

АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК СССР
ОРДЕНА ТРУДОВОГО КРАСНОГО ЗНАМЕНИ
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ ОБЩЕЙ
И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

На правах рукописи

НГҮЕН КЕ ХАО

**ХАРАКТЕР И СТРУКТУРА МОТИВАЦИИ
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ
В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ТИПА ОБОБЩЕНИЯ
УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА**

19.00.07 — Педагогическая, детская и возрастная психология

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Москва — 1981

Работа выполнена в ордена Трудового Красного Знамени научно-исследовательском институте общей и педагогической психологии АПН СССР.

Научный руководитель — доктор педагогических наук Л. М. ФРИДМАН.

Официальные оппоненты:

доктор психологических наук, профессор М. В. ГАМЕЗО,
кандидат психологических наук В. В. РУБЦОВ.

Ведущее учреждение — Институт психологии Министерства просвещения УССР (г. Киев).

Автореферат разослан « » 1981 г.

Защита диссертации состоится « » 1981 г.
в « » часов на заседании специализированного Ученого совета К 018.03.01 ордена Трудового Красного Знамени научно-исследовательского института общей и педагогической психологии АПН СССР.

Адрес: Москва, 103009, проспект Маркса, дом 20, корпус «В».

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке института.

Ученый секретарь Совета
кандидат психологических наук Т. Н. БОРКОВА.

В настоящее время проблема формирования положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности становится одной из центральных в области педагогической психологии. В условиях осуществления всеобщего обязательного среднего образования и научно-технической революции, то или иное решение этой проблемы в конечном итоге определяет характер и успешность всего учебно-воспитательного процесса, психологическую готовность учащихся к трудовой деятельности после окончания школы.

Для того, чтобы разрешить проблему формирования у всех учащихся необходимой мотивации, надо, естественно, знать зависимость характера и структуры этой мотивации от различных факторов, управление которыми доступно учителю. В многочисленных фундаментальных исследованиях мотивации (А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, П. М. Якобсон и др.) рассмотрены общие закономерности формирования мотивации, но установление конкретных связей и зависимостей между характером мотивации и характером отдельных сторон учебно-воспитательного процесса нуждается в особом исследовании. Все это и показывает актуальность темы нашего исследования.

Данное исследование посвящено решению одного из частных вопросов указанной общей проблемы установления зависимости характера и структуры мотивационной сферы учебной деятельности учащихся от различных сторон учебно-воспитательного процесса, а именно от типа обобщения учебного материала: эмпирический и теоретический (содержательный).

Как показано в ряде работ В. В. Давыдова, в настоящее время в массовой школе используется по преимуществу эмпирический тип обобщения. В экспериментальных школах НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР уже более 20 лет учебный процесс строится на принципах теоретического обобщения.

В ряде исследований (А. К. Марковой, Г. Г. Микулиной, А. И. Айдаровой, Г. И. Минской и др.) сопоставлялись разные стороны процесса обучения в массовых и экспериментальных школах. В данной работе сопоставляется характер и структу-

ра мотивации учебной деятельности учащихся экспериментальной школы № 91 с характером и структурой мотивации учебной деятельности учащихся массовой школы № 554, где учебный процесс строится на принципах эмпирического обобщения.

Данное исследование выполнено в лаборатории психологии учебной деятельности НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (зав. лабораторией — проф. А. К. Маркова) и основано на теории мотивации, разрабатываемой в этой лаборатории.

В качестве объекта исследования взято обучение курсу математики в 6-х и 8-х классах, так как этот учебный предмет является одним из основных и определяющих общий характер учебной деятельности. А предметом нашего исследования являются мотивы учения, понимаемые как ориентация ученика на способы овладения знаниями (А. К. Маркова и др.).

Гипотеза нашего исследования заключается в том, что характер и структура мотивации учебной деятельности зависит от типа обобщения учебного материала. А именно доминирующие мотивы учебной деятельности при обучении, строящемся на принципах теоретического обобщения, формируются в самом процессе усвоения содержания учебного материала и это имеет закономерный, сознательный характер. При обучении же, строящемся на принципах эмпирического обобщения, мотивы учебной работы формируются в зависимости от воздействий на учеников извне процесса учения (соревнование, поощрение, наказание и т. д.), и поэтому мотивы учения имеют неустойчивый, ситуативный характер.

В соответствии с этой гипотезой мы поставили такую цель исследования: выявить зависимость характера и структуры мотивации учебной деятельности учащихся 6-х и 8-х классов от типа учебного процесса, строящегося на принципах теоретического или эмпирического обобщения (на материале курса математики).

