

УДК 37.015.3

В статье, посвященной проблеме учебной мотивации, рассматривается несколько вопросов: выявление оригинальных авторских текстов, в которых описываются современные исследования в области учебной мотивации, анализ современных зарубежных теорий мотивации учения и реконструкция на их основе возможных педагогических стратегий как инструментов педагогического влияния, использующихся с целью развития у учащихся мотивации к учебной деятельности и обеспечения ее успешности. Данная статья содержит основные положения популярных в дидактике XXI века теорий мотивации самоопределения и самоэффективности.

The article is devoted to the problem of learning motivation, which is of ongoing relevance and high practical importance, both for successful teaching practices and for the academic achievements of students. The article solves several problems: identifying original author's texts that describe modern research in the field of learning motivation, describing modern foreign theories of learning motivation and reconstructing on their basis possible pedagogical strategies as tools of pedagogical influence in order to develop positive motivation for learning activities and ensure its success. The article consists of two parts. The first part characterizes the main provisions of two theories of motivation popular in didactics of the 21th century: self-determination and self-efficacy.

## МОТИВАЦИЯ КАК САМООПРЕДЕЛЕНИЕ И САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ

Педагогический обзор зарубежных теорий мотивации  
учебной деятельности



**Е. И. Снопкова,**

заведующий кафедрой педагогики  
Могилевского государственного университета им. А. А. Кулешова,  
доктор педагогических наук, доцент

В поведении человека есть две взаимосвязанные стороны: побудительная и регуляционная. Побудительная обеспечивает активацию и направленность поведения, стимуляция которых связана с интересами, мотивами, потребностями, целями, задачами, намерениями, имеющимися у человека, т. е. мотивацией. Регуляционная же отвечает за то, каким будет поведение человека. Обеспечивают регуляцию поведения такие психические процессы, явления и состояния, как ощущение, восприятие, внимание, память, мышление, речь, способности, темперамент, характер, воля, эмоции и др.

В мотивации учения представлена субъективная сторона деятельности учащегося: ребенок отвечает на вопросы о том, зачем он учится, каков для него личный смысл учения, удовлетворение каких

потребностей обеспечивается в процессе учения. Учебная деятельность является по своей природе познавательной: система мотивов органично включает в себя познавательные потребности, цели,

интересы, стремления, намерения, идеалы, мотивационные установки, которые придают ей активный и целенаправленный характер.

В исследованиях современных зарубежных авторов, посвященных педагогической психологии, выделяются различные теории мотивации учащихся и обосновывается роль когнитивных процессов, самоцелеполагания, эмоций и коллективного поддерживающего взаимодействия в ходе решения учебных задач. В данной статье обратимся к двум теориям, рассматривающим мотивацию как самоопределение и как самоэффективность.

### Теория мотивации как самоопределения

Теорию мотивации как самоопределения (motivation as self-determination) впервые представили американские психологи Э. Деси и Р. Райан в книге «Самоопределение и внутренняя мотивация в поведении человека» (1985 г.) [1]. В рамках данной теории в последнее десятилетие проведены обширные исследования, подтвердившие гипотезу о том, что понимание мотивации обусловлено учетом **трех базовых психологических потребностей ученика**: автономии (потребности чувствовать себя свободным от внешних ограничений на учебную деятельность и поведение), компетентности (потребности чувствовать свою способность справляться с решением учебных задач различной степени сложности, достигать академических результатов) и привязанности (потребности чувствовать связь с другими учащимися, родителями, учителями, ощущать близость, контакт с окружающими людьми) [2; 3].

