

Учебная мотивация учеников



ОГЛАВЛЕНИЕ

1. Введение
2. Определение понятий. Мотивация ученика. Регламенты
3. Теории мотивации (6 теорий)
4. Заключение

Предисловие

Цель данной небольшой работы – ознакомление учителей с подходом позволяющим повысить их психологическую грамотность в работе с учениками. Данный текст, с одной стороны, не следует рассматривать как единственно верный психологический подход в улучшении работы с учениками. С другой – этот текст не является набором теорий и кусков текстов «надерганных из интернета». В тексте я излагаю осмысленный подход и свои идеи, которые могут помочь учителям переосмыслить свои подходы к работе и изменить свои поведенческие установки на более прогрессивные, соответствующие современным требованиям к образованию и воспитательному процессу. Базовым материалом для этого текста (для изложения своих идей) послужили известные в психологии теории мотивации (результат моего изучения мотивации людей на протяжении всей своей психологической практики и понимания мотивационных механизмов в работе учителей). В процессе своей работы в качестве школьного психолога, я постоянно сталкиваюсь с непониманием учителями основных принципов мотивации учеников и часто, прямо противоположными этим принципам их установками и поведением. Поэтому, как бы некоторые из них не говорили о знании той или иной теории, на практике большинство учителей со стажем демонстрируют жесткость и консервативность своих установок несоответствующих требованиям психологической грамотности. Сквозь такие установки трудно прорваться чему-то новому. Учителям с малым стажем, напротив, не хватает опыта, их профессиональные установки еще не сформированы, а их стихийное формирование не управляется принципами психологической грамотности.

Обычно формирование их профессионального опыта (не теоретических навыков полученных в ВУЗе) происходит посредством влияния учителей со стажем и «впитыванием общей атмосферы школы». Механизм такого формирования прост: у учителя без опыта возникает трудная ситуация в работе с учениками. Он не знает, как ее разрешить («умные» книги помогают в таких случаях редко), выход из ситуации находится путем перенимания привычной практики разрешения данной проблемы от других учителей. Получается замкнутый круг, когда основные «рабочие» установки, часто совершенно не эффективные в работе, передаются новому поколению учителей.

Психологические установки в работе учителей (способы решения конфликтных ситуаций и частое их игнорирование до последнего, реакции на «негатив» учеников, ведение с ними игры или, напротив, излишнее дистанцирование и т.п.) обычно самые консервативные элементы в школе. Можно перестроить здание, укомплектовать кабинеты, а психологические учебные установки

останутся те же. Они не видимы, не очевидны. Большинство учителей совершенно не осознают эти элементы (действуют автоматически). Это и понятно - т.к. установки это не осознаваемый элемент, человек их может осознать только через обратную связь от других людей, сильно отличных от него по своему жизненному опыту (работе, образованию, условиям жизни) и если у этих людей есть желание и возможности такую связь предоставить. Эти элементы (поведенческие установки) больше других отстают от уже принятых в обществе передовых подходов в образовании и с трудом поддаются изменению. Гораздо проще и почетнее бороться с последствиями (т.к. и нарушения и сама борьба с ними видна всем: принятые решения, резолюции, немедленные и решительные действия и т.п.), а не заниматься их профилактикой (т.к. последнее неизбежно связано с изменениями своей личности). С другой стороны, именно эти элементы больше всего вносят вклад в развитие личности учеников (а вовсе не передача им абстрактных знаний). Поэтому, я, как школьный психолог, отдаю себе отчет в том, что данный текст будет интересен лишь единицам из числа учителей. Большинство его воспримут как «теоретический мусор, которого полно в интернете». Все же я надеюсь, что отдельным учителям, склонным к самоанализу, этот текст может пригодиться как основа для анализа своих рабочих установок. Возможно, некоторым этот подход поможет понять, что именно им нужно развивать в себе и какие учебные курсы им нужны. Кому то поможет увидеть, что некоторые из их рабочих установок во многом не отвечают современным требованиям к образованию, что даст толчок к восприятию и поиску ими новых идей в этом направлении.

Введение

Очевидно, что например, умение слушать собеседника является базовым, для эффективности последующего воздействия на него. В основе слушания лежит эмпатия – умение близко воспринять состояние другого человека «влезть в его шкуру». В процессе такого слушания как бы создается ситуация доверия между собеседниками, что обеспечивает и доверие к сообщаемой информации с последующим выстраиванием своего поведения на ее основе (в чем и состоит суть механизма воздействия). Но использование эмпатии, как основного метода в школе практически невозможно, так как этот метод энергетически очень затратен (эмпатия необходима но в ограниченных объемах). При постоянном использовании его у учителя просто произойдет «эмоциональное выгорание» в первый же месяц работы и он впадет в депрессивное состояние. Для того чтобы этого не происходило учителю необходим рациональный подход (энергетически менее затратный), включение в работу своих интеллектуальных ресурсов и специальных (психологических) знаний. Так, сосредоточившись на слушании ученика, он может не столько сопереживать слушателю, сколько стремится понять его (и свои) установки, то, что движет его высказываниями и поведением, его настроение и отношение к слушателю, а так же регулировать долю эмпатии, необходимой в данной ситуации.* Далее, в ответной речи он может использовать эти моменты, чтобы воздействовать на собеседника (чтобы до него дошла какая-то информация, чтобы он переоценил ситуацию и начал действовать).

