

НАВЧАЛЬНА МОТИВАЦІЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ УЧІННЯ

Учіння в “Українському педагогічному словнику” визначається як цілеспрямований процес засвоєння учнями знань, оволодіння уміннями та навичками. В широкому розумінні – це оволодіння різноманітним суспільним досвідом у його узагальненому вигляді. Учіння виступає складовою процесу навчання, яка охоплює діяльність учнів і скеровується учителем [4]. Учіння, як різновид діяльності, характеризується усіма її психологічними ознаками, але, на відміну від інших видів діяльності, чимало цих ознак не знайшли ще свого теоретичного обґрунтування.

Дослідження взаємозв’язку мотивації учбової діяльності з проявами індивідуального стилю її виконання учнями у вітчизняній науці майже не здійснювались. Чи не єдиними залишились роботи, виконані у контексті досліджень пермської психологічної школи В.С.Мерліним, який встановив, що на формування індивідуального стилю учбової діяльності значимо впливає наявність у учнів позитивної мотивації до її виконання [7]. Всі інші численні розробки у галузі мотивації учіння здійснювались, зокрема, у різноманітних напрямках її формування. Ми вбачаємо необхідність продовжити роботу пермських колег, розставивши нові акценти у розробці проблематики психології мотивації навчальної діяльності, а саме – визначити особливості впливу процесуально – результативної мотивації, важливої для перебігу процесу учіння, на розвиток індивідуального стилю її виконання. Зазначений аспект досліджень є

перспективним напрямком теоретичного аналізу та практичного застосування результатів.

У психологічній структурі діяльності мотив займає важливу позицію у системі спонукальних компонентів. Оскільки мотивація учіння є первинним етапом розгортання його процесу, можна зрозуміти силу значущості спонуки, яка викликає навчальну активність особи. Відомо, що сенс діяльності людини полягає не лише в тому, щоб отримати результат, а ще й у процесі самої діяльності (у тому, щоб виявити фізичну та інтелектуальну активність). Так само, як і фізична активність, розумова активність є для людини специфічною потребою і може приносити їй задоволення. Коли особу спонукає сам процес діяльності, а не її результат, це свідчить про наявність у неї процесуального компоненту мотивації. В онтогенезі особистості процесуальний складник мотивації набуває особливого значення в ранньому дитинстві, коли основною діяльністю дитини є гра. Мотив гри розкривається у самому її процесі, а не в результаті. Проте в іграх представлений також і результативний складник, оскільки гра як і будь-яка інша діяльність демонструє поєднання цих обох компонентів.

Результативний складник мотивації, з одного боку, пов’язаний з окресленням далеких перспективних цілей, а з іншого – з прийняттям людиною цілей і завдань у самій діяльності. Результативна мотиваційна настанова відіграє провідну роль у детермінації діяльності, особливо якщо її процесуальний компонент (власне сам процес діяльності)

викликає негативні емоції. У цьому разі на перший план висуваються цілі, наміри, які визначають кінцеві й проміжні завдання діяльності, що, у свою чергу, мобілізує енергію людини.

Отже, процесуально мотивована поведінка здійснюється заради самої себе коли сам процес і зміст діяльності викликає інтерес, а не щось інше, що лежить поза діяльністю. А зовнішній мотив актуалізується тоді, коли головною причиною діяльності є отримання чогось, що перебуває поза цією діяльністю (гроші, влада тощо). Для навчальної діяльності результативна мотивація пов'язана ще й зі створенням власного інтелектуального продукту. Що наразі не зовнішнім елементом стосовно самої діяльності. Як правило, кожна діяльність зазвичай спонукається комплексом, поєднанням зовнішніх та внутрішніх мотивів. Причому в одних ситуаціях переважно діють або одні, або інші мотиви.

Для кращого розуміння особливостей поведінки осіб з різними проявами процесуально-результативної мотивації наводимо приклади емпіричних корелятивів, які її описують. Особи, в яких яскраво проявляється така орієнтація, зазвичай основний акцент під час виконання діяльності переносять на її зміст та форму, менше замислюються над результативною стороною. Їх процесуальна спрямованість перешкоджає результативності, тому вони часто запізнюються зі здачею роботи, не дотримуються термінів виконання завдання. На них важко покладатися, коли йдеться про зовнішньо визначений термін. Такі люди більшою мірою керуються інтересом до справи, а для досягнення результату потрібно виконати чимало рутинної роботи, негативне ставлення до якої їм важко подолати. М.Чиксентмихалі припустив, що