На основе теории самоопределения в контексте педагогической практики актуализируется проблема создания такой образовательной среды, которая обеспечивает внутреннюю мотивацию ученика, содействует развитию у него способности к личностному самоопределению, а также формированию академических компетенций. При этом для оптимального развития личности необходимо обеспечить: 1) направленность среды на автономию учащегося (поддержку инициативы ребенка, свободу выбора учебных задач и заданий, форм контроля), включение самодиагностики и самооценки и т. п.; 2) наличие условий и возможностей средового влияния с целью формирования у ученика универсальных и предметных компетенций; 3) полипозиционность среды для реализации разных позиций и ролей в ситуации учебной коммуникации.

Благодаря экспериментальным исследованиям образовательной практики было доказано, что удовлетворение одновременно двух психологических потребностей учащихся (в автономии и компетентности) приводит к укреплению внутренней мотивации, психологического здоровья, повышению самооценки независимо от академической успеваемости [4]. Поскольку теория самоопределения связана с понятием учебной автономии, она может

выступить психологическим базисом для конструирования современных моделей концепта учебной автономии. В таблице 1 показаны особенности внутренней и внешней мотивации [5].

Таблица 1. Внешняя и внутренняя мотивация

Источник регуляции учебных действий	Описание учебной деятельности
«Чистая» внешняя мотивация	У школьника отсутствует намерение предпринимать какие-либо учебные действия независимо от давления и стимулов
Очень внешний по отношению к учащемуся	Учебные действия регулируются только внешним давлением и стимулами, а также средствами контроля
Скорее внешний для ученика	Учебные действия регулируются внутренне, но без связи с личными потребностями
Скорее внутренний для ученика	Учебные действия, признанные как важные, выступают средством для достижения более важной цели, например поступления в университет
Очень внутренний источник мотивации	Учебные действия и достижения принимаются как неотъемлемая часть самооценки и личностные ценности
«Чистое» внутреннее регулирование	Учебная деятельность доставляет удовольствие и ценится сама по себе

Таким образом, задача учителей состоит в том, чтобы создавать условия для развития у учащихся таких психологических потребностей, как автономия, компетентность и привязанность, с помощью соответствующих **дихотомичных стратегий обучения** – они описаны в работе Р. Райана и М. Лунча «Философия мотивации управления классом» [6]. Рассмотрим их подробнее.

**Стратегия поддержки автономии учащихся** (автономия против контроля) заключается в том, чтобы дать им возможность выбирать в любой деятельности, где это осуществимо. Учителя оказывают большое влияние на создание атмосферы в классе; поддержка автономии способствует тому, что ребята ощущают себя активными инициаторами обучения, тогда как контроль, наоборот, переводит учащихся в пассивную позицию. Педагоги, поддерживающие автономию школьников, принимают мнения учеников, минимально используют заметные поощрения и наказания, стимулируют мотивацию посредством развития познавательных интересов, предоставляют учебные материалы, которые важны и актуальны с точки зрения учащихся.

При использовании **стратегии поддержки компетенций учащихся** (личностные результаты против нормативных требований) учителя проектируют образовательные ситуации оптимальной сложности, учебные задачи и задания, в решении которых

учащиеся, приложив разумные усилия, обычно могут преуспеть. И напротив, педагоги, которые сосредоточиваются на нормативных требованиях и предписанных задачах, не учитывают личностные потребности и интересы ребят.

При реализации стратегии включенности (привязанности против непривязанности во взаимодействиях с учениками) обеспечение педагогической поддержки и безопасности способствует сотрудничеству учащихся, тогда как отстраненность учителя ведет к преобладанию внешних мотиваторов, которые, как правило, основаны на авторитете и контроле.

Исследования Р. Райана и Э. Деси доказали, что создание оптимального климата в классе, удовлетворяющего основным психологическим потребностям учащихся (автономии, компетентности, привязанности), способствует повышению у

ребят уровня внутренней мотивации и академических достижений.

