

УДК 159.9

МОТИВАЦИЯ В СТРУКТУРЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ключевые слова: мотивация, деятельность, учебная мотивация, мотивация учебной деятельности.

Апиш Ф.Н.

*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики
и педагогических технологий Адыгейского
государственного университета*

Современный этап развития системы образования в условиях ее модернизации предъявляет новые требования к учебным заведениям по совершенствованию учебно-воспитательного процесса. В связи с этим проблема мотивации учения является одной из наиболее актуальных, так как она определяет эффективность осуществления учебного процесса.

Следует отметить, что изучение мотивации осуществляется отечественными и зарубежными исследователями с первой половины прошлого столетия. Выявлению природы, механизмов мотивации, определению ее места в общем строении деятельности, структуре личности, различным аспектам ее формирования и развития посвящены работы Л.И. Божович, К. Леви, А.Н. Леонтьева, В.Г. Леонтьева, Г. Мюррея, А. Маслоу, С.Л. Рубинштейна, Х. Хекхаузена и др. Фактору мотивационной направленности деятельности придавали определяющее значение Н.Ф. Добрынин, К.К. Платонов, Д.Н. Узнадзе, Ш.Н. Чхартшвили, Р.Х. Шакуров и другие исследователи. Влиянию деятельности на становление мотивационной сферы личности посвящены работы П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Б.И. Додонова, С.Б. Елканова, В.С. Ильина, Г.И. Щукиной и др. Все эти исследования позволили выработать определенные подходы к структуре деятельности, выяснить в ней роль мотивации, наметить несколько стратегий ее формирования.

Как известно, в деятельности проявляется единство и противоречие процессуальной и дискретной сторон мотивации; сложившийся уровень мотивации человека может влиять на процесс протекания деятельности. Вместе с тем характер деятельности может предопределить изменение мотивационной сферы. В педагогическом аспекте важно в первую очередь проследить, как можно через деятельность влиять на

формирование мотивации. Для этого необходимо выявить своеобразие проявления мотивации в учебной деятельности.

Деятельностный подход к процессу учения требует анализа его как целостной системы, как реального процесса решения задач, стоящих перед человеком, являющимся субъектом своей деятельности. Деятельность как система включает в себя элементы (предметные и операционные) и в форме психического, и в форме непсихического. Она немыслима как без познавательных, так и без эмоционально-волевых компонентов.

На психологическом уровне деятельность – это такая единица жизни, которая опосредована «психическим отражением, реальная функция которого состоит в том, что оно ориентирует субъекта в предметном мире» [4]. Отсюда следует, что важнейшими характеристиками деятельности являются ее предметность (направленность на какой-то материальный или идеальный объект) и субъектность (она выполняется конкретным человеком).

Деятельность субъекта всегда отвечает какой-то его потребности и направлена на предмет, способный удовлетворить эту потребность. Предмет побуждает и направляет деятельность субъекта. В силу такого понимания деятельности учение только тогда можно считать деятельностью, когда оно удовлетворяет познавательную потребность. Знания, на овладение которыми направлено учение, выступают в данном случае мотивом, в котором находит свое предметное воплощение познавательная потребность ученика. Они одновременно выступают и как цель этой деятельности. Если такой потребности у обучаемого нет, то он или не будет учиться или будет учиться ради удовлетворения какой-то другой потребности. В последнем случае учение уже не яв-

ляется деятельностью, так как овладение знаниями само по себе не приводит к удовлетворению потребности субъекта, а служит лишь промежуточной целью. В этом случае учение является действием, реализующим другую деятельность: знания, выступая целью действия, не выполняют функции мотива, так как процесс учения побуждается не ими, а тем, ради чего ученик учится, что приводит к удовлетворению стоящей за этим потребности.

Естественно, что характеристика учения или как деятельности, или как действия не является раз навсегда данной, неизменной. Известно, что в реальном учебном процессе действие может превратиться в деятельность, и наоборот. С точки зрения успешности процесса учения преимущество всегда за учением-деятельностью, имеющим непосредственную связь с потребностями учащегося.

Процесс становления учения как особого вида деятельности имеет свои особенности и проходит ряд стадий [7]:

1. Ориентация в процессе учения, т.е. получение обучаемыми исчерпывающего представления о начальном состоянии всех элементов учения: исходная информация по предмету, программа предстоящей деятельности, мотивация учения, ознакомление с условиями работы и средствами обучения (оборудованием, учебниками и др.). Обучаемый осуществляет выбор содержания и характера своей деятельности по реализации цели и программы, предлагаемой педагогом.
2. Исполнительская часть учения – деятельность обучаемых по получению знаний, умений, навыков и связанной с ними информации, затем сопоставляется все это со своим опытом, знаниями, убеждениями и т.д.
3. Коррекция учебного процесса – осуществляется через самостоятельную

работу, самотренировки, консультации и т.д.; может осуществляться и вне учебного занятия, вне учебного процесса.