чинником процесуальної мотивації є певний емоційний стан – радість від активності -, який він назвав “потокотом”. “Потік” є цілковитою самовіддачею своїй справі, коли особа ніби сповна розчиняється в предметі діяльності, з яким має справу, коли увага повністю сконцентрована на роботі. Відчуття “потіку” виникає за умови незначного перевищення складності завдання та можливостей суб'єкта і тоді, коли він починає отримувати задоволення від самої діяльності [5]. Р. де Чурмс вважає, що про процесуальну мотивацію йдеться тоді, коли особа відчуває власну ефективність, вбачає в собі джерело змін у навколишньому світі, прагне бути причиною власних дій. Тиск і вимоги інших людей є тими умовами, за яких можливе зниження рівня переживання самоствердження аж до виникнення почуття цілковитої залежності. Людина прагне протистояти цьому, і чим краще їй це вдається, тим сильніше вона відчуває себе господарем становища, тим більше вона дістає радості від власної діяльності і тим вищою є її процесуальна мотивація. Чим гірше їй це вдається, тим сильніше вона відчуває себе іграшкою зовнішніх обставин, тим більше вона сприймає власну діяльність знеціненою і мотивованою ззовні [5].

Для характеристики процесуальної мотивації Е. Десі використав два види переживань: відчуття власних можливостей та відчуття самоствердження. Він зазначає, що чим більш вираженими є ці переживання, тим вищим є рівень процесуальної мотивації. Діяльність у цьому разі виявляється тим сильніше мотивованою внутрішньо, чим більше вона пов'язана з перевіркою власних можливостей і не потребує ніяких підкріплень [5]. Зрозуміло, що за таких умов можна сподіватися на отримання

досить високих результатів поточної діяльності.

Особи, які орієнтуються на результат, є одними з найбільш надійних, оскільки можуть досягати результат всупереч дії різноманітних перешкод, в умовах складних обставин виконання діяльності. З іншого боку, перенесення акценту лише на результативну сторону діяльності, може призводити до зниження якості результату у разі, коли він перетворюється на основну цінність прояву активності особою.

Автор теорії реверсивності М.Дж. Аптер вважає, що в однієї людини залежно від особливостей діяльності та інших обставин діють дві альтернативних системи: або уникнення, або пошуку активації. Коли діє перша система, підвищення активності особи пов'язане з підвищенням напруги, тривоги, а зниження активності – з релаксацією, приємним гедоністичним тоном. У разі пошуку активації підвищення активності призводить до радісного “бойового” збудження. Система уникнення перш за все пов'язана з орієнтацією на результат діяльності (цільовий стан), а система пошуку – з орієнтацією на процес діяльності (метацільовий стан). Метацільовий стан зазвичай забезпечується високою активацією, яка призводить до переживання суб'єктом легкості, азарту та емоційного збудження. Характерним також є спрямування на поточний момент, природність поведінки, відсутність надмірно вираженого самоконтролю [2].

Саме цю теорію як один з пояснювальних аргументів використали А.О.Волчков та Б.О.Вяткін у дослідженні індивідуального стилю навчальної активності у молодших школярів. Виділивши чотири таких стилі (метацільовий, цільовий,

процесуальний та стиль найменших зусиль), вони зазначали, що перші три стилі гарно узгоджуються з теорією М.Дж.Аптера і певний стиль активності в конкретній діяльності на їхню думку пов'язаний з орієнтацією її суб'єкта на процес чи на результат цієї діяльності. Прояв метацільового індивідуального стилю навчальної активності пов'язаний з переважанням системи уникнення, цільовий індивідуальний стиль навчальної активності забезпечується орієнтацією на результат (пошук активації), а процесуальний – результат метацільового стану [3].

Результативно - процесуальна мотивація по-різному визначає перебіг спільної діяльності студента та його викладача – діяльності навчання. Як видно з результатів досліджень того, що приваблює студентів у навчанні, здійсненого І. Бутенко, останні частіше схиляються до інтерактивних аспектів навчального процесу на відміну від директивних. Зазначені аспекти навчання тісно пов'язані з існуючими у будь-якій діяльності прагненнями – до отримання результату та до виконання процесу. Орієнтація на результат навчання (директивний аспект) потребує передачі викладачем певної сукупності знань, в основному за рахунок раціональної організації змісту навчального матеріалу. Студенту достатньо механістично відтворювати деякі завчені відомості. Орієнтація на процес навчання потребує досягнення розуміння студентом інформації, що надається викладачем і побудована на взаємодії суб'єктів діяльності, тобто передбачається постійний зворотній зв'язок та активність, націлена на творчу переробку отриманої інформації. Авторка наводить деякі показники, що різнять описані підходи до перебігу навчальної діяльності:

<i>Директивне навчання</i>	<i>Інтерактивне навчання</i>
Точність та безперечність інформації, що подається на заняттях	Можливість неформальних дискусій на заняттях
Велика кількість лекцій та незначна семінарсько-практичних занять	Більше семінарсько-практичних занять, менше лекцій
Обов'язкове відвідування	Вільне відвідування
Заохочується виконання	Заохочується ініціатива
Відсутня суспільна робота	Студенти залучаються до роботи разом
Можливість працювати самостійно	Наявні групові завдання, що потребують колективних зусиль
Контроль кінцевого результату під час здачі сесії	Постійний контроль протягом семестру
Незначна кількість письмових робіт	Велика кількість письмових робіт

Досліджуючи вплив мотивації (на процес чи результат) діяльності на формування індивідуального стилю учбової діяльності ми збрали первинну інформацію стосовно того, як зазначені мотиваційні позиції проявляються у студентів II курсу КНЕУ ім. В. Гетьмана (ф-т фінансів) з різними рівнями сформованості притаманних їм способів учіння. Експериментальна виборка сягала обсягу 144 особи, з них 45 (31,2%) юнаків та 99 (68,8%) дівчат. Приналежність студентів до експериментальної групи дослідження визначалась їхнім членством у тих академічних групах, в яких стильовий розподіл у виконанні учбової діяльності був достатньо вираженим. Студенти експериментальної групи на момент проведення дослідження мали вік 18 – 18,5 років, тобто відповідають віковій категорії юнацтва.

Для диференціації студентів за критерієм виявленого індивідуального стилю їхнього учіння ми спирались на теорію Д.Колба та Р.Фрая, які розглядали учіння у якості процесу, що має циклічний характер. Цей процес, на їхню думку, можна представити у вигляді чотирьох

стадій, які змінюють одна одну: спочатку учень знайомиться з конкретною ситуацією та накопичує конкретний досвід, згодом настає етап рефлексивного спостереження за тим, що відбувається. Продовжується навчальний цикл концептуалізацією результатів спостереження та формуванням теоретичних понять (висновки з досвіду), які потім перевіряються на практиці (етап планування наступних дій). В результаті експерименту з'являється новий конкретний досвід і весь цикл розпочинається знову. На кожному з етапів навчання учень може демонструвати відповідні переваги, що забезпечують ефективність його роботи саме на цьому етапі. Останні отримали назву стилів учіння [10]. Використавши теоретичну модель Д.Колба, британські педагоги П.Хані та А.Мамфорд описали ті самі чотири стилі у більш простих термінах: Активіст, Рефлектор, Теоретик та Прагматик, а також створили емпіричні кореляти прояву кожного з них [9].

У поданій нижче таблиці (2) наведений частотний розподіл

суб'єктів дослідження за ступенем виразу учбових стилів:

Таблиця 2

N	стиль учіння	ступінь виразу		
		високий	середній	низький
1	Активіст	81 (56,3%)	52 (36,1%)	11 (7,6%)
2	Рефлектор	52 (36,1%)	64 (44,4%)	28 (19,4%)
3	Теоретик	35 (24,3%)	49 (34%)	60 (41,7%)
4	Практик	53 (36,8%)	46 (31,9%)	45 (31,3%)

Для досягнення цілей та реалізації процедури зазначеного дослідження були використані питальники стилів учіння Хоні-Мамфорда та соціально-психологічних настанов у мотиваційній сфері О. Потьомкіної. В результаті аналізу, здійсненого на основі порівняння середніх значень у підвиборках «високий рівень сформованості» та «низький рівень сформованості» стилю, а також при виявленні відмінностей між зазначеними виборками за допомогою U-тесту Манна-Уїтмана ми отримали результат, що не підтверджує наявності таких розбіжностей, тобто фактор процесуально-результативної мотивації учбової діяльності не є таким, що суттєво впливає на ступінь сформованості стилю учіння, окрім стилю Теоретик, що показано в таблиці:

Таблиця 3

Назва стилю	Середні значення (\bar{x})				U-тест (процес результату)
	Мотивація на процес		Мотивація на результат		
	Сформований стиль	Не сформований стиль	Сформований стиль	Не сформований стиль	
Активіст	6,09	5,56	6,41	6,22	0,449 0,617
Рефлектор	6,18	5,70	6,60	6,07	0,402 0,114
Теоретик	6,00	5,83	6,78	5,93	0,771 0,022
Практик	5,94	5,79	6,48	5,90	0,962 0,112