Умение выделить наиболее важные элементы в поведении другого человека и применять их в своей работе – это основа рационального подхода. В человеческой культуре всегда существовало множество подходов позволяющих проводить анализ поведения человека, для предугадывания его дальнейших действий. Эти подходы обычно делят на 2-а вида: эзотерические (шаманство, астрология и т.п.) и научные (психология, психофизиология, социальная психология). Основной подход в психологии – это мотивационный анализ, анализ тех элементов (психологических конструктов) которые лежат в основе поведения человека и, оперируя которыми, можно влиять на это поведение.

* Это всегда не просто, т.к. необходима организация 2-х одновременных потоков сознания. Обычно человек полностью включен в какое-то событие (полностью присутствует в «поток»), которое и определяет содержание его сознания и ответные реакции на происходящее. Психологический анализ предполагает частичное выключение их этого потока, когда какая-то

часть вашего сознания одновременно с переживанием происходящих событий и реакцией на них, активно анализирует ситуацию (или улавливает какие-то моменты и откладывает для последующего анализа), опираясь на специальные знания о поведении человека.

Определение понятий. Мотивация ученика. Регламенты.

Для любого учителя и руководителя достаточно понятно и используется в работе понятие **СТИМУЛЯЦИЯ** и не всегда ясно и применимо на практике понятие **МОТИВАЦИЯ**. Поэтому сначала следует разграничить эти понятия.

СТИМУЛ (от лат. stimulus — острая паж, которой погоняли животных) означает средство с помощью которого можно воздействовать на ученика (или другого человека) для достижения им некоего результата, совершения им определенных действий.

СТИМУЛЯЦИЯ УЧЕНИКА это процесс воздействия на ученика (использование ученика) с целью достижения им определенного результата. При воздействии учитываются только актуальные потребности ученика в образовавшейся ситуации. Стимуляцию можно представить как способы создания и уменьшения психического давления обстоятельств на ученика. Сначала создается давление (например, вызов родителей ученика в школу, 2 по предмету за четверть и т.п.), далее ему предлагается или его вынуждают что-то сделать, что уменьшает давление (например, родителей в школу не вызовут, если он это сделает). Ученик воспринимает стимуляцию как внешнее давление и ответственность за результаты и последствия такого воздействия приписывает его источнику (учителю).

МАНИПУЛЯЦИЯ УЧЕНИКОМ — это использование некоторых особенностей (сильных сторон или слабостей) ученика для достижения каких-либо целей не ставя его при этом в известность о сути происходящего. Манипуляция является отрицательным примером воздействия т.к. порождает отрицательные эмоции и отношение как к воздействующему, так и к цели, ради которой воздействие осуществлялось.

Большинство стимулирующих воздействий на ученика являются манипуляцией - когда давление на него возникает не в силу обстоятельств, а создается учителем (сознательно или бессознательно) для достижения каких-то целей. Например, вызов в школу родителей может быть обусловлен регламентом и, в этом случае, давление на ученика не создается учителем, а продиктовано обстоятельствами, следовательно, не будет манипуляцией и сообщение ученику об этом (если учитель не ведет при помощи этого сообщения игру с учеником). Однако, если учитель просто угрожает ученику вызвать родителей в школу или принимает это решение субъективно (с точки зрения ученика) или ведет с ним игру (для учителя такое сообщение как способ отыграться, «насолить» ученику), то такое сообщение ученику является манипуляцией им в каких-то своих целях (пусть даже, если эти цели воспринимаются учителем как полностью учебные: например, восстановить нарушаемую учеником дисциплину). Дети, чаще всего, перенимают этот стиль поведения у учителя и ситуация в классе ухудшается.

МОТИВ (от лат. movere — приводить в движение, толкать) — субъективная (внутренняя) причина того или иного поведения, действия ученика. Психическое явление, непосредственно побуждающее ученика к выбору того или иного способа действия, поведения и его осуществлению. Это явление (побуждение) воспринимается учеником как своя собственная активность (активность своего «я»), в противоположность воздействию других. Следовательно, ученик принимает ответственность за результаты и последствия такой активности на себя.

При этом как сам выбор, так и осуществление деятельности обусловлены индивидуальным набором взаимосвязанных ценностей, интересов, установок, качеств, способностей работника осознаваемых или не осознаваемых им самим. Поэтому мотивы, описываются и выражаются в ценностях, интересах, установках, убеждениях, качествах, способностях ученика и их взаимосвязях.

МОТИВАЦИЯ УЧЕНИКА с точки зрения применения ее учителями к ученикам это процесс использования учителями мотивов учеников для управления их деятельностью, а так же процесс по формированию мотивов учеников, называемый воспитанием. Т.е. управление деятельностью ученика в согласии с его ценностями, интересами, установками, убеждениями, качествами, способностями, а так же путем формирования этих психических образований. Возраст учеников, в отличие от взрослых, позволяет формировать у них и установки и способности и качества и др. психические образования. Наиболее важный и гармоничный период для формирования у учеников этих психических образований – это их обучение в начальной школе. Следовательно, первым показателем качества работы учителей начальной школы должна быть степень сформированности учебной мотивации у учеников 4-х классов (пробелы в знаниях относительно легко восполнить, если у ученика достаточна учебная мотивация – он может сделать это и сам).