4. Контрольная часть учения – включает в себя получение педагогом информации о качестве учения и изменениях в духовном мире обучаемого (т.е. данные об усвоении ведущих идей, главных умений и навыков, а также показатели обучаемости и воспитанности обучаемого).

Функция непосредственного управления конкретными процессами человеческой деятельности (главная функция психики) лежит в основе построения структуры процесса любой деятельности, в том числе и познавательной. В механизме непосредственного управления деятельностью со стороны психики известный философ М.С. Каган выделяет пять блоков [3]:

1. Всякая целенаправленная активность субъекта должна иметь внутреннюю мотивацию. Выработка этой мотивации – первая задача управляющей подсистемы, т.е. психики.
2. Мотивация процесса деятельности должна преобразоваться в конкретную ориентацию этого процесса, выражающуюся в целеполагании и разработке плана, программы, технологии действия.
3. Стратегия и тактика деятельности могут быть реализованы лишь при наличии некой операционной базы, при помощи которой действие непосредственно осуществляется. Соответственно этому психика должна обеспечить владение субъектом этими исполнительскими механизмами, умение оперировать ими.
4. Реальное действие может остаться неосуществимым, если деятельность не будет располагать необходимыми энергетическими ресурсами, имеющими физическую и психическую природу. Это приводит к необходимости

искать в психике особый энергетический блок, обеспечивающий питание всей системы.

5. Деятельность не может быть саморегулирующейся системой, если субъект не сумеет получить информацию об эффективности совершаемых действий и корректировать на этой основе работу всех описанных выше блоков. Субъекту необходим последний специальный блок – блок оценки результативности действий, благодаря которому становится возможной обратная связь.

Выделенные блоки являются компонентами любой деятельности. Однако с дидактической точки зрения в данной модели процесс управления отрывается от содержания деятельности, так как операционная деятельность индивида немыслима без того содержания, которым он оперирует, ибо содержание деятельности оказывает значительное влияние на мотивационную сферу и тем самым влияет на волевые усилия субъекта. Поэтому вместо операционного блока в структуру управления учением вводят содержательно-операционный блок.

В трансформированном виде модель управления деятельностью, предложенная М.С. Каганом, относительно процесса учения может быть представлена и раскрыта в педагогике следующим образом:

1. Мотивационный компонент – включает в себя потребности, интересы, мотивы, т.е. все то, что обеспечивает включение школьников в процесс активного учения и поддерживает эту активность на протяжении всех этапов учебного познания.
2. Ориентационный компонент – принятие учеником цели учебно-познавательной деятельности, ее планирование и прогнозирование.
3. Содержательно-операционный компонент – состоит из двух взаимосвя-

занных частей: системы ведущих знаний (представления, факты, понятия, законы, теории) и способов учения (инструменты получения и переработки информации и применения знаний на практике).

4. Ценностно-волевой компонент – включает в себя внимание, волю, эмоциональную окрашенность действия.
5. Оценочный компонент – имеет своим содержанием систематическое получение обратной информации о ходе совершения действия на основе сличения результатов деятельности с выполняемой задачей. Наличие этого компонента в составе процесса учения и взаимосвязь всех компонентов между собой обеспечивают самоуправление процессом учения.

И. Лингарт в структуре учения выделяет четыре внутренне связанные составляющие: мотивационную (состояние неуверенности, биологические и социальные потребности), познавательную (перцепция, мышление), исполнительную (программа деятельности, реакции и операции) и контрольную [5]. Автор считает, что первые три составляющие образуют первичную деятельность (взаимодействие между субъектом и окружающим миром), контрольная составляющая анализирует проводимую деятельность, мобилизует внимание, чувствительность к собственным действиям, к удаче или неудаче при работе, оценки себя самого и т.д.

Он различает следующие виды учения: а) учение на основе закона контингенты; б) учение инструментальным обусловливанием; в) когнитивное учение; г) вербальное учение; д) учение при решении проблемы; е) социальное учение; ж) учение эмоциям и мотивам.

Важнейшими составляющими учения как деятельности признаются ее содержание (предметность) и форма (материальная, речевая, умственная).

Содержание деятельности учения образует ее предметность. Предметом же деятельности обучаемого в процессе обучения являются действия, выполняемые им для достижения предполагаемого результата деятельности, побуждаемой тем или иным мотивом. Ученик в процессе обучения может выступать в качестве объекта и субъекта обучения. В учении синтезируются индивидуальные и коллективные действия в меру того, как представлена деятельность ученика и классного коллектива.