Порівнюючи “сірі” бали Рефлектор та Практик, оціночними обстежуваних осіб, що параметрами методики, бачимо, всі продемонстрували протилежні за категорії обстежуваних демонструють значенням прояви стилів Активіст, достатньо виражену мотивацію і на

процес, і на результат. Така ситуація є достатньо зрозумілою з огляду на змістовні прояви зазначених стилів. Кожен з них потребує, по-перше, зацікавленості в процесі власної учбової діяльності. Активісту конче потрібно знаходитись в процесі здобуття досвіду, організувати навколо себе предметне і соціальне середовище, в якому він міг би реалізувати власні потреби. Рефлектор серйозно зацікавлений рефлексією процесу здобуття досвіду іншими особами і організацією на цьому тлі власного пізнання. Для Теоретика зацікавленість процесом здобуття досвіду визначається наявними настановами створити логічну та раціональну, несуперечливу концепцію того, що вивчається. Практику важливо верифікувати здобутий досвід поза певними теоріями і саме це робить його процесуально зацікавленим.

Серед отриманих значень нашу увагу привернули ті, що стосуються відмінності прояву мотиваційних позицій щодо результату діяльності, які проявляються у представників з протилежними рівнями сформованості стилю Теоретик. Як показали результати перевірки значимості відмінностей прояву досліджуваного виду мотивації діяльності у осіб з високим та низьким рівнями сформованості стилю, здійсненого за

допомогою U-тесту Манна-Уїтмана, останні суттєво різняться. Ця обставина потребує пояснення, тому ми вирішили визначитись щодо наявності детерміністичного зв'язку між вираженою мотивацією на результаті діяльності та ступенем сформованості стилю Теоретик. Для вирішення цієї задачі ми скористались процедурою кореляційного аналізу за Спірменом для порівняння виборок, що не підпорядковуються дії закону нормального розподілу. Зрештою, отриманий нами результат визначив наявність прямого детерміністичного зв'язку між досліджуваними психологічними реаліями: $\rho = 0,261$ ($p \leq 0,05$). Отже, вмотивованість особи на результат діяльності можна вважати фактором, що створює позитивні передумови для формування стильових ознак виконання учбової діяльності, характерних для поведінки Теоретиків - прагнення отримати такий психологічний продукт (результат учіння), який відповідав би їхнім когнітивним настановам.

Отримані в нашому дослідженні дані підґрунтям для того, щоб зробити лише перший крок у напрямку теоретичного психолого-педагогічного обґрунтування результатів дослідження зазначеної проблеми та визначення можливостей їх практичного застосування у педагогічній практиці вищої школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Абрамова Г.С.* Индивидуальные особенности формирования учебной деятельности. // Формирование учебной деятельности школьников. – М., 1982.

2. *Антер М.Дж.* Теория реверсивности и человеческая активность // Вопросы психологии. – 1987. – №1. – С.162-199.

3. *Волков А.А., Вяткин Б.А.*

Индивидуальный стиль учебной активности в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. – 1999. – №5. – С.10-21.

4. *Гончаренко С.* Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

5. *Занюк С.С.* Психологія мотивації та емоцій. – Луцьк: ВДУ, 1997. – 180с.

6. Романова Е.С., Потемкина С.Ф. Графические методы в психологической диагностике. – М.: Дидакт, 1992. – 265 с.
7. Мерлин В.С. Психология индивидуальности / ред. Е.А. Климов. – М.: Изд-во «Институт практической психологии». – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 448 с.
8. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учебное пособие / Подано до редакції 13.09.06
- Европейский институт экспертов.- Спб.: Изд-во «Полиус», 1998.- 639с.
9. Kolb D.A. and Fry R. “Towards and Applied of Experiential Learning”, in Cooper C.L. (eds). Theories of Processes. – London: John Wiley and Sons, 1975.
10. Honey P., Mumford A. The manual of learning style. Maidenhead: Peter Honey, 1992.

РЕЗЮМЕ

Статья посвящена изучению влияния учебной мотивации, в частности, проявления мотивации на процесс и (или) результат текущей деятельности, на формирование индивидуального стиля её выполнения. Результаты эмпирического исследования, в котором выявлялись проявления учебной мотивации у лиц с различным уровнем сформированности стилей учения, определенных у рамках теоретической концепции Д.Колба - Р.Фрая. Анализируются

SUMMARY

The article presents investigation on influence of educational motivation on formation of individual activity style of, namely, its impact on the process and (or) result of a current activity. It analyses some results of empirical research which allowed to state manifestation of educational motivation of people of different levels of studying styles determined within the theoretical conception of D.Colb and R.Fry.

Рекомендовано до друку: д. психол. н., професор В.А. Семиченко.