

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Проблематика мотивационной готовности к деятельности в трудах зарубежных психологов раскрывается в контексте исследований, которые условно можно разделить на следующие группы:

- 1) исследования, посвященные терминологии в области психологии мотивации (как осмысление составляющих мотивации);
- 2) исследования, посвященные интересу человека к различного рода предметам, действиям, поведению;
- 3) исследования, посвященные готовности (в частности, мотивационной) к деятельности с позиции теории самодетерминации;
- 4) исследования, посвященные образованию человека.

В нашей статье представлен обзор современных зарубежных исследований, охватывающих период с 1999 по 2003 годы, относящихся, на наш взгляд, к данным группам.

1. Наиболее ярким представителем первой группы являются Р. Karen Murphy & Patricia A. Alexander [1], которые отмечают, что проблема мотивационных процессов неизбежно выводит исследователей к вопросам терминологии в данной области. Авторы объясняют свой интерес к этой проблеме тем, что до сих пор нет единой точки зрения на мотивацию в плане ее содержания. Проведенный Р. Karen Murphy & Patricia A. Alexander первоначальный теоретический обзор позволил обнаружить девять понятий, которые используются учеными для характеристики мотивационных процессов. Среди них achievement, affect, attribution, self-competence, self-efficacy, goal, engagement, motivation, self-regulation. Действительно, данные термины с разных позиций описывают мотивационные процессы. Achievement - с позиции теории достижения, affect – выражает эмоциональный аспект в ментальном пространстве деятельности человека, attribution в самом широком значении этого слова выражает приписывание таких характеристик, которые позволят вписать объекты в смысловую систему человека, self-competence, self-efficacy и self-regulation отвечают за доминирующую позицию человека в побудительных процессах, goal и engagement характеризуют механизм целеполагания, лежащий в основе реализации побуждения. Наряду с данными характеристиками выделяют и собственно мотивацию как устойчивое побуждение.

Попытка классифицировать термины, определяющие мотивацию, позволила авторам выйти к четырем основополагающим понятиям: цель, собственно мотивация, интерес, самопрограмма. В рамках собственно-го исследования Р. Karen Murphy & Patricia A. Alexander выделяют два вида целей: социально значимые цели и цели-ориентации, определяющие курс движения (например, обучающие цели, цель совершенствования, цель исполнения, цель избежания работы, цель усложнения задач и т.п.). Собственно мотивация представлена в работе двумя видами: внутренняя мотивация, обусловленная пониманием, что это полезно для себя, и внешняя, появляющаяся под влиянием возможности получить что-то от деятельности. Интерес подразделяется на ситуативный и индивидуальный. Самопрограмма, по оценке авторов, схожа с Я-концепцией, но более динамичная и ситуативная. Она представлена такими понятиями, как поддержка, атрибуция, самокомпетентность и самоэффективность.

Проведя концептуальный анализ представленных терминов, авторы приходят к заключению, что увеличивается внимание к мотивационным процессам в различных областях исследования и нет никаких причин для уменьшения данной тенденции. Скорее всего, данный интерес будет поддерживаться в силу многочисленных запросов по тематике мотивационных побуждений. Особой «популярностью» будут пользоваться работы, посвященные исследованию мотивации достижения.

Исследования Richard M. Ruan & Edward L. Deci [2,3] – яркое тому подтверждение. Авторы указывают, что люди характеризуются не только количественными характеристиками побуждения, но и разным видом мотивации. Речь идет об ориентации мотивации, которая касается основных отношений с миром, и целях, которые вызывают действия. Рассматривая различные типы мотивационной ориентации, авторы иллюстрируют свои позиции систематикой ее типов, устроенной в терминах степени мотивированности человека, исходящей от него самого. Таким образом, происходит выделение трех стилей регулирования своего взаимодействия с миром: отсутствие мотивации, которое является состоянием недостатка намерений по отношению к действиям; внешняя мотивация, которая ведет к результату, отделенному от человека; свойственная мотивация, которая служит неотъемлемой частью человека, его внутренним состоянием. Для характери-

* © И.О. Гилёва, 2004.

ки данных стилей авторы выделяют следующие параметры: процессы и локус причинной связи. Так, отсутствие мотивации связано с отсутствием или недостатком компетентности, направленности и восприятием прогнозируемых обстоятельств. Отсутствие мотивации, по мнению Richard M. Ruan & Edward L. Deci, есть явление безличной причинной обусловленности.

Внешняя мотивация характеризуется внешним регулированием, интернализацией, идентификацией и интеграцией. Внешнее регулирование имеет в своей основе процессы, детерминированные внешними факторами: внешней привлекательностью, конформизмом (согласием), как следствие – реагированием на данные внешние стимулы. Причинность мотивации, естественно, лежит во вне.