С точки зрения результата проще всего определить учебную мотивацию ученика как степень его самостоятельной активности, которая направлена на усвоение школьной программы. Эту активность можно измерять при помощи опросников и других психологических тестов. Однако, всегда следует иметь в виду, что эта активность сложна по своей структуре. Например, обычно учителя интерпретируют желание ученика не учиться как не желание учиться (т.е. отсутствие у него желания учиться). Это базовая ошибка. Т.к. отсутствие у ученика желания учиться просто указывает на пустое место, с которым нельзя продуктивно работать. Так, на вопрос: «Что нужно сделать, чтобы это желание появилось» нет прямого ответа, а значит остается не известным, что нужно делать и какие методы применять. Если принять конструкт «желание не учиться» в качестве рабочего, то можно сразу увидеть массу продуктивных подходов к изучению этого феномена. Очевидно, что в природе желания не учиться не существует (например, у детей, поступающих в 1-й класс его просто нет!) – но оно появляется в результате неправильного формирования учебной мотивации и приобретает конкретные формы поведения: не ходить в школу, не делать домашние задания, не посещать отдельные уроки и т.п. При наличии такого желания, для ученика не важно, чем он занимается, важно, что он не делает определенное учебное задание (или не посещает урок) и от этого получает удовлетворение, которое, вероятно, может переноситься на то, чем он занимается и формировать его личность. Если принять этот конструкт, то можно сказать, что у любого ученика одновременно сосуществуют 2-х противоположных мотива: желание учиться (естественного мотива для детей - познания мира и частично развитого учителем) и желание не учиться (сформированного, в основном, условиями в школе – чаще всего неправильными действиями учителей). Соотношение силы этих 2-х мотивов и дает результирующую учебную мотивацию.

Таким образом, можно сказать, мотивация учеников – это психологический конструкт, использование которого позволяет учителю экологично управлять классом и улучшать его показатели в учебной деятельности.

РЕГЛАМЕНТЫ. ИХ РОЛЬ В МОТИВАЦИИ УЧЕНИКОВ

Вред от прямого воздействия учителя на ученика (стимуляции) прямо пропорционален самостоятельности личности последнего. Так как самостоятельность личности учеников, при переходе из класса в класс, постоянно возрастает, то с возрастом ученика вред от прямого воздействия на него постоянно увеличивается. Поэтому начиная с 1-х классов, ученики и учителя должны в своем поведении опираться на правила и регламенты. Следовательно, и те и другие должны принять и придерживаться принятых в школе (классе) правил поведения. Только в этом случае они будут брать ответственность за свои поступки и их последствия. Когда ребенок приходит в 1-й класс он надеется и ждет, что с ним будут обращаться как с более взрослым, более самостоятельным, чем он был до этого. Эту его готовность нужно стремиться использовать на 100%. В связи с этим, первый месяц для первоклассников должен проходить в изучении существующих правил поведения в школе (регламентов) и выработке внутриклассных правил (которые д.б. ясны всем, оформлены и вывешены в помещении класса). Такие правила должны охватывать все значимые для учеников и учителя ситуации (в том числе и правила разрешения конфликтов в классе). Поведение учителя, нарушающее регламенты, должно быть так же наказуемо (только тогда дети поймут, что правила «работают»). В начале обучения (в учебных целях) учителю полезно сознательно нарушать правила, что бы обращать на это внимание учеников и нести (заранее спланированное) «наказание» (например, купить детям конфеты).

С переходом учеников в среднюю школу, привычные для них учебные условия резко меняются. Поэтому, если поведение учеников в начальной школе регулировалось, в основном, прямыми воздействиями учителя, то резко возросшая самостоятельность поведения учеников в средней школе дезориентирует его, дезорганизует его поведение (т.к. у него возникает ощущение «вседозволенности», которое и управляет его поведением). Если поведение учеников в начальной школе регулировалось, в основном, регламентами, которые, большей частью, остаются и при переходе в среднюю школу (принимаются учителями средней школы), то дезориентации в учебном поведении учеников не возникнет. Напротив, если в 5-х классах фиксируется снижение успеваемости учеников и ухудшение их учебной мотивации, то, можно сделать вывод, что поведение учеников, когда они учились в начальной школе регулировалось прямым воздействием учителя (метод стимуляции). Если фиксируются конфликты с учителями (возможно скрытые), то, вероятно, прямое воздействие на учеников учителя оказывают в данный момент. Например, такое высказывание учеников, как «учителя кричат на учеников», указывает на прямое эмоциональное воздействие на учеников, на недостаток хорошо работающих регламентов и непонимание учителем принципов учебной мотивации.

Следовательно, необходима преемственность регламентов на этапе перехода учеников в среднюю школу. Учителя предметники и, особенно, классные руководители, должны посвятить этому вопросу существенное время. Для учителей-предметников это минимум 1 – 2 первых урока (вместе с разъяснениями учебных целей и регламентов по их предмету) и предварительное ознакомление с регламентами класса (посещение уроков в 4-х классах и беседы с учителем).

Следует иметь в виду, что реальные правила поведения учеников, те, которые отражены в их субъективном мире и которые регулируют их поведение, могут резко отличаться от декларируемых учителем (учитель, в силу разных причин, может недостаточно хорошо видеть реальное поведение учеников и понимать его мотивы). Поэтому очень важно проводить мониторинг различных проявлений удовлетворенности учеников (анонимное анкетирование проводимое психологом). Если удовлетворенность и результативность (успеваемость) учеников высока, значит все принятые в классе правила поведения работают хорошо.