Для реализации этой цели необходимо было решить следующие задачи:

1. Проанализировать особенности двух разных типов обобщения учебного материала.
2. Разработать методику диагностики характера и структуры мотивационной сферы учебной деятельности учащихся.
3. Экспериментально исследовать характер и структуру мотивации учебной деятельности учащихся в зависимости от типа обобщения учебного материала.

Для решения этих задач в данном исследовании использовалась система методик диагностики, которая, на наш взгляд, позволила достаточно адекватно устанавливать характер и

структуру мотивации учебной деятельности как каждого отдельного ученика, так и класса учащихся в целом (в статистическом смысле). Для этого были использованы такие методики: ранжирование видов побуждений учения, выбор вида учения, написание сочинения на разные темы, составление вопросов и задач по теме.

Теоретическое значение и новизна данного исследования состоят в том, что оно призвано дополнить и обогатить психологическую теорию учебной деятельности. В этом исследовании впервые экспериментально выявлены общие закономерности зависимости мотивации учебной деятельности от типа обобщения учебного материала. Оно дополняет исследования этой проблемы, выполненные А. К. Дусавицким и Е. А. Портной, Л. К. Золотых и др. и носит наиболее обобщенный характер.

Практическая значимость работы определяется тем, что решаемые в ней вопросы непосредственно связаны с решением актуальных задач развивающего обучения в школе.

Результаты исследования еще раз подтверждают, что основной путь развития мотивации учения идет через становление активного отношения школьника к своей учебной деятельности и к ее мотивации, что создает основу для успешного управления ею не только учителем, но и самим учеником (А. К. Маркова, 1979).

Нами сформулированы следующие **положения, защищаемые в диссертации:**

— Характер и структура мотивации учебной деятельности зависят от типа обобщения учебного материала.

— Успеваемость учащихся тесно связана с их мотивами учения.

— Положительная, устойчивая мотивация учения формируется и развивается более направленно при обучении, строящемся на принципах теоретического обобщения.

Данная работа состоит из введения, четырех глав, заключения, списка литературы и приложений.

Решение проблемы мотивации учебной деятельности имеет большое теоретическое и практическое значение. Оно позволит создать научную основу для установления наиболее эффективных методов и средств воспитательного воздействия на личность учащихся, для побуждения их к активной учебной деятельности в учебно-воспитательном процессе.

В современной психологии термином «мотивация» обозначаются разные явления. Понятие мотивации у человека, по общему признанию, включает в себя все виды побуждений: мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, влечения и т. д. (Л. С. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, М. П. Якобсон, В. Г. Асеев и др.).

Существенные черты мотивации человека заложны не в индивидуальных особенностях его развития, а в особенностях его сознания как общественного существа. Мотивация учения, как деятельности, сознательно осуществляемой человеком, является результатом как переработки тех воздействий, которые он получает из семейной и широкой социальной среды, так и в результате сознательного отношения к этим воздействиям, связанного с особенностями жизненных установок, устремлений, интересов учащихся (П. М. Якобсон).

В советской психологии имеется два наиболее эффективных направления исследования мотивации учебной деятельности учащихся. Одно направление акцентирует внимание на методологическом и теоретическом аспекте (А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович и др.), а другое — ориентируется на поиски конкретных методов исследования и путей и средств формирования мотивации (А. К. Маркова и др.).

В настоящее время формирование мотивации учебной деятельности учащихся в школах осуществляется главным образом через внешние воздействия (внушение, соревнование, поощрение, наказание и т. д.). Такой путь ориентирует процесс формирования мотивации учебной деятельности школьников извне самой этой деятельности и в определенных условиях может быть и был достаточно эффективным, но он не является ни положительным в психологическом плане, и ни устойчивым, потому что этот путь не исходит из самого процесса учения, из его содержания.

Необходимо искать пути и способы формирования у учащихся положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, такой мотивации, которая побуждала бы учащихся к упорной, систематической учебной работе. Главный из этих путей лежит в правильной организации учебной деятельности школьников. Этот путь состоит в овладении учеником способами своей деятельности по добыванию новых знаний, обладающих теоретическим обобщенным характером (А. К. Маркова).

Многолетние экспериментальные исследования А. К. Марковой и ее сотрудников на материале русского языка в средних классах, построенные на основе общих принципов психологической теории учебной деятельности, разработанной В. В. Давыдовым, показали, что мотивация, формируемая в самом и самим процессом учения, позволяет мобилизовать резервы психического (речевого) развития.