Учебная деятельность понимается как особая форма активности обучаемого, направленная на изменение самого себя как субъекта учения, вследствие чего она и начинает выступать в качестве непосредственной основы его развития. Деятельность учения – «чистый» акт познания, реализуемый учащимся через усвоение наличного опыта. Деятельность обучения направлена на обеспечение условий успешного осуществления деятельности учения [1].

Психологическая и педагогическая трактовка терминов учения и учебной деятельности не совпадают.

Учение является более широким понятием (также как усвоение и обучение), нежели учебная деятельность. На это указывают известные психологи и дидакты, отмечая тем самым, что процессы учения, усвоения определенных знаний могут осуществляться и во внеучебной деятельности (например, игровой, трудовой и т.д.).

Учение может быть рассмотрено относительно учебной деятельности и в более узком смысле: что в составе учебной деятельности приходится на долю обучаемого, каковы учебные действия обучаемого, направленные на развитие способности, на приобретение необходимых знаний, умений и навыков.

Понятие «учебная деятельность» различные авторы рассматривают и как синоним понятий «научение», «учение»,

«обучение» (в широком смысле), и как ведущий тип деятельности в младшем школьном возрасте (в узком смысле). Для ведущей деятельности характерны следующие особенности: 1) на ее основе и внутри нее дифференцируются другие, новые виды деятельности; 2) формируются или перестраиваются частные психические процессы; 3) от нее зависят наблюдаемые в данном возрасте основные изменения личности.

Заметим, что модель любой деятельности, в том числе и учебной, традиционно может быть представлена в следующем виде: потребности → мотив → цель → условия → задачи → условия → действия → операции. В данном случае важно отметить, что отличие модели учебной деятельности от других деятельностей состоит в специфике и содержании потребностей и мотивов, вызывающих и направляющих эту деятельность и, конечно, соответствующих этим мотивам целей, задач, действий. Здесь нужно указать, что целенаправленная учебная деятельность имеет результатом изменение самого субъекта – это и есть ее главное отличие.

Т.В. Габай выделяет следующие моменты учебной деятельности (деятельности учения): субъект, предмет, средство, процедура, внешние условия и продукт [1]. Эти моменты свойственны любой человеческой деятельности. Различают два вида учебной деятельности: 1) познавательная деятельность, если деятельность рассматривается относительно учащегося (поскольку она направлена на изменение его собственного опыта); 2) трудовая деятельность, если деятельность рассматривается относительно обучающего (так как ее предмет и продукт находятся вне деятеля).

Представляет интерес анализ различных подходов к структуре учебной деятельности у разных авторов, так как они (подходы) определяют некоторые

различия в том, как понимается место и роль мотива в ней. Например, Е.И. Машбиц предлагает три способа членения учебной деятельности в зависимости от следующих аспектов: 1) содержательного, операционного, мотивационного; 2) целей, средств, задач; 3) операторов (компонентов системы, обеспечивающих определенные действия с информационным потоком) и обобщенной программы управления этими операторами [6].

Такое членение предполагает наличие разных компонентов в структуре учебной деятельности. Так, при первом способе основными компонентами являются знания, действия и мотивы, прослеживается их взаимосвязь; при втором способе вскрывается динамика взаимопереходов целей, продуктов и средств, при третьем – процессуальные особенности учебной деятельности, которые имеют принципиальное значение для проектирования решения учебных задач и управления этим процессом. Ученый считает, что указанные способы членения в совокупности позволяют производить всесторонний анализ структуры учебной деятельности как многомерного образования и установить условия, обеспечивающие формирование у учащихся полноценной учебной деятельности.

Структура учебной деятельности, представленная Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым и их сотрудниками [9; 12], включает в себя следующие элементы:

- 1) учебная задача – направлена на овладение (ориентацию) школьниками теоретически обобщенным способом решения некоторого класса конкретно-частных задач;
- 2) учебные действия – направлены на:
 - а) преобразование ситуации для обнаружения всеобщего отношения рассматриваемой системы;
 - б) моделирование выделенного отношения в

предметной, графической и знаковой форме; в) преобразование модели отношения для изучения его свойств в чистом виде; г) выделение и построение серии конкретно-частных задач, решаемых общим способом; д) контроль за выполнением действий; е) оценку усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи;

3) контроль – состоит в определении соответствия учебных действий условиям учебной задачи;

4) оценка – позволяет определить, усвоен или не усвоен (и в какой степени) общий способ решения данной учебной задачи, соответствует или нет (и в какой мере) результат учебных действий их конечной цели.