Наличие проблемы в учебной мотивации и снижении успеваемости учеников при переходе в среднюю школу, как правило, воспринимается всеми школьными педагогами. Часто всем им ясны и причины этого явления (во всяком случае, каждый может их объяснить). При этом забывается один важный момент: причины объясняющие проблему и ее возникновение не тождественны причинам, позволяющим решить эту проблему. Причины, объясняющие проблему всегда проще найти, но

воздействуя на них, как правило, не получается нужного результата (проблема остается нерешенной). Если объяснять проблемы при переходе учеников в среднюю школу сменой учителей, то это не указывает на путь ее решения (невозможно оставить того же учителя до 11-го класса), а значит является непродуктивной причиной, только запутывающей ситуацию (порождает состояние безвыходности, смирение с негативной ситуацией). Если причины этой же проблемы сформулировать, например, как отсутствие преемственности в регламентах поведения учеников, при их переходе в среднюю школу, то становится ясным что нужно делать:

1. выделить и стандартизировать по качеству необходимые правила поведения по их видам, которые должны вырабатывать в классах (совместно с учениками) учителя начальной школы. Например, правила поведения на уроке (поощрения и наказания), разрешения конфликтов между учениками и т.п.;
2. выработать механизм передачи-приема этих правил при переходе учеников в среднюю школу;
3. разработать и внедрить механизм мониторинга удовлетворенности учеников, позволяющий определить работают ли разработанные (или переданные из начальной школы) правила поведения, принимают ли их на самом деле ученики или они признают свои, иные правила.

Теории мотивации

Эффективного применения методов воздействия (воспитания) достичь очень сложно, т.к. сложны объекты воспитания – люди и их совместная жизнедеятельность (социальная среда). Чем больше вы понимаете общие закономерности их поведения, а также мотивацию поведения каждого конкретного человека, тем успешнее сможете применять эти методы. Для того, чтобы понять какое то явление, объяснить его, человек обязательно должен на что-то опереться: на какие-либо рассуждения, умозаключения, теории, понятия. Есть люди, которые специально не обучались способам воздействия на других, но сами этому научились из жизни в силу своих склонностей и способностей. Однако такие люди не могут передать свой опыт умений воздействия на других, так как у них нет для этого общепризнанного понятийного аппарата. Они все понимают на уровне своих ощущений, интуиции и догадок, что для них вполне достаточно, но совершенно не достаточно для передачи этих знаний (ощущения и моменты озарения, не передаются), а иногда и причин своих решений другим. Опора на теории мотивации, при объяснении причин поведения других людей, позволяет иметь общий язык адекватно описывающий их поведение. Кроме того, в существующих на данный момент теориях мотивации, воплощены все знания человечества и подходы к объяснению причин поведения людей, имеющие какую-либо практическую пользу (использование которых приводит к требуемым практическим результатам). Каждая теория мотивации выделяет те или иные группы мотивов, воздействуя на которые учитель может получить положительный результат.

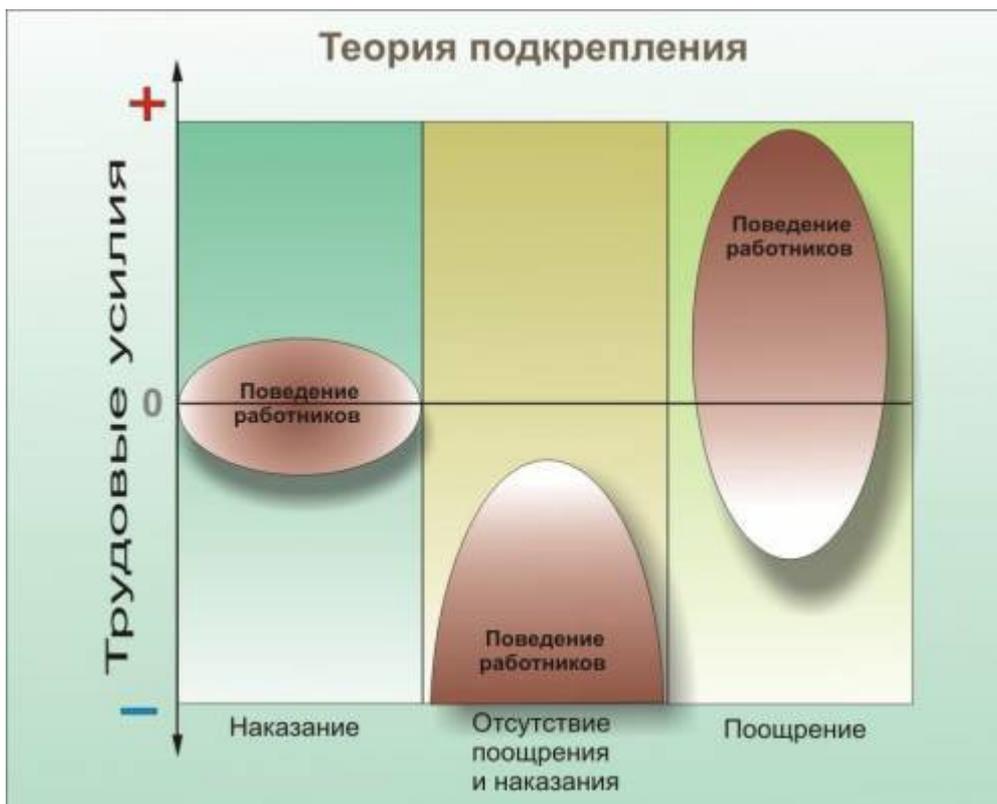
Обычно различают три вида теорий мотивации: **подкрепления**, **диспозиционные** (содержательные) и **когнитивные** (процессуальные).

Теория подкрепления (теория «кнута и пряника»)

Эта теория самая древняя. Еще ее называют метод «кнута и пряника». Т.е., здесь речь идет о двух методах воспитания (стимуляции): поощрении и наказании. На самом деле выделяют не два, а три метода согласно следующим положениям теории:

1. Ученики продолжают совершать поступки, последствия которых вознаграждаются.
2. Ученики избегают поступков, последствия которых наказуемы.
3. Ученики постепенно перестают совершать поступки последствия которых не вознаграждаются и не наказываются (когда их поступки игнорируют значимые для них люди).