Перестройка системы действий от практических к теоретическим приводит к новому типу мотивации. При такой перестройке возникают внутренние мотивы, которые обеспечивают

постоянный нарастающий интерес к самому содержанию знаний (А. К. Дусавицкий и Е. А. Портная).

В исследовании Л. К. Золотых было установлено, что формирование учебной деятельности и организация взаимодействия школьников в совместной деятельности образуют необходимые условия становления учебно-познавательного мотива.

Исследование психологической проблемы мотивации учения в рамках теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина показало, что при третьем типе учения мотивация у учащихся значительно усиливается и видоизменяется (П. Голу, В. Ф. Моргун).

В процессе школьного обучения у учащихся происходит процесс обобщения учебного материала. В. В. Давыдов, развивая идеи С. Л. Рубинштейна, различает обобщение двух видов: эмпирическое и теоретическое (содержательное). Эмпирическое обобщение основывается на сравнении, сопоставлении многих объектов с целью выделения сходного, является отражением объектов со стороны их внешних, чувственно данных связей и проявлений, т. е. формально общего. Теоретическое обобщение основывается на содержательном анализе отдельных объектов с целью выделения объективно существенных связей и закономерностей. Эти связи и закономерности воспроизводятся в особых графических или знаковых моделях.

В настоящее время в массовой школе используется по преимуществу эмпирический тип обобщения. Эмпирический характер обобщения является одним из источников трудностей усвоения школьниками учебного материала (В. В. Давыдов).

Преодоление трудностей усвоения учебного материала, строящегося на основе эмпирического обобщения предполагает построение учебных предметов на основе обобщения, характерного для теоретического мышления.

Характер учебной деятельности учащихся зависит от типа обучения, строящегося на том или ином принципе обобщения учебного материала. Наиболее эффективным, развивающим типом обучения оказывается тип, строящийся на принципе теоретического обобщения.

Исходя из целей и задач исследования, мы выдвинули следующие требования (принципы) к системе диагностических методик:

1. Диагностика должна основываться на психологической теории учения и усвоения, на теории о соотношении обучения и развития, на объективном психологическом анализе системы понятий каждой учебной дисциплины (Д. Б. Эльконин).

2. Все методики данной системы должны полностью соответствовать целям и конкретным задачам исследования — вы-

явить все побуждения, вызывающие у учащихся желание учиться.

3. Методики диагностики должны быть простыми и удобными для их проведения в условиях классных или домашних занятий.

Необходимо было выявить основные особенности мотивационной сферы учащихся, а именно: а) качественные показатели, характеризующие отдельные мотивы (направленность, устойчивость и т. д.), б) иерархию мотивов в соответствии с содержанием и способом обучения.

Методика «Ранжирование видов побуждений учения» позволяет выделить, на основе оценки учащимися уровня важности каждого побуждения к учению, иерархическую структуру мотивов учения у учащихся. Методика «Выбор одного из ряда видов учения» позволяет выявить направленность мотивов учения у учащихся. Методика «Написание сочинения» (на тему «Что мне дает изучение математики» и «Отличник учебы») позволяет выявить не только направленность, но и широту, иерархию мотивов учения у учащихся. Методика «Составление вопросов и задач по теме» позволяет выявить особенности мотивов, направленных непосредственно на содержание деятельности по составлению задач.

Анализ полученных данных, по всем методикам, производился, во-первых, статистически-вертикальным способом, для выявления общего характера и структуры мотивации учебной деятельности всего класса, а, во-вторых, индивидуально-горизонтальным способом, для установления характера и структуры мотивации учебной деятельности отдельных учащихся.

В своей работе мы применяли констатирующий и формирующий эксперимент. Для констатирующего эксперимента мы взяли две группы испытуемых: 1) 62 ученика 6-х классов и 39 учеников 8-го класса экспериментальной школы № 91 (г. Москва), где уже много лет обучение строится на принципах теоретического обобщения, и 2) 63 ученика 6-х классов и 31 ученик 8-го класса школы № 554 (г. Москва), где обучение строится на принципах эмпирического обобщения. Для формирующего эксперимента мы взяли 25 учеников 6 «Б» класса, как экспериментальный класс, и 38 учеников 6 «А» класса, как контрольный класс, школы № 554, г. Москва, т. е. в той школе, где мы проводили констатирующий эксперимент. Этот эксперимент проводился во втором полугодии 1979—80 учебного года на материале алгебры: учащиеся контрольного класса 6 «А» учили алгебру по-прежнему (по обычной программе), а учащиеся экспериментального класса 6 «Б» изучали алгебру по-

новому (по программе, строящейся на принципах теоретического обобщения).