### Теория мотивации как самоэффективности

Мотивация как самоэффективность (motivation as self-efficacy) рассматривается в исследованиях канадского и американского психолога А. Бандуры, известного своими работами по теории социального когнитивизма [7]. Самоэффективность – это вера ученика в то, что он способен выполнить конкретную учебную задачу или достичь определенной академической цели. По мнению сторонников этой теории, у мотивации есть три основных эффекта, каждый из которых имеет как положительную, так и отрицательную стороны (таблица 2) [8].

Таблица 2. Эффекты мотивации

Эффект мотивации учащихся	Положительная сторона	Отрицательная сторона
Выбор задач	Самоэффективность заключается в том, что учащиеся с большей готовностью выбирают задачи, при выполнении которых они уже уверены в успехе. Если ученики переоценивают собственные способности, но на самом деле все равно преуспевают в решении соответствующей задачи, или если они недооценивают свои способности, но обнаруживают, что могут добиться успеха, в результате это приводит к повышению самоэффективности. Высокая самоэффективность – залог того, что ребята чувствуют себя спокойно и уверенно при решении сложных задач	Неправильно оценив уровень самоэффективности, учащиеся могут неверно истолковать свои реальные способности, что имеет комплексное влияние на мотивацию. Если ученики не верят, что могут добиться успеха, в связи с чем даже не пытаются этого сделать, или если они переоценивают свои способности, что неожиданно приводит к неудаче и разочарованию, то происходит снижение самоэффективности
Настойчивость в задачах	Высокая самоэффективность при выполнении учебной задачи увеличивает настойчивость человека	Быстрый отказ от выполнения задачи часто бывает нежелательным, потому что это лишает ученика возможности проявить настойчивость и закрепить умения. Переоценка своих возможностей (чрезмерно высокая самоэффективность) может привести к тому, что ребенок не будет правильно готовиться к выполнению задачи, в результате чего снизится академическая успеваемость
Реакция на неудачу	Высокая самоэффективность при выполнении задачи способствует тому, что ученик лучше справляется со стрессовыми состояниями, уровень его мотивации повышается после явных неудач. Уверенность учеников в своих академических способностях является залогом хорошей успеваемости	С одной стороны, ученик, который сомневается в своих способностях, чаще сталкивается с академическими неудачами, что способствует появлению стресса и депрессии. С другой стороны, учащийся, обладающий высоким уровнем самоэффективности, может считать, что способен выполнить любое учебное задание. В результате ребенок будет уделять учению меньше внимания, что может привести к более низким отметкам, не соответствующим его академическому потенциалу

Психологи выделили **четыре основных источника убеждений в самоэффективности** – расставим их в порядке важности: 1) предыдущий опыт выполнения задач; 2) наблюдение за выполнением задач другими (или косвенный опыт); 3) сообщения или «убеждения» от других; 4) эмоции, связанные со стрессом и дискомфортом [7; 9; 10].

Прошлые успехи при выполнении заданий укрепляют уверенность учащихся в том, что у них все получится в будущем. Для учителя это означает, что необходимо помочь каждому ребенку построить траекторию успеха, отражающую «подлинную компетентность».

Если рассматривать второй источник убеждений, стоит отметить следующее: когда ученики

видят, что кто-то другой преуспел в решении задачи, они с большей вероятностью поверят и в свой успех. Эффект будет сильнее, если примером станет кто-то, кого уважает наблюдатель (учитель или сверстник с сопоставимыми способностями). Таким образом, педагоги могут повысить самооэффективность учащихся, моделируя результаты при выполнении задания или указывая на успешных одноклассников.

Третий источник убеждений – это поощрения, которые помогают ребенку поверить в собственные способности и выполнить учебную задачу. Поощрение не имеет высокой эффективности само по себе, но способствует созданию благоприятной психологической атмосферы на уроке.