На рисунке ниже представлена связь методов подкрепления и величины трудовых усилий ученика, являющихся результатом их применения.



Из рисунка видно, что наибольшая величина усилий ученика может быть достигнута при применении системы правильного вознаграждения – т.е. по преимуществу поощрения. Наименьший – при отсутствии поощрения или наказания. При использовании преимущественно наказания учеников – достигаются малыми силами стабильные, но не большие по величине учебные усилия (мотивация). Исключение из этого правила могут составлять случаи угрозы жизни.

ВАЖНО. Следует различать вашу непосредственную реакцию на событие и само наказание (поощрение). Так, часто отрицательное событие, причиной которого стал ученик, вызывает волну негатива у учителя – что уже является безусловным наказанием (без анализа), в следствие этого, ученик теряет надежду на объективную оценку события учителем, что порождает его недоверие к последнему как к личности.

При правильном применении этой теории на практике, в любом происходящем событии (даже отрицательном) следует, по возможности, использовать все три положения. За какие-то моменты -поощрить (например, за какие-то проявленные качества, даже при плохом поступке ученика), за какие-то наказать, а какие-то игнорировать. Т.е. анализ события необходим всегда.

Некоторые практические следствия:

Когда необходимо прекратить какую-либо не нужную активность ученика, если она предназначена вам, не следует на нее реагировать.

Наказание ученика, чаще всего применяется как компенсация ущерба нанесенного школе и/или другим ученикам (учителю) с разъяснением ему величины и вида ущерба.

Поощрение применяется для указания пути правильного поведения. Если ученик не реагирует положительно на поощрение (не радуется), значит учитель допустил промах, выбирая вид поощрения и ученик остается не поощренным.

Диспозиционные (содержательные) теории мотивации

Теории мотивации служат той общепризнанной теоретической базой, которая позволяет понимать поведение людей, передавать другим это понимание и предпринимать понятные другим шаги для мотивационного воздействия. Центральным (начальным и конечным) звеном в мотивации являются потребности человека, которые являются причиной его сложного поведения. Поэтому большинство ранних теорий мотивации посвящены выделению и описанию основных потребностей человека и отношений между ними. Эти теории называют диспозиционными или теориями содержания.

Создатели диспозиционных теорий исходят из положения, что у человека существуют какие-то базовые потребности, которые он стремится удовлетворить путем выполнения учебной деятельности (или другими видами активности). Таким образом, зная эти потребности (в чем конкретно они выражаются), степень их удовлетворенности у ученика, а так же обладая некоторыми средствами воздействия на процесс их удовлетворения, мы можем (в какой-то мере) регулировать его мотивацию к учебе (работе). Потребности человека могут выражаться как в непосредственном виде (например, потребность в пище) так и в виде его личностных характеристик (например, добросовестность, принципиальность, общительность и т.п.). Например, у добросовестного человека развита потребность сделать дело как положено, до конца, соизмеряясь со своим внутренним стандартом, который не ниже или выше, чем у окружающих его людей. В учебных целях такую потребность можно использовать предлагая ученику самостоятельные и достаточно сложные задания (но, не перегружая его – если учебная мотивация такого ученика невелика и/или высоко нервное его напряжение, то добросовестность можно и загубить или у него могут развиваться навыки манипуляции).

Кроме того, есть некоторое общее свойство теорий основанных на потребностях. В один момент времени можно делать что-то одно, а неудовлетворенных потребностей, как правило, больше чем одна. Поэтому существует такое понятие как конфликт мотивов, когда потребности как бы борются между собой за поведение и побеждает наиболее важная или наиболее актуальная из них. Следовательно, в любой момент времени ученик имеет различные установки часто даже противоположно направленного поведения. То, какая из этих установок реализуется в его поведении, во многом зависит от понимания им происходящего вокруг. У взрослых (учителей) такие установки более устойчивы (регидны) и, как правило, сильно доминирует одна из них.

Иерархия потребностей по Маслоу

Эта теория выведена из психотерапевтической практики и больше всего применима к общему поведению человека, а не к конкретно учебной деятельности (так как ее трудно подтвердить экспериментально). Маслоу выделил 5-ть иерархических уровней потребностей. Основное положение теории: любые потребности начинают мотивировать поведение только после того, как удовлетворены потребности всех предыдущих уровней.



Например, если у ученика не реализована потребность в безопасности (он боится чего-то), то похвала, поощрение со стороны учителя (которые вроде бы должны актуализировать потребность в признании ученика) не дадут положительного результата.

На практике потребность в реализации своего потенциала может возникать в силу особенностей в воспитании и приобретенного отрицательного опыта в очень искаженном виде. Так потребность в безопасности боязливого человека (или потребность в общении аутичного, не адаптированного к социуму, замкнутого, сосредоточенного на своем внутреннем мире) могут не реализоваться в течении всей жизни и человек будет постоянно сосредоточен именно на них реализации, потребность в самоактуализации у него может проявляться, например, в виде тяги к зрелищам, где другие рискуют жизнью или создание таких ситуаций.

В реальных условиях пирамида Маслоу далеко не всегда правильно объясняет причины поведения людей. Связано это с наличием еще одного, самого низкого по положению в пирамиде (но не по значимости) уровня потребностей – экзистенциальные потребности (потребности существования, смысла жизни) которые характерны только для людей. Например, один человек может сознательно отдать свою жизнь, чтобы сохранить жизнь другому человеку или народу или даже ради идеи (т.е. ради того, с чем он связывает смысл своего существования). При неудовлетворении своих экзистенциальных потребностей человек может покончить с собой.