Второй тип внешнего регулирования – интернализация – характеризуется состоянием Эго человека. Это тип внутреннего регулирования, которое осуществляется под влиянием давления извне. Авторы конкретизируют данный тип примерами мотивации избегания неудачи или достижения успеха, что выводит к понятию причастности или вовлеченности. Этот тип обусловлен сосредоточенностью на собственных позициях или утверждениях, в ситуациях затруднения – утверждениях других. Человек исполняет деятельность, чтобы поддержать собственный статус (чувство собственного достоинства). И хотя данное побуждение носит внутренний характер, регуляционные механизмы его лежат вовне. Локус причинной связи авторы определяют как несколько внешний, указывая на некоторую доминирующую позицию внешнего над внутренним.

Идентификация проявляется себя через осознание оценки деятельности, самоподдержку целей. Понятно, что эти явления осуществляются в случаях, когда имеет место внешнее подкрепление. Тем не менее, ученые считают, что здесь большая роль принадлежит внутреннему. Как следствие – локус причинной связи больше внутренний, чем внешний.

Процессы интеграции поддерживаются за счет иерархического синтеза целей и соответствия их внутреннему содержанию мотивации. Данное явление имеет внутренний локус. Интеграционные проявления внешней мотивации связаны со шкалой ценностей людей. Кроме того, принятие той или иной цели деятельности, обусловленной внешними обстоятельствами, авторы связывают с представлением о собственной компетентности. Эти представления позволяют чувствовать себя автономно в условиях заданного контекста. Благодаря автономии осуществляется соединение внешнего и внутреннего, позволяющее одновременно внутренне поддерживать деятельность и выходить на уровень управления контекстом ситуации.

Наряду с внешней мотивацией ученые указывают на наличие так называемой свойственной мотивации, которая основана, как полагают Richard M. Ruan & Edward L. Deci, на интересе или удовольствии, связанном с удовлетворением. Локус причинной связи в этом случае внутренний.

Таким образом, наличие эмпирических исследований подкрепляется исследованиями аналитического характера, позволяющими систематизировать накапливающийся понятийный аппарат в области психологии мотивации.

2. Большое количество зарубежных исследований опирается на концепцию индивидуального интереса как характеристики человека. Индивидуальный интерес представлен учеными в качестве предсказателя академических достижений. Причем построение прогнозов в данном направлении ведется с учетом контекста, который «затрагивает» интерес и возникает под его влиянием. В исследовании Andreas Krapp [4], посвященном изучению интереса и взаимосвязи его с самодетерминацией, говорится, что возобновившиеся исследования в области мотивации с 70-х годов XX века не имели выходов к проблемам самодетерминации. Обнаруженная совместимость проблемного поля при изучении мотивационных побуждений и самодетерминационных процессов направила исследования в русло взаимных отношений между данными явлениями. С этой позиции интерес выступает как непосредственный результат взаимодействия ситуации и человека. Сам человек используется как отправная точка для построения теории интереса. Становится понятным, каким образом проблематика интереса «пересекается» с идеей самодетерминации, ведь в теории СДТ тоже человек – базовая категория. А. Krapp [4] отмечает, что большинство исследователей интерпретируют интерес как определенные отношения между человеком и объектом или «местом жизни» (K. Lewin, 1936). В результате продолжающихся взаимодействий между человеком и окружающей средой человек создает систему представлений, которая состоит из познавательного и непознавательного компонентов. Осмысление данного взаимодействия как диалогового отношения между индивидуумом и местом его жизни позволило автору выделить несколько уровней:

- первый уровень – анализ сосредоточивается на описании и объяснении интереса; приоритетными направлениями считаются процессы и функциональные отношения индивида, что позволяет отнести данные исследования к области общей психологии;
- второй уровень – интерес интерпретируется как относительно устойчивая тенденция, близкая к мотивационным характеристикам человека; здесь рассматриваются такие психологические явления, как побуждение, ориентации.

Выделены:

- ситуативный интерес, который привнесен человеку извне; это состояние, которое сродни любопытству;
- устойчивый ситуативный интерес, который длится в течение определенного периода;
- индивидуальный интерес, более устойчивое образование, поскольку определяет связку «объект интереса – человек».

Данная точка зрения позволяет утверждать, что слабая готовность к деятельности как проявление интереса в той или иной степени может быть показателем либо человека, либо ситуации.