Отметим, что описанные источники убеждений в самооэффективности являются когнитивными, или «ориентированными на мышление». Эмоции также влияют на ожидания успеха или неудачи на уроке. Так, чувство беспокойства непосредственно перед выступлением в классе может снижать самооэффективность ученика, а положительные эмоции – повышать. Таким образом, педагогическая стратегия поощрения позитивного

убеждения учащегося в самооэффективности включает следующее:

- 1) совместное целеполагание учителя и учащихся с формулировкой планируемых результатов, которые могут быть реально достижимы;
- 2) помощь ребятам в сравнении своих актуальных академических результатов с прошлыми достижениями, но ни в коем случае не с результатами других учеников;
- 3) указание на связь между стремлениями школьника и его учебными достижениями (развитие компетенций происходит постепенно, благодаря усилиям, а не врожденным способностям);
- 4) обратную связь информационного, а не строго оценочного характера.

Исследователи выяснили, что учащиеся с высоким уровнем самооэффективности чаще используют когнитивные и метакогнитивные стратегии обучения, что способствует академической успешности. По мнению М. Бонга и Е. Скалвика, академическая самооценка включает в себя компонент самооэффективности, который может быть самым важным [11] и непосредственно влиять на причины успехов или неудач обучения в школе.

### Резюме автора

Рассмотренные в статье теоретические концепты могут лежать в основе изучения внутренней и внешней мотивации как фактора психологического благополучия и успешности детей в учебной деятельности. Эти знания помогут учителям в разработке диагностических методик выявления особенностей учебных мотивов школьников, конструировании педагогических стратегий и их методического сопровождения, ориентированных на развитие внутренней мотивации учения. Подчеркнем, что ученики с высоким уровнем внутренней мотивации формулируют цели и задачи учения как отражение личностных смыслов и ценностей, стремятся выполнять сложные учебные задачи, принимают ответственность за результаты своей учебной деятельности, ориентированы на создание конструктивных отношений в процессе обучения.

### ЛИТЕРАТУРА

1. **Deci, E. L.** Intrinsic motivation and self-determination in human behavior / E. L. Deci, R. M. Ryan. – NY: Plenum Publishing Co, 1985. – 45 p.
2. **Deci, E. L.** The paradox of achievement: The harder you push, the worse it gets / E. L. Deci, R. M. Ryan // *Improving academic achievement: Impact of psychological factors in education*. – Boston: Academic Press, 2003. – P. 62–90.
3. **Ryan, R. M.** Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness / R. M. Ryan, E. L. Deci. – New York: The Guilford Press, 2017.
4. **Лабзова, И. Ю.** Теория самоопределения и ее применение в зарубежной образовательной практике / И. Ю. Лабзова // *Человек и образование*. – 2017. – № 3 (52). – С. 152–156.
5. **Motivation as self-determination** [Electronic resource] // Lumen Learning. – Mode of access: <https://courses.lumenlearning.com/educationalpsychology/chapter/motivation-as-self-determination>. – Date of access: 15.12.2021.
6. **Ryan, R.** Philosophies of motivation and classroom management / R. Ryan, M. Lynch // *Blackwell companion to philosophy: A companion to the philosophy of education*. – New York, NY: Blackwell, 2003. – P. 260–271.
7. **Bandura, A.** Self-efficacy: The exercise of control / A. Bandura. – New York: Freeman, 1997. – 604 p.
8. **Motivation as self-efficacy** [Electronic resource] // Lumen Learning. – Mode of access: <https://courses.lumenlearning.com/educationalpsychology/chapter/motivation-as-self-efficacy/>. – Date of access: 15.12.2021.
9. **Pajares, F.** Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement / F. Pajares, D. Schunk // *Perception*. – London: Ablex Publishing, 2001. – P. 239–266.
10. **Никитская, М. Г.** Зарубежные исследования учебной мотивации: XXI век / М. Г. Никитская, Н. Н. Толстых // *Современная зарубежная психология*. – 2018. – Том 7. – № 2. – С. 100–113.
11. **Bong, M.** Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? / M. Bong, E. Skaalvik // *Educational psychology review*. – 2004. – № 15 (1). – P. 1–40.