В обычных жизненных ситуациях пирамида Маслоу, в качестве инструмента анализа причин поведения людей, работает хорошо.

Учитель обязан понимать основные не реализованные потребности каждого ученика (те, которые в большей мере определяют его поведение). Любая характеристика ученика (когда учитель говорит о нем, что он такой- то и такой-то), с этой точки зрения, будет результатом (выводами) из видения и понимания им нереализованных потребностей, которые определяют поведение ученика. Иерархия Маслоу, хороша тем, что предлагает простой метод: если у ученика обнаружена нереализованная потребность (сильно отрицательно влияющая на его учебную деятельность) ниже по иерархии,

чем, те которые определяют учебную деятельность, то всю активность нужно перенести на помощь в регулировании у него этой потребности.

Иерархия потребностей по Альдерферу (теория ERG)

Альдерфер выделил три главные потребности человека: в существовании (existence -E), в отношениях с другими людьми (relatedness -R) и в росте (growth -G).



Основные постулаты теории:

- у каждого человека существует 3 основных потребности (группы потребностей)
- труд (учебная деятельность) человека, в нормальных условиях, будет тем эффективнее, чем выше реализуемая в нем потребность.

Практические следствия:

1. Потребность в существовании у ученика отражается в принятии роли ученика (в то время как родители должны хорошо работать, чтобы получать средства к существованию семьи, он должен учиться и делать эту работу хорошо).
2. Если ребенок принимает роль ученика, то можно утверждать, что у него есть учебная мотивация, которую можно развивать дальше. Если не принимает, то учитель не сможет его как то заинтересовать учебной (так как он не воспринимает себя учеником, хотя формально таким является). Необходима работа с психологом по формированию экзистенциального континуума, выстраиванию цепочки жизненных целей (нужно создавать мотивационную опору из желания ребенка стать взрослым и самостоятельным, освоить роли поведения взрослых).
3. У детей потребность в личностном росте, развитии является ведущей. Поэтому, если она не связана с учебной деятельностью ученика, то эффективность его учебы будет низкой. В этом случае следует, использовать его потребность в отношениях с учениками (например, взаимопомощь или элементы соревнования - в зависимости от более выраженных личностных качеств ученика), а основные усилия направить на реализацию его потребности в росте. Если же у ученика вдобавок еще и выражен аутизм, то можно опираться на принятие им роли ученика (что менее эффективно).

Когнитивные теории мотивации

Создатели когнитивных теорий исходят из положения, что человек существо сознательное, т.е. он сознательно принимает решения о том, как и для чего, ему следует действовать. Понимание механизмов принятия решений, т.е. каким образом осуществляется мотивация, дает возможность ее регулирования.

Ниже представлены две теории в рамках этого подхода.

Теория потребности в достижениях Мак-Леланда

Люди избирательны в проявлении своей активности. Поэтому одни из них могут стремиться достичь лучших результатов в работе или учебе (склонны браться за решение трудных задач, рискуя потерпеть неудачу), другие склонны избегать неудач (боятся рисковать, стараются избегать неудач).



Очевидно, что стремление избегать неудач в учебе не является свойством, присущим личности ученика (детям присуща установка на познание окружающего мира). Избегание неудач - это линия поведения ученика, продиктованная обстоятельствами (препятствиями). Вероятно, в окружении такого ученика есть что-то (реального или ментального характера), чего он боится (например, гнева отца, если он получит плохую оценку или чувства своей неполноценности, если получит 4 за четверть). Т.е. в таких случаях, учеником движет страх, желание избежать неприятной ситуации. Согласно теории Маслоу, эту потребность можно отнести к потребностям в безопасности, социальным потребностям и потребности в признании (у каждого ученика может быть по-своему). Согласно теории Альдерфера – к потребностям в существовании и отношениях с другими людьми (принятие роли ученика). Потребности в самореализации, росте в этом случае проявляться не могут. Поэтому творческий потенциал ученика избегающего неудач близок к нулю.

Очевидно и явное расхождение в целях: цель школы и учителей – сформировать знания и личность ученика для дальнейшей успешной жизни, а цель ученика – получить любыми доступными путями нужную оценку (часто, нужную не ему). Велика вероятность, что ученик не будет применять полученные знания в жизни и растеряет их, как только в этом пропадет необходимость, а формирование его личности будет проходить помимо приобретаемых знаний. Следовательно, учитель, увидевший в ученике подобную мотивацию не должен оставлять ее без внимания. Возможно, ученику нужно сменить какие-то свои неправильные установки (например, преодолеть страх перед отцом) и в этом может помочь психолог. Возможно, учителю улучшить какие-то школьные процедуры (например, правила выставления оценок за четверть, чтобы ученик не боялся, что все может решить всего одна оценка).

Следствия теории:

1. Каждому ученику, в данный момент времени, подходит свой уровень сложности задания. Разброс по уровню требующейся сложности заданий среди учеников в классе может быть очень велик. На величину разброса могут влиять разница в способностях учеников и уровень сплоченности класса.
2. Страх – плохой советчик. Если у ученика проявляется мотив избегания, то ему требуется помощь учителя или психолога. Учителю здесь, прежде всего, важно понять: страх ученика ведет к защитной реакции, закрытости, потере творческого начала и его будущим неудачам, следовательно, нужно уметь не допускать (устранять) его в любой ситуации. Учителя же, часто делают прямо противоположное. Например, крик на учеников – это стремление вызвать у них страх, который, временно «перебьет» их другие (не удовлетворяющие учителя) мотивы поведения.