3. В контексте теории самодетерминации авторы зачастую обращаются к вопросам психологических потребностей и реализации поставленных целей. Согласно данной теории, эффекты преследования цели и ее достижения касаются степени проявления особенностей человека, которые позволяют удовлетворить основные психологические потребности, а также преследование и достижение результатов. Самодетерминация – это часть адаптивного процесса человеческого организма, такого, где осуществляется ориентация на рост деятельности, вопреки «пассивному ожиданию нарушения равновесия».

Richard M.Ruan & Edward L.Deci утверждают, что развитие человека не возможно без таких потребностей, которые способствуют появлению целей, ориентированных на психологический потенциал человека в их «дальнодействии» K.E.Barron, S.J.Finney, S.L.Davis & K.M.Owens [5] отмечают, что цели могут вносить независимые положительные эффекты при достижении специфического образовательного результата. Многократные же цели могут взаимодействовать (диалоговая характеристика цели) и также приводить к достижению результата. Но те же самые образовательные результаты могут быть достигнуты разными целями в силу такой характеристики, как «специализированное преимущество цели». Кроме того, различные цели достижения могут быть лучше удовлетворены в различных типах образовательных ситуаций.

В теории самодетерминации выделяют три психологических потребности:

- competence (компетентность как источник энергии человека, работающий между гомеостатическими кризисами);
- relatedness (связанность как отношение с окружающими, проявляющееся в виде желания в любви, заботе и спокойствие);
- autonomy (автономия как желание самоорганизовывать свой опыт и поведение, а также иметь деятельность, согласующуюся с системой смыслов человека).

В совокупности эти три потребности служат основой понимания содержания и направления в достижении цели. Будучи врожденной психологической «пищей» для наращивания целостности человека, потребности задают фундаментальную траекторию жизни, сохранения здоровья и интеграционных процессов с окружающим миром.

Richard M.Ruan & Edward L.Deci [2,3] отмечают, что мотивационные стратегии, направленные на достижение или на избегание неудачи, уход от угрозы, снижают количество творческого потенциала и обедняют процесс решения проблемы. Напротив, имея возможность выбора, человек обращается к смыслу и осуществляет самоиницирование, следовательно, получает более высокие результаты.

4. J.Brophy [6] использует термин «мотивационная готовность» в контексте изучения ценностных аспектов мотивации на образование. В случаях, когда предлагаемая учащимся задача сложна и не может быть решена самостоятельно, необходима мотивационная готовность, которая позволит удержать интерес на данной задаче и направит его деятельность. Особенно ярко это проявляется, как считает автор, если деятельность, вызванная задачей, знакома учащемуся, т.е. «распознаваема как узнающая возможность». Мотивационная готовность не включается, если и деятельность, и задача не представляют трудности для человека или настолько незнакомы, что он не может понимать (или оценивать) их (деятельности и задачи) потенциальную ценность.

J.Brophy отмечает, что процесс образования эффективен тогда, когда преподаватель «делает» образовательное пространство значимым для обучающихся не только в познавательном смысле (позволяющем осваивать содержание с пониманием), но и в мотивационном (позволяющем оценить его, особенно потенциальное применение).

Для того чтобы задача имела субъективную ценность, а значит, «запускала» мотивационную готовность к деятельности, J.Eccles & A.Wigfield [7] считают, что необходимо, чтобы она удовлетворяла следующим условиям:

- 1) имела ценность достижения, чтобы подтверждать самоконцепцию учащегося;
- 2) характеризовалась устойчивым интересом;
- 3) обладала «сервисной ценностью», т.е. решение задачи позволяло бы достигнуть другой, большей цели.

В этом случае возникает состояние «предвкушения достижения», которое имеет направленность в будущее. Авторы отмечают, что наличие этой устремленности обеспечивается взаимосвязью между способностями человека и его верой в свои силы, результатом чего выступает эффективное решение задачи.

J.Brophy расширяет список факторов, влияющих на запуск мотивационной готовности, внося в него эстетическую оценку качества жизни. Если задача будет удовлетворять этим условиям, то человек не только будет «узнавать свою возможность», но и будет способен ответить на нее, говоря себе: «Я это хочу делать», «Я это могу», «Это для меня» и т.д. В ситуациях, когда задача не удовлетворяет всем условиям, кто-либо (например, педагог) может сделать ее «необходимой» для человека. Максимальные усилия «обширного характера» могут потребоваться, чтобы прийти к такому уровню готовности, который позволит оценивать содержание, внутреннее наполнение (академическое содержание дисциплин) на предмет их ценности (необходимости).

J.-L.Gurtner & I.Monnard [8] отмечают, что ценность задачи или предмета зависит от свойственной ему ценности, которая определяется количеством удовольствия, получаемого при реализации его полезности или важности (необходимости).

R.Minkute [9], обращаясь к проблеме мотивационного механизма, выделяет три шага данного механизма:

- первый шаг означает возможность исполнять то или иное задание, т.е., берясь за задание, человек должен иметь реальную надежду, что справится с ним;
- второй шаг означает, что дидактическая система способствует (поддерживает) выполнению задания;
- третий шаг – это обеспечение отражения оценки, которое позволяет получить полную количественную и качественную картину выполнения задания.

Таким образом, мотивационный механизм базируется на оценке собственного действия (прогнозируемой и реальной). Обязательным условием выступает обратная связь, которая дает возможность понять учащемуся, почему он получил ту или иную оценку, на основе чего и формируется реальная оценка.

J.-L.Gutner, I.Monnard, A.Gorda [8] отмечают, что на готовность к деятельности влияют различные типы контекстов. Контексты микроуровня могут улучшать деятельность или препятствовать ей. Отношения, складывающиеся в рамках заданных контекстов, определяются как системы разного уровня:

- микросистемы, системы, непосредственно связанные с ребенком;
- мезосистемы, системы с косвенным влиянием на ребенка (типа отношений матери-отца);
- экосистемы, являющиеся настолько внешними, что не оказывают влияния, но обеспечивают поддержку (по типу родительской).

На особенности содержания мотивационных побуждений в зависимости от контекста указывают и P.Nokelainen & P.Ruohotie [10], говоря, что в образовательных ситуациях заданный контекст влияет на локализацию контролирующей функции (локус контроля перемещается от педагога к обучающемуся и наоборот), а следовательно, на ответственность за обучение. За счет передачи ответственности осуществляется переход к сосредоточенному обучению, которое сопровождается расширенным количеством мотивационных и эмоциональных факторов.

C.J.Evans, J.R.Kirby & L.R.Fabrigar [11] в исследовании, посвященном проблеме потребностей в познании, также обращаются к контекстным рамкам. Именно ситуативные требования оказывают влияние на уровень обработки информации. В рамках академического контекста обращалось внимание на готовность участвовать в познавательном действии, на глобальность ориентаций при обработке информации. Исследования показали, что доминирующую позицию занимает смысл, который как бы удерживает контекстуальные рамки, а значит, и степень предрасположенности к работе с информацией. Люди с низкой потребностью в познании участвовали в обработке информации только тогда, когда социальный контекст требовал этого.

Следовательно, готовность к деятельности, понятой ситуативно, существует в пределах только лишь того или иного контекста. Причем важно наличие не только контекстов микроуровня (условия рабочего места), но и более отдаленных контекстных факторов (социальный климат, образовательная программа и т.д.).

Данный обзор не исчерпывает всех вопросов, связанных с мотивационной готовностью в современных зарубежных исследованиях, но позволяет расширить представления о направлениях работы зарубежных коллег, соотнести собственное движение с описанными выше достижениями науки и конкретизировать собственный методологический и методический аппарат исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Murphy P.Karen, Alexander Patricia A. A motivated exploration of motivation terminology // Contemporary Educational Psychology, 2000, 25, pp.3-53.
2. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions // Contemporary Educational Psychology, 2000, 25, pp.54-67.
3. Deci E.L., Ryan R.M. The “What” and “Why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior // Psychological Inquiry, 2000, Vol. 11, 4, pp.227-268.

4. Krapp A. Interest and human development: an educational-psychological perspective // Development and motivation, 2003, pp.57-84.
5. Barron K.E., Finney S.J., Davis S.L., Owens K.M. Achievement goal pursuit: are different goals activated and more beneficial in different types of academic situations? // Journal of Educational Psychology, 2003, 94, pp.562-567.
6. Brophy J. Toward a model of the value aspects of motivation in education: developing appreciation for particular learning domains and activities // Educational Psychologist, 1999, 34, pp.75-86.
7. Eccles J., Wigfield A. Expectancy-value theory of achievement motivation // Contemporary Educational Psychology, 2000, 25, p.68-81.
8. Gutner J.-L., Monnard I., Gorda A. Apprentices' motivation for various aspects of their training during the first year of their vocational education program // Motivation in Learning Contexts. Theoretical Advances and Methodological Implications, Amsterdam: Pergamon, 2002, pp.189-208.
9. Minkute R. Empirical foundation of the motivation mechanism of testing // The Role of Social Science in the Development of Education, Business and Government Entering the 21st Century, 2000.
10. Nokelainen P., Ruohotie P. Modeling students' motivational profile for learning in vocational higher education // Theoretical Understandings for Learning in the Virtual University, 2002, pp. 177-206.
11. Evans C.J., Kirby J.R., Fabrigar L.R. Approaches to learning, need for cognition, and strategic flexibility among university students // British Journal of Educational Psychology, 2003, 73, pp.507-528.