В диссертации подробно описываются результаты констатирующего и формирующего экспериментов, проведена качественная и количественная обработка этих результатов. Это дало возможность установить характер и структуру мотивации учебной деятельности учащихся указанных классов школы № 91 и школы № 554.

Таблица 1

Иерархическая структура мотивов учения у учащихся по методике 1.

Школа	Классы	Места побуждений								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Эксперимен- тальная школа № 91	6	7	1	3	9	3	5	2	6	4
	8	7	1	9	8	2	3	6	4	5
Школа № 554	6	8	2	3	7	9	1	6	4	5
	8	3	8	7	9	1	2	5	6	4

(Жирные цифры — внутренние мотивы, светлые цифры — внешние мотивы).

В таблице № 1 представлены данные о характере и структуре мотивации учебной деятельности учащихся указанных классов школы № 91 и школы № 554. У учащихся школы № 91 мотивы учения более сосредоточенные, их иерархия более строгая и доминирующими мотивами являются внутренние. А у учащихся школы № 554 мотивы учения более аморфные, разбросанные, их иерархия менее последовательная и доминирующими мотивами являются внешние. Примерно такие же результаты получены по всем другим методикам.

Результат индивидуально-горизонтального анализа характера выполнения каждым учащимся 6-х классов заданий по всем методикам показывает, что у 37,5% учащихся 6 «А» класса и 36,7% учащихся 6 «Б» класса школы № 91 были устойчивые внутренние мотивы. Такой же характер мотивации учебной деятельности имели только 7,8% учащихся 6 «А»

класса школы № 554, а в 6 «Б» классе этой школы такие мотивы учения не обнаружены ни у одного ученика.

Чтобы проверить вывод, полученный нами в констатирующем эксперименте, мы провели еще формирующий эксперимент, чтобы доказать возможность изменения мотивации учебной деятельности в ходе обучения, при изменении характера обобщения учебного материала. Этот эксперимент состоял из 15 уроков по алгебре по теме «Многочлены», построенных на принципах теоретического обобщения.

Если по существующей программе одночлен и многочлен вводятся без всякой мотивации, путем дачи готовых определений, исходя из рассмотрения частных примеров, то в экспериментальном классе (6 «Б» класс школы № 554) тема «Многочлены» начинается с задачи классификации алгебраических выражений. Чтобы выполнить эту задачу, учащиеся должны сначала найти признаки, на основе которых можно классифицировать алгебраические выражения (такими признаками являются алгебраические действия: сложение, умножение и т. д.). Тем самым выявляется происхождение понятий одночлена и многочлена, как результатов классификации алгебраических выражений. После того, как учащиеся усвоили понятие одночлена и многочлена, учитель потребовал дать примеры одночлена и многочлена, проанализировать с этой точки зрения любые конкретные алгебраические выражения. Затем учащиеся построили модель классификации алгебраических выражений в виде схемы и алгоритм распознавания одночленов и многочленов.

Следовательно, учащиеся экспериментального класса усвоили понятия одночлена и многочлена не путем принятия определения в его готовой форме через сравнение некоторых примеров, а путем анализа алгебраических выражений на основе выделения их существенных признаков.

Аналогично было построено и последующее экспериментальное обучение действиям над одночленами и многочленами.

В конце изучения этой темы мы дали ученикам экспериментального и контрольного классов задания по указанным выше методикам, которые использовались в констатирующем эксперименте (исключая методику 4).

Результаты формирующего эксперимента показывают, что в процессе экспериментального обучения у учащихся 6 «Б» класса произошел сдвиг мотивов учения: по методике 1 у учащихся 6 «Б» класса первое место заняло побуждение 7 («хочу получить хорошие знания»), а второе — побуждение 1 («математика интересна»), т. е. побуждения, связанные с содержанием процесса учения; у учащихся контрольного 6 «А» класса сдвига мотивов не произошло. По методике 2 количество уча-

щихся 6 «Б» класса, выбравших класс «А», где предлагалось учить математику по повышенной программе, стало 31,6% (в констатирующем эксперименте их было только 4%), количество учащихся 6 «А» класса, выбравших такой же класс, стало 25% (в констатирующем эксперименте их было 42,1%). Примерно такие же результаты получены по остальным методикам.

В результате формирующего эксперимента у значительной части (32%) учащихся экспериментального класса образовались устойчивые внутренние мотивы учения (в констатирующем эксперименте их не было). Такие мотивы учения были только у 5,2% учащихся контрольного класса (после констатирующего эксперимента стало 7,8% учащихся).

Эти результаты позволяют сделать вывод о том, что переход от обучения, строящегося на принципах эмпирического обобщения к обучению, строящегося на принципах теоретического обобщения производит сдвиг мотивов учения у значительной части учащихся. Такой сдвиг идет от внешних мотивов к внутренним, они становятся доминирующими и наиболее сосредоточенными, устойчивыми.

Результаты, полученные нами, подтверждаются данными, об успешности и отношении к учению учащихся указанных классов.

Таблица 2

Сдвиг успеваемости и отношения к учению у учащихся экспериментального и контрольного классов (по данным учителя) в %.

Классы	Сдвиг успеваемости		Сдвиг отношения к учению	
	Положительный	Отрицательный	Положительный	Отрицательный
Экспериментальный 6 «Б»	40	—	40	—
Контрольный 6 «А»	18,4	15,7	10,5	13,1

Итак, в результате экспериментального обучения у 40% учащихся 6 «Б» класса произошел сдвиг успеваемости в положительном направлении: от низкого уровня успеваемости к высшему (такой сдвиг произошел только у 18,4% учащихся контрольного класса). У 40% учащихся же класса произошел сдвиг отношения к учению в положительном направлении: от отрицательного отношения к учению к положительному отношению (в то же время такой сдвиг произошел только у 10,5% учащихся 6 «А» класса). В то же время, у 15,7% учащихся контрольного 6 «А» класса произошел сдвиг успеваемости в отрицательном направлении: от высокого уровня успеваемости к низкому уровню, и у 13,1% учащихся того класса произошел сдвиг отношения к учению от положительного к отрицательному.

Таким образом, наши эксперименты подтвердили возможность целенаправленного формирования мотивации учения через изменение типа учения.

Проведенное нами исследование позволяет сделать **следующие выводы:**

1. Характер и структура мотивации учебной деятельности учащихся зависят от многих факторов: содержание обучения и способы организации учебной деятельности, семейных условий, влияния среды и т. д. Однако они в значительной степени зависят еще и от типа обобщения учебного материала (эмпирический или теоретический тип).

2. При типе учебного процесса, строящегося на принципах эмпирического обобщения, мотивы учения у большинства учащихся оказались неустойчивыми, ситуативными, при этом доминирующими мотивами были внешние. У некоторых учащихся доминирующими мотивами оказались внутренние, но таких учащихся было немного и их мотивация была неустойчивой.

3. При типе учебного процесса, строящегося на принципах теоретического обобщения, доминирующими мотивами учения у значительной части учащихся являются внутренние. При этом такие мотивы учения у учащихся были достаточно устойчивыми.

4. При переходе от обучения, строящегося на принципах эмпирического обобщения, к обучению, строящемуся на принципах теоретического обобщения (в процессе экспериментального обучения) у значительной части учащихся экспериментального класса произошел сдвиг мотивов учения в положительном направлении: от внешних мотивов к внутренним.

5. Успеваемость учащихся тесно связана с их мотивами учения: у тех учащихся, у которых доминируют внутренние мотивы учения, успеваемость, как правило, значительно выше. Конечно, у учащихся, имеющих внешние мотивы учения, также

может быть достаточно высокая успеваемость, но в этом случае нет закономерной связи между мотивами учения и успеваемостью: большинство учащихся с доминирующей внешней мотивацией имеют или низкую или неустойчивую среднюю успеваемость.

6. Главный путь, который позволяет сформировать у учащихся стойку положительную мотивацию учебной деятельности, является обучение, строящееся на принципах теоретического обобщения. Такое обучение дает возможность преодолевать трудности современного школьного обучения и воспитания, осуществлять полноценное всеобщее обучение.

Содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора:

1. Уроки в экспериментальных классах. — Ханой, То-Куок, 1977, № 10, с. 29—32 (на вьетнамском языке).
2. Особенности развития мышления младших школьников на уроках математики. — В сб.: научн. трудов НИИ педагогики, Ханой, 1977, № 21, с. 44—52 (на вьетнамском языке).
3. Интерес к познанию как источник активности учебной деятельности у детей. — Наука и жизнь, 12—19 апреля 1977 (на вьетнамском языке).
4. Естественные учебно-диагностические методики исследования мотивации учебной деятельности. — В кн.: Психодиагностика и школа. Тезисы симпозиума. — Таллин, 1980, с. 178—180 (совм. с Л. М. Фридманом, Т. А. Пушкиной).
5. Характер мотивации учебной деятельности учащихся в зависимости от типа обобщения учебного материала. — Вопросы психологии, 1981, № 1, с. 130 — 133.

