация поведения: биологический, когнитивный и социальный аспекты / Р. Фрэнкин. – СПб., 2003.
9. Щукина, Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. – М., 1971.
10. Якобсон, П. М. Психология чувств и мотивации / П. М. Якобсон. – М. ; Воронеж, 1998.