

Для проведения обучающего этапа экспериментальной работы в условиях логопедического кабинета детской поликлиники, проходившего в течение 2009–2014 гг., в экспериментальную группу вошли 50 младших школьников с СДВГ в соответствии с выделенными типологическими группами детей (средний возраст детей – 8,6 лет). Коррекционные занятия проводились индивидуально 2 раза в неделю индивидуально и в мини группах до 30 мин. с учетом психофизиологических особенностей младших школьников с СДВГ. В зависимости от уровня сформированности навыка чтения и структуры нарушения чтения младших школьников с СДВГ экспериментальное обучение осуществлялось с учетом целей и задач для каждой типологической группы на основе дифференцированного подхода. Для *первой группы* младших школьников со специфическими нарушениями чтения (первичной дислексией) акцент делался на создание предпосылок для овладения навыком чтения; автоматизацию навыка слогослияния и понимания прочитанного с опорой на сформированность сукцессивных функций. Для *второй группы* младших школьников с неспецифическими нарушениями чтения (вторичной дислексией, обусловленной СДВГ) акцент делался на формирование психических функций в структуре основного дефекта и участвующих в процессе чтения; автоматизацию навыка слогослияния и создание предпосылок к переходу от слоговой стратегии к чтению целыми словами и пониманием прочитанного с опорой на сформированность симультанных функций. Для *третьей группы* младших школьников с отставанием в темпах овладения навыком чтения акцент делался на коррекцию несовершенного навыка чтения; формирование беглого, правильного и осознанного чтения.

Для оценки эффективности проведенной работы нами был проведен контрольный эксперимент, в соответствии с программой констатирующего эксперимента, в котором участвовали 50 детей с СДВГ, прошедших комплексную коррекцию с учетом дифференцированного подхода в соответствии с уровнем сформированности навыка чтения. В ходе сравнительного анализа результатов до и после формирующего эксперимента младших школьников с СДВГ нами было установлено, что за период проведения обучающего эксперимента произошли значительные изменения в уровнях овладения навыком чтения во всех группах младших школьников с

СДВГ, но отмечены разные темпы овладения данным навыком в 3 группах. У младших школьников в контрольной группе, не принимавших участие в формирующем эксперименте, результаты не были столь заметны.

Выводы.

В целом, анализ материалов экспериментального исследования показывает, что в экспериментальной группе, в которой последовательно реализовались педагогические условия повышения эффективности коррекции нарушения чтения младших школьников с СДВГ, применялось комплексное научно-методическое обеспечение и осуществлялся дифференцированный подход в соответствии с уровнем сформированности навыка чтения и структуры нарушений чтения на основе модели коррекции нарушений чтения младших школьников с СДВГ, удалось обеспечить существенную положительную динамику в овладении навыком чтения.

Литература

1. Жаркова, Е. А. Теоретико-методологическое обоснование проблемы дислексии у детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью / Е.А. Жаркова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – №4(42). – Т. 1. – С. 113–115.
2. Жаркова, Е. А. Клинико-педагогическое исследование нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания в условиях логопедического кабинета поликлиники / Е. А. Жаркова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – №2(47). – Т. 1. – С. 102–106.
3. Корнев, А. Н. Дислексия и дисграфия у детей / А. Н. Корнев. СПб, 1995.
4. Лалаева, Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – СПб., 2001.
5. Сметанникова, Н. Н. Стратегический подход к обучению чтению / Н. Н. Сметанникова. – М., 2005.
6. Русецкая, М. Н. Экспериментальное изучение когнитивных причин нарушений чтения / М. Н. Русецкая // Дефектология. – 2007. – №1. – С. 82–91.
7. Чиркина, Г. В. Современные тенденции в изучении дислексии у детей / Г. В. Чиркина, А. Н. Корнев // Дефектология. – 2005. – №1. – С. 91–92.
8. Ясюкова, Л. А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД / Л. А. Ясюкова. – СПб., 2000.

УДК 15.81.21

Е. В. Карпова

Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского

О СОДЕРЖАНИИ ПОНЯТИЯ ВНЕУЧЕБНЫХ МОТИВОВ И ИХ СТРУКТУРЕ

Предложена и обоснована новая трактовка понятия внеучебной мотивации, а также сформулирован оригинальный подход к изучению ее структуры. Раскрыты особенности взаимосвязи внеучебной мотивации с основными видами и классами мотивов учебной деятельности. Показана роль и значение внеучебной мотивации в генезисе мотивационной сферы личности. Раскрыта специфика внеучебной мотивации по отношению к этапу вузовского обучения. Рассмотрены основные детерминанты формирования внеучебной мотивации.