У Л.М. Фридмана в структуре учебной деятельности выделены три этапа ее организации: вводно-мотивационный, операционально-познавательный и контрольно-оценочный [10].

На вводно-мотивационном этапе обучаемые должны осознать, уяснить, для чего, зачем и почему им нужно изучать данную тему, какова история возникновения и развития тех понятий и теорий, которые им придется изучать, что именно им нужно узнать и что освоить, какова основная учебная задача предстоящей работы. У обучаемых тем самым должны быть вызваны познавательные и учебные мотивы и интерес к предстоящей учебной деятельности. Таким образом, прежде чем начать учение, обучаемый должен усвоить (понять, принять для себя, самостоятельно поставить) учебную задачу.

Во вводно-мотивационном этапе можно выделить следующие основные учебные действия:

1) осознание обучаемыми основной учебно-проблемной ситуации, вводящей их в предмет предстоящей работы по изучению материала данной темы;

2) формулирование основной учебной задачи;

3) самоконтроль и самооценка возможностей предстоящей деятельности по изучению учебного материала темы.

Операционально-познавательный этап направлен на овладение обучаемыми предусмотренными знаниями, умениями и навыками в ходе изучения и освоения содержания учебной темы. Основная учебная задача при этом расчленяется на последовательность частных учебных задач, и весь процесс обучения на этом этапе состоит в решении принятой учебно-познавательной задачи и системы частных учебных задач. Таким образом, полноценное учение невозможно без активных учебных действий – способов, приемов учебной работы (например, сравнить разные стороны изучаемого предмета, выделить в них отдельные признаки, перестроить их и преобразовать, построить схемы, модели).

Контрольно-оценочный этап предполагает обобщение обучаемыми изученного материала темы, тем самым включая его в общую систему своих знаний и умений; анализ проделанной ими учебной работы, оценку своей деятельности в целом и отдельных действий, своих успехов и неудач, а также корректировку проделанной работы, восполнение обнаруженных пробелов. Следовательно, осуществление активного учения требует от обучаемого также умений проверить себя, оценить, т.е. выполнения действий самоконтроля и самооценки.

Контроль, оценка и учет учебной работы обучаемых производятся как по ее ходу, начиная с самого ее начала и до конца, так и в форме указанного контрольно-оценочного этапа.

Таким образом, целостная учебная деятельность обязательно включает в себя все эти компоненты – учебную задачу, учебные действия, действия самоконтроля и самооценки.

Заметим также, что мотивирующая деятельность проводится не только на первом вводном этапе, но пронизывает весь учебный процесс от начала до самого конца.

Рассмотренные структуры учебной деятельности для нас интересны тем, какое место отводится в них мотивационному аспекту. Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, – в данном случае деятельность учения, учебную деятельность. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется рядом специфических факторов. Во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением; во-вторых, организацией образовательного процесса; в-третьих, субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, уровень притязаний и т.д.); в-четвертых, субъектными особенностями педагога, и прежде всего системы его отношений к обучаемому, к делу; в-пятых, спецификой учебного предмета.

Учебная мотивация, как любой другой ее вид, системна, характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. Учебная деятельность полимотивирована. Основными мотивами учебной деятельности являются по-

знавательный интерес, учебно-познавательный мотив. По ним чаще всего определяют сформированность у обучаемых положительной или отрицательной мотивации к учебной деятельности.

Литература

1. *Габай, Т.В.* Учебная деятельность и ее средства / Т.В. Габай. М.: Изд-во МГУ, 1988.
2. *Ильясов, И.И.* Структура процесса учения / И.И. Ильясов. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986.
3. *Каган, М.С.* Человеческая деятельность / М.С. Каган. М., 1974.
4. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. М., 1975.
5. *Лингарт, И.* Процесс и структура человеческого учения / И. Лингарт; пер. с чеш. Р.Е. Мельцера. М.: Прогресс, 1970.
6. *Машбиц, Е.И.* Психологические основы управления учебной деятельностью / Е.И. Машбиц. Киев: Вища школа, 1987.
7. *Талызина, Н.Ф.* Формирование познавательной деятельности младших школьников / Н.Ф. Талызина. М.: Просвещение, 1988.
8. Формирование учебной деятельности школьников / В.В. Давыдов [и др.]; под ред. В.В. Давыдова [и др.]. М.: Педагогика, 1982.
9. *Фридман, Л.М.* Педагогический опыт глазами психолога / Л.М. Фридман. М.: Просвещение, 1987.
10. *Шамова, Т.И.* Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. М.: Педагогика, 1982.
11. *Шукина, Г.И.* Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Шукина. М.: Педагогика, 1988.
12. *Эльконин, Д.Б.* Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. М.: Знание, 1974.