Теория постановки целей Лока

Более серьезные сознательные цели приводят к более высоким результатам, если эти цели восприняты личностью

Если ученики ставят перед собой более высокие цели, достижение которых связано с успешной учебной, то они будут склонны прикладывать больше усилий и учиться лучше.

Кроме того, у каждого ученика существует свой порог трудности цели, при переходе через который усилия падают до нуля.

Основные понятия подхода: специфичность (конкретность) цели, принятие цели, цена цели.



Следствия теории по «включению» мотивации:

1. Обычно свои учебные цели ученик ставит сам или просто «плывет по течению», без всяких учебных целей. Поэтому в начале анализа следует понять: у кого они есть, а у кого нет. В отличие от целей рабочих на предприятиях учебные цели в школе обычно полностью определяются утвержденной учебной программой и одинаковы для всех учеников класса. Поэтому, обычно учителя не совершают никаких специальных действий по «включению» целевой мотивации. Таким образом, ученики изначально должны идти на поводу учителя и образовательной программы разработанной кем-то. Такой подход ни как не соответствует самостоятельности учеников в освоении учебного материала (т.е. мотив постановки целей у них не задействуется). Для того чтобы мотивацию постановки целей «включить» необходимо соблюдать следующие условия:

1. ученик должен «принять» цель, т.е. согласиться сделать попытку достичь ее, сделать цель своей.
2. учебные цели должны быть конкретными и понятными.
3. уровень сложности задач должен находиться в диапазоне от среднего до высокого (простые задания не способны «включать» мотивацию ученика, а слишком трудные вызывают фрустрацию).
4. Ученики должны посредством обратной связи получать информацию о своем продвижении к цели.

Для этого необходимо вначале каждой четверти ознакомить учеников с тем, какой материал и в каком объеме должен быть освоен согласно учебной программе ими за определенный период, определяются и сообщаются контрольные точки (способы контроля, контрольные работы, тесты и опросы) планируемые в этом периоде. Почему этот материал важен для них (экзамены, база для освоения другого материала, его практическое применение в жизни и т.п.). Пробудить их познавательный интерес. Провести опрос на выявление несогласных и попытаться с помощью класса убедить их. Если убедить не удалось, делать такие попытки и в дальнейшем. В процессе освоения учебного материала могут ставиться и индивидуальные учебные цели с отдельными учениками (различные дополнительные рефераты, выступления, проекты по темам должны быть выполняемы в рамках оговоренных личных учебных целей учеников). Кроме того, участие ученика в различных вне учебных кружках по интересам, секциях, приносит в его жизнь свои цели, чаще всего подкрепляющие учебные цели.

В рамках данного подхода оценки интерпретируются не как оценки успеваемости, а как оценка величины усваиваемого объема. Например: программа предмета состоит из 10 тем. За каждую полностью освоенную тему ставится высший балл - 5. Таким образом, ученик, для полного усвоения предмета, должен набрать 50 баллов (для достаточного, например, 40). Если по каждой теме разработаны тесты, то такая процедура контроля будет занимать мало времени. Ученикам разъясняется вся процедура оценки, а так же последствия тех или иных результатов. Учителям необходимо планировать на эти цели 1-2 урока (это не будет потерей времени, т.к. любое усиление учебной мотивации сильно сказывается на эффективности усвоения материала учениками).

В результате ученики как бы заключают с учителем договор, где ясны для обеих сторон, как поставленные цели, так и их результаты, необходимые усилия, условия труда, величина вознаграждения и последствия. Меняется позиции учителя и учеников. Учитель для учеников является не руководителем (требующим сделать то-то и то-то), а компетентным помощником в освоении ими материала. Ученики – не подчиненными, а самостоятельными личностями, осваивающими необходимый им материал. Очевидно, что ситуация сотрудничества учителя с учениками будет более продуктивна, чем руководства-подчинения. Этот подход хорошо вписывается в общую направленность развития школьного образования: информатизация, массовое применение мультимедиа материалов, самостоятельная ориентация учеников в мире информации и в реальном мире.

Закон Йеркса-Дотсона

Этот закон не является моделью мотивации, это правило, которого следует придерживаться при управлении мотивацией ученика. Известно, что ни один человек не станет выкладываться на работе или в учебе на 100%, при условии, что отсутствует угроза смерти. Для человека важно придерживаться равновесия прикладываемых усилий и ожидаемого результата. Нарушение этого равновесия ведет к ухудшению качества работы или учебы немедленно или некоторое время спустя.

Следовательно, каждого ученика, пока он находится в относительном покое (когда его не «держат» учителя или родители по поводу учебы), можно считать находящимся в состоянии

мотивационного равновесия. Любая внешняя сила, выводящая ученика из этого равновесия («дергание» родителей и учителей по поводу учебы) негативно влияет на качество учебы (работы).

Как видно из закона Йеркса-Дотсона (рисунок ниже) необходимый и достаточный уровень выполнения работы (учебы) обеспечивается при некотором оптимальном усилии ученика (на рисунке прямая А - В). Т.е. он принимает те условия, которые предлагают ему родители и школа. Эти условия являются достаточными для того, чтобы он выполнял учебные задания на требуемом уровне. Но для того, чтобы получить от него большую отдачу (выше прямой А – В и вплоть до точки С) необходимо использовать закономерности открытые наукой о мотивации. Напротив, усиление внешнего давления на него (с целью заставить учиться) приведет к ухудшению качества результата.



