

Связь стилей преподавания с типами учебной мотивации школьников

Научный руководитель – Гордеева Тамара Олеговна

Мохова Екатерина Сергеевна

Студент (специалист)

Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова, Факультет психологии, Москва, Россия

E-mail: mokhovakate96@gmail.com

В последние десятилетия наблюдается высокий интерес исследователей к проблеме учебной мотивации. Как выяснилось, эффективность учебного процесса зависит от типа учебной мотивации школьников и студентов. Особенности каждого типа мотивации являются предикторами как определенных академических результатов, так и психологического благополучия учащихся [3,4,9]. Проблемы мотивации в разное время занимались как зарубежные исследователи (К. Левин, Г. Мюррей, Х. Хекхаузен, Д. МакКлелланд, Э. Деси, Р. Райан и др.), так и отечественные ученые (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Ю.М. Орлов, А.К. Маркова, Т.А. Саблина, В.С. Юркевич, Т.О. Гордеева, И.И. Вартанова и др.). Структурные и содержательные аспекты учебной мотивации разрабатывались в работах Т.О. Гордеевой в рамках структурно-процессуального подхода к мотивации деятельности, являющегося в некотором смысле развитием идей теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана [2].

Исследования в рамках теории самодетерминации показывают, что наиболее продуктивными являются внутренние мотивы учения, при которых для школьников важен не столько результат учебной деятельности, сколько процесс познания, достижения целей и саморазвития, а также мотивы самоуважения [3]. Контролирующие формы внешней регуляции, исходящие от родителей, учителей, окружения или общества, напротив, связаны с меньшими академическими достижениями учащихся, менее продуктивными реакциями на трудности, тенденцией преждевременно бросать школу и сравнительно низким уровнем психологического благополучия [3,4].

Как показывают отечественные и зарубежные исследования, в процессе обучения в школе у учащихся происходит постоянное снижение продуктивных форм учебной мотивации [1,6]. Согласно теории самодетерминации, главной причиной снижения внутренней мотивации является фрустрация трех базовых психологических потребностей: в автономии (переживании чувства собственного выбора), компетентности и связанности с другими людьми [9]. В связи с этим представляют интерес стили преподавания, способные формировать субъектную позицию учащихся, удовлетворять их базовые психологические потребности и поддерживать продуктивные (автономные) формы учебной мотивации.

В рамках теории самодетерминации было показано, что определенное поведение преподавателя связано со степенью вовлеченности школьников в учебный процесс [8], и было высказано предположение о том, что эта связь является косвенной, то есть осуществляется через мотивацию учеников [7,9]. Исследователями также были выделены стили преподавания, обладающие разной степенью мотивирующего потенциала [5]. В связи с этим, целью данного исследования является **анализ связи стилей преподавания с разными типами учебной мотивации школьников.**

В исследовании приняли участие 62 учащихся (23 мальчика, 39 девочек) 6-х классов московской школы в возрасте 12-13 лет и 6 преподавателей этих классов (все женщины, от 30 до 55 лет). Для решения поставленных задач применялись методы опроса и

наблюдения. Для реализации метода опроса была использована стандартизированная методика диагностики учебной мотивации школьников «Шкалы академической мотивации школьников и учащихся колледжей (ШАМ-Ш)» [3], а также мы просили школьников написать ФИО их любимого учителя и перечислить любимые школьные предметы. В целях фиксации и обобщения результатов наблюдения была использована методика «Рейтинговый лист наблюдателя для оценки поддержки преподавателем автономии и вовлеченности учащихся (Observer's rating sheet to score teachers' autonomy support and students' engagement)» [8], переведенная на русский язык. В ней анализировались такие критерии преподавания как поддержка автономии учеников (опирается ли учитель на интерес учеников или требует от них покладистости и исполнительности, предоставляет ли самостоятельность и возможность выбора, контролирующий или информирующий язык использует, как реагирует на нежелательное поведение, обсуждает ли с учениками важность учебных заданий), обеспечение структуры (понятность правил, сила лидерства учителя, темп работы, качество обратной связи), вовлеченность учителя во взаимодействие с учениками и коллективная вовлеченность учащихся в