Мотивация, мотивация учебной деятельности, внеучебная мотивация, мотивационная сфера личности, структура учебных мотивов, генезис мотивации.

A new interpretation of the concept of extracurricular motivation is proposed and proved as well as an original approach to the study of its structure is formulated in the paper. The features of extracurricular relationship of motivation with the main types and classes of motives of educational activity are disclosed. The role and value of extracurricular motivation in the genesis of motivational sphere of the personality are presented. Specific of extracurricular motivation in relation to the stage of university education is revealed. The main determinants of formation of extracurricular motivation are considered.

Motivation, motivation of educational activity, extracurricular motivation, motivational sphere of personality, the structure of educational motives, genesis of motivation.

Введение.

Исследование мотивации учебной деятельности выступает одним из важнейших направлений фундаментальной психологической проблемы мотивации деятельности и поведения. Данная проблема является, как известно, не только основополагающей для психологической науки, но имеет и междисциплинарный характер, поскольку она разрабатывается в целом ряде дисциплин и направлений, а ее предмет – мотивация – пронизывает все стороны и аспекты поведения и деятельности, играет решающую роль в их организации. В наиболее общем плане ее фундаментальный характер обусловлен тем, что она является проблемой *детерминации* поведения и деятельности и, следовательно, конкретизацией на психологическом уровне ключевого вопроса о детерминистском, т. е. собственно научном объяснении. Именно мотивация, как указывал С. Л. Рубинштейн, – это и есть через психику реализующаяся детерминация, а специфика собственно психологического исследования деятельности связана, прежде всего, с изучением ее мотивации. Находясь поэтому в основании психологического знания и будучи органично вплетена в его фундаментальную проблематику, данная проблема приобретает еще большую значимость в зависимости от того психологического и социального контекста, в котором она изучается.

Особо значимость данной проблемы проявляется при ее разработке в контексте одного из ведущих типов деятельности – *учебной*, реализующейся, к тому же, в качественно трансформирующихся условиях современных общественных реалий и тех новых требований, которые они предъявляют к процессу формирования и образования личности (в частности, это и профильное обучение в школах, и появление большого числа альтернативных обучающих программ в начальном звене школы, и массовый характер процесса профессиональной переподготовки взрослых людей и мн. др.). Поэтому в настоящее время проблема мотивации учебной деятельности приобретает статус одной из основных, фундаментальных проблем психологической науки [6].

Вместе с тем, одной из основных особенностей данной проблемы является то, что она разрабатывается, главным образом, по отношению к тому этапу онтогенеза, который соотносится с периодом *школьного* обучения. Это не означает, конечно, что исследования других периодов учения в аспекте его мотивационного обеспечения не представлены вообще; речь идет лишь о явном *доминировании* указанного аспекта над всеми другими. Вместе с тем, понятие

учебной деятельности гораздо шире, оно охватывает и многие иные ступени и фазы, формы и уровни обучения, в частности, период *вузовского, профессионального и послепрофессионального* обучения. Фактически данная проблема нуждается, поэтому, в трансформации ее общей парадигматики: она должна рассматриваться и изучаться в ее истинном масштабе – не только как основополагающая, но и «сквозная» для всех этапов и уровней общеобразовательной и профессиональной подготовки.

Основная часть.

Одним из основных положений разработанной нами ранее структурно-генетической концепции мотивации учебной деятельности (УД) является обоснование необходимости принципиальной смены общего подхода к ее трактовке и исследованию [1], [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 обучающегося. При этом речь идет об обучающемся фактически любого этапа и уровня подготовки – от начальной школы до студентов вузов. 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 обучающегося в УД [2]. Фактически такая трактовка означает смену *аналитического* по своей сути подхода к разработке данной проблемы (когда исследуются отдельные 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 УД выступают реальными детерминантами этой деятельности. Существуют и другие категории детерминант такого рода, обуславливающие мотивацию этой деятельности, в частности: категории антимотивации, внеучебной мотивации и др. [1], [3]. Данный подход позволяет несколько иначе, чем это принято традиционно, проинтерпретировать еще одну группу явлений, установленных в психологии мотивации учебной деятельности.

Как известно, в педагогической психологии широко используется понятие *внеучебных мотивов*, внеучебных интересов как по отношению к средней, так и по отношению к высшей школе [4], [5], [7]. Со-

вершенно очевидно, что определение данного понятия и реальность, которая описывается им, носят преимущественно «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. При этом они обычно 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 УД, а еще множество других мотивов и их комплексов. Эта деятельность, выступая *объективно ведущей* на очень длительном онтогенеза личности, является, однако, *не единственной* (а нередко субъективно не главной) формой «приложения сил» обучающегося. Его мотивационная система гораздо шире, чем мотивация УД, 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. Следовательно, радикально меняется общий подход к интерпретации статуса и роли внеучебной мотивации в процессе *реальной* детерминации УД. И в этом плане необходимо сделать еще одно понятийное уточнение.

На наш взгляд, целесообразна дифференциация двух основных смыслов понятия «внеучебная мотивация»: «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. Ранее такой подход был разработан и реализован нами, преимущественно, по отношению к реализации УД на этапе школьного обучения [1], [2]. Однако его дальнейшее развитие показало, что он еще более обоснован и, фактически, необходим и по отношению к этапу собственно вузовского обучения. Данное положение является, на наш взгляд, принципиальным, в силу чего остановимся на нем подробнее.

Действительно, представляется достаточно очевидным, что этап школьного обучения, с одной стороны, и вузовского, обучения, с другой характеризуются множественными и глубокими различиями; это, фактически, две *качественно* разные стадии в едином процессе обучения личности, понимаемом, в свою очередь, в широком плане как процесс овладения системой социально выработанных знаний. Кроме того, качественные трансформации претерпевает при переходе к этапу вузовского обучения и сама личность обучающегося. Причем, имеющие здесь место трансформации выражены, пожалуй, в еще большей степени, чем в предыдущем аспекте. Наряду с этим, в значительной части случаев изменяется достаточно значимо и общая социальная ситуация, макросоциальный контекст, в котором разворачивается УД (например, переезд в другой город в связи с поступлением в вуз и, соответственно, практически полное изменение социальной микро- и макросреды). Все это является вполне очевидным и совершенно объективным комплексом детерминант, который обуславливает кардинальные изменения содержания и характера самих мотивов, обычно относящихся к категории внеучебных. Изменяется их содержание и состав, интенсивность и организация, а также их сравнительная значимость для личности. В связи с этим формулируется очень важная, но не только не решенная, но даже и не сформулированная до на-

стоящего времени проблема разработки таксономии и классификации внеучебных мотивов, связанных с этапом вузовского обучения. Понятно, что она характеризуется достаточно высокой степенью сложности и составляет скорее перспективу целого ряда исследований, чем одной, отдельно взятой работы. Вместе с тем, определенные положения, способствующие ее решению, могут быть сформулированы уже сейчас.

Прежде всего, представляется, что главным и при этом – комплексным критерием для дифференциации и, соответственно, ведущим основанием для классификации внеучебных мотивов на данном этапе – должен выступать тот источник, та сфера, которые являются *детерминантами их возникновения*, где они возникают, и где, соответственно, заложены объективные факторы для них самих. В свою очередь, данный критерий, согласно традиции, приводит к необходимости дифференциации трех основных сфер, в которых заложены детерминанты такого рода. Во-первых, это сфера, соотносящаяся с *субъектом* деятельности (в данном случае – учебной), т. е. комплекс детерминант собственно личностного плана. Во-вторых, этой сфера, соотносящаяся с *объектом* данной деятельности (т. е. со всем комплексом предметных, социальных, средовых и иных характеристик данной деятельности, имеющего внеличностный, т. е. объективный характер). Наконец, в-третьих, это сфера, соотносящаяся с *отношениями* между субъектом и объектом учебной деятельности, т. е., фактически с тем, что и составляет сам *процесс* ее развертывания. При таком способе дифференциации с высокой степенью очевидностью выделяются источники возникновения и развития внеучебных мотивов, в том числе и те, которые специфичны по отношению к изученным ранее аналогичным мотивам, фиксируемым в процессе школьного обучения.

Действительно, на этапе вузовского обучения существенно расширяется и обогащается содержание всей системы мотивационных факторов личности как *субъекта* УД в целом. И прежде всего это происходит в связи с естественными процессами ее взросления и социализации, существенного обогащения и увеличения общего потенциала ее возможностей, причем самого разного плана, начиная от интеллектуальных и заканчивая физиологически- и биологически обусловленных. Личностный потенциал субъекта УД резко возрастает на всех уровнях организации. Это, в свою очередь, приводит к возникновению потенциальной возможности, которая, как правило, трансформируется в реальное существование большого числа новых мотивационных факторов. Подчеркнем, что по своему составу эти факторы настолько многообразны и гетерогенны, что практически не поддаются систематизации; они столь же многочисленны, сколь и велики потенциальные возможности и характеристики самой личности на данном этапе. Это, в частности, и существенно возрастающие возможности когнитивного плана; и обогащение личного жизненного опыта а, соответственно, и появление новых факторов, которые могут выступать в качестве внеучебных мотивов; и просто резкое

возрастание возможностей чисто физиологического и даже биологического плана, нередко вообще резко смещающих фокус мотивационной направленности личности. Все это, конечно, приводит к тому, что и потенциальное, и реальное множество мотивационных факторов, не связанных непосредственно с УД, существенно расширяется.

Наряду с этим, не меньшее значение имеют и изменения, связанные с внеличностными факторами и носящими *объективный* характер. Прежде всего, среди них следует отметить имеющую место на данном этапе смену общей социальной ситуации учения. В свою очередь, эти изменения должны быть дифференцированы на два уровня. С одной стороны, имеет место изменение социальной *макросреды*, поскольку очень часто вузовское обучение требует смены места жительства и, соответственно, приводит к такого рода изменениям. С другой стороны, имеет место и практически полное изменение социальной *микросреды* – того личностного окружения, в котором осуществляется УД. Причем, эти изменения также являются очень выраженными. Вместе с тем, совершенно понятно, что обе эти среды являются мощнейшими детерминантами возникновения качественно новых внеучебных мотивов. Так, в частности, новая (а для немалой части студентов и более богатая) социальная макросреда выступает носителем многих соблазнов и факторов отвлекающего плана. Кроме того, включение в нее сопровождается и выключением (хотя бы и временным, и неполным) из прежней. Ее «оковы», представленные, например, контролем со стороны родителей, резко ослабевают, что также порождает новые возможности для стимулирования возникновения внеучебных мотивационных факторов, носящих, к тому же, как правило, контрпродуктивный (а то и асоциальный) характер.

Кроме того, понятие внеучебной мотивации приобретает на этапе вузовского обучения дополнительный и в какой-то мере определяющий смысл. Источники этого заложены уже не в двух отмеченных выше «компонентах» УД (ее субъекте и объекте), а в их *взаимодействии*, т. е. в самом *процессе* деятельности, в ее общем характере и направленности. Дело в том, что на данном этапе на первый план постепенно и все более полно выходит мотивация, связанная с последующей собственно *профессиональной* деятельностью. Обучающийся осознает (или, по крайней мере, должен осознавать) подчиненность собственно учебной мотивации по отношению к мотивации его последующей, непосредственно профессиональной деятельности. Однако последняя лежит уже за пределами самой УД и должна быть также проинтерпретирована как внеучебная. И, таким образом, она образует одну из основных частей общей категории внеучебных мотивов. Более того, эффективность профессиональной подготовки в целом, повидимому, вообще во многом определяется тем, насколько собственно учебная мотивация соотносена с мотивацией последующей профессиональной деятельности и даже соподчинена ей. Данное обстоятельство представляется одним из наиболее принципиальных. Оно требует некоторого переосмысления

и традиционно сложившегося общего отношения к понятию мотивации учебной деятельности. Действительно, традиционно полагается, что чем более выражена мотивация *собственно* учебной деятельности, тем лучше. И это вполне справедливо для того интервала обучения, на котором обычно исследуется проблема мотивации УД – для этапа школьного обучения. Вместе с тем, на этапе вузовской подготовки ситуация достаточно резко меняется. Как отмечалось выше, вузовское обучение – это фактически последняя стадия учебной деятельности как типа ведущей деятельности. Она объективно должна быть заменена другим типом ведущей деятельности – трудовой, а для этого уже внутри первой должны постепенно и объективно складываться необходимые предпосылки для такого рода смены. И, безусловно, одними из главных среди них должны выступать перестройки в собственно мотивационной сфере. Мотивация *учения* должна во все большей степени увязываться, а затем соподчиняться и вытесняться *профессиональной* мотивацией. Как это ни непривычно звучит, но высокая мотивация *учебной* деятельности на завершающих этапах вузовского обучения – это не абсолютное благо (достаточно представить в этой связи образ так называемого «вечного студента» – человека, ориентированного преимущественно на учение и «застывшего» на нем, боящегося последующей «нестуденческой» жизни и неготового к ней). В связи с этим в качестве важнейшей категории внеучебных мотивов должны быть рассмотрены собственно профессиональные мотивы, которые сами обнаруживают при такой трактовке целый ряд новых, иногда неожиданных особенностей. Например, они нередко могут рассматриваться обучающимися в качестве своей противоположности: последующая трудовая деятельность понимается как «будущее избавление» от еще более *трудной* (как кажется студенту) и скучной учебной деятельности. Следовательно, и общее оценочное отношение к понятию мотивации УД должно быть не *абсолютным*, а *относительным*, точнее, генетически- и деятельностно-относительным. То, что является «абсолютным благом» для одного генетического этапа (этапа школьного онтогенеза) и для одного типа ведущей деятельности (учебной), не является таковым для других этапов и для других типов деятельности. Более того, поскольку мотивация лежит в фундаменте любой деятельности, то ее перестройки должны рассматриваться как решающее условие эффективности перехода от одного типа ведущей деятельности (учебной) к другому (трудовой). По нашему мнению, принцип относительности в оценке мотивации УД, равно как и внеучебных мотивов, должен быть распространен и на сам период школьного обучения, поскольку различные его фазы очень существенно различаются как в возрастном плане, так и в отношении содержания, направленности и целей самой УД.

Таким образом, можно видеть, что весь комплекс внеучебных мотивов достаточно четко и вполне естественным образом структурируется на основе классической деятельностной «триады», образованной *субъектом* учебной деятельности, ее *объектом*, а также самим *процессом* ее развертывания. Тем са-

мым выявляется столь же естественный и объективный, а в то же время и комплексный критерий, позволяющий раскрыть реальную *структуру* внеучебных мотивов.

Наконец, необходимо подчеркнуть, что при реализации сформулированного выше подхода достаточно отчетливо обнаруживается и еще один 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 УД возможностей для самореализации, для самовыражения может быть сильным источником мотивации к ней. Все это является общепризнанным в психологии мотивации учения.

Вместе с тем, нельзя не видеть и другого, пожалуй, 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 обучающийся, 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 требованием хорошей успеваемости разрешения заниматься, скажем, спортом. Здесь «реально действующий», но внеучебный мотив (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 энер-

гетическая 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» и содействует его более полному осмыслению.

Итак, можно заключить, что на основе внеучебных мотивов в «широком» смысле формируются и развиваются собственно учебные мотивы. Внеучебная мотивация выступает 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 [1], [3]. Проводимые нами в настоящее время исследования предоставляют достаточно убедительные данные и свидетельства в пользу правомерности сформулированных выше положений [3].

Смысл этих данных состоит в том, что 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 УД. Следовательно, данная закономерность подтверждает правомерность сформулированной выше общей трактовки внеучебной мотивации как фактора развития собственно учебной мотивации. Таким образом, можно, по-видимому, сделать заключение, согласно которому в определенной корректровке нуждается и традиционно сложившееся отношение к понятию внеучебной мотивации как преимущественно «отвлекающей», «мешающей», «негативной» и пр. 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.

Выводы.

Завершая анализ, необходимо отметить наиболее общий аспект рассматриваемой проблемы, синтезирующий в себе основные положения развитой выше трактовки понятия внеучебной мотивации. Дело в том, что сам переход от вузовского обучения к профессиональной деятельности также не является абсолютным, необратимым в плане того, что «учение заканчивается и начинается не-учение (трудовая деятельность)». Очень хорошо известно, что одной из характерных черт современных реалий является необходимость обучения (а часто и переобучения) и в процессе трудовой деятельности; необходимость профессиональной переподготовке, в послевузовском обучении и т. п. Все это нашло отражение в парадигме, которую обычно обозначают как «обучение через всю жизнь». В связи с этим, есть основания полагать, что и на этих уже качественно новых этапах категория внеучебной мотивации будет также обретать новые, подчас неожиданные грани, а само это понятие будет раскрываться как все более глубокое и значимое для личности, ее жизненного и профессионального пути. И в этом максимально широком плане, в плане биографического видения общего пути личности то решение вопроса о сравнительной значимости «учебных» и «внеучебных» мотивов (т. е. безусловного приоритета первых над вторыми) должно быть не только скорректировано, но и фактически изменено. Лишь в этом случае психология мотивации *учебной* деятельности обретает статус естественной и органичной составляющей общей психологии *мотивации личности*, взятой во всей полноте данного фундаментального раздела психологического знания в целом.

Литература

1. 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.
2. Карпова, Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности / Е. В. Карпова. – Ярославль, 2007.
3. Карпова, Е. В. Специфика взаимосвязи внеучебных мотивов и мотивации учебной деятельности // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – №2. – С. 120–124.
4. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М., 1990.
5. Матюхина, М. В. Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. – М., 1984.
6. Фельдштейн, Д. И. О развитии фундаментальных психологических исследований / Д. И. Фельдштейн. – М.; Воронеж, 2006.