Рассмотрим в рамках этой «модели» три различных случая (3-х учеников). Ученик, обозначенный на рисунке красной звездочкой учится хорошо (его положение выше прямой А – В обозначающей уровень требований реальности к его учебе). В то же время, уровень прикладываемых им усилий ниже, чем у большинства учеников в классе. Вероятно, у него есть ресурс для улучшения показателей в учебе. Можно сказать, что у него есть хорошие способности, которые он не использует в полной мере. Но это лишь видимое положение вещей. Возможно, источник этих его способностей как раз и ограничивает его мотивацию в учебе. Не разобравшись в их источники и пытаясь «использовать» его способности в большей мере (требуя от него дополнительных усилий) мы нарушим равновесие и качество учебы упадет (звездочка на рисунке переместится вертикально в низ). Ученик, обозначенный на рисунке синей звездочкой учится не достаточно хорошо (на три) и усилий к учебе прикладывает меньше чем большинство. У него недостаточная учебная мотивация (как и у первого ученика) и, кроме того, выражена мотивация не учиться. Следовательно, с ним нужно в первую очередь работать по пониманию и устранению источников мотивации «не учиться» и, только после этого можно развивать интерес к учебе. Ученик, обозначенный на рисунке зеленой звездочкой учится на тройки, но усилий к учебе прикладывает больше чем многие другие. Обычно учителями автоматически делается очевидный вывод – у него не достаточные способности, но хорошая мотивация (старательный). Вероятнее же всего, у него неверная учебная мотивация, неправильные учебные установки, поддерживаемые или не замечаемые учителем. Он тратит свои усилия, стремясь достичь какого-то результата, часто не как не связанного с учебой, но связанного с учебной ситуацией (например, добиться внимания учителя, получение его поддержки, помощи и похвалок и т.п.). Одергивать его или что-то объяснять ему бесполезно, т.к. такие установки не осознаются. Кроме того, возможно, что он находится вне мотивационного равновесия - родители или учителя оказывают на него прямое стимулирующее воздействие (давление), что впоследствии отрицательно скажется на его учебной мотивации.

Причиной часто может быть общая медлительность, сформированная еще до поступления в школу и воспринятая как норма родителями и воспитателями. Такая медлительность не свойственна психике человека сама по себе. Она, вероятно, является следствием нарушения контакта ребенка с родителями в раннем возрасте. Возможно, контакт уже восстановился или в нем отпала

необходимость, а медлительность, как установка (способ реакции ребенка на мир) осталась. В такой реакции есть свои сиюминутные психологические плюсы (внимание, помощь) но больше минусов для дальнейшей жизни (отставание от сверстников в развитии и учебе). Поэтому с медлительными детьми следует целенаправленно заниматься упражнениями на скорость (например путем сознательного конструирования отдельных элементов сложных движений с постепенным их сливанием и увеличением скорости), постоянно фиксируя достижения.

Заключение

Выше были представлены 6 теорий мотивации. Применение их для анализа той или иной учебной ситуации очень индивидуально. Какая-то из теорий, в той или иной ситуации, будет более эффективна, какая-то менее. Много зависит от заинтересованности самого учителя, т.к. именно он делает выбор какие из теорий применять в том или ином случае. Тем не менее, если вы не используете в своей работе ни одну из теорий мотивации, значит, высока вероятность, что от вас исходят именно стимулирующие, а не мотивирующие воздействия. Интуиция (основанная на вашей практике) в таких случаях обычно плохой помощник, т.к. чтобы она начала более грамотно работать, вначале нужно освоить и длительное время применять представленные выше подходы. Общеизвестно, что для дальнейшего развития профессионализма, в какой-то момент требуется поставить крест на прежнем опыте и начать осваивать все сначала. Это гарантирует новое осознание уже накопленного вами опыта, что и означает профессиональный рост.

В данном тексте были представлены далеко не все теории мотивации, так как они обычно рассматриваются как теории трудовой мотивации или деятельности в целом (Х. Хекхаузен «Мотивация и деятельность»), а не учебной. Между учебной деятельностью и работой (трудовой деятельностью) есть множество существенных различий (работа направлена на создание реальных или ментальных объектов, имеющих ценность для социума, работа оплачивается, существует структура льгот, возможен карьерный рост и т.п.). В связи с этим, были переработаны и включены в текст только те теории мотивации, которые наиболее применимы (на мой взгляд) для учебной деятельности. Это не означает, что нельзя использовать иные теории мотивации кроме представленных в этом тексте. Если вы чувствуете в себе силы по адаптации других теорий - это очень хорошо. В любом случае нужно отдавать себе отчет в том, что важно не то, сколько и какие теории вы знаете, а то, насколько результативно вы можете какие-то из них применять на практике, получать с помощью их лучшие учебные результаты.

Для управления учениками при помощи мотивации учителю необходимо:

1. Понимать суть мотивации и постоянно анализировать свои воздействия на учеников (базовый минимум, это понимание того какое воздействие вы совершаете в данный момент: стимулирующее, мотивирующее или манипулятивное).
2. Изучить теории мотивации (заметить их проявления в жизни) и постоянно применять их при анализе своих воздействий на учеников.
3. Научиться выработать совместно с учениками эффективно работающие, качественные регламенты (своего рода договор о сотрудничестве с учениками) на текущий учебный период (на период работы учителя с классом). Изучать регламенты, которые управляли поведением учеников ранее;
4. Очень желательны периодические тренинги для развития и поддержки навыков по анализу мотивации учеников, а так же семинары (конференции) в рамках обмена опытом по вопросам регламентирования поведения учеников (способы выстраивания совместно с учениками эффективно работающих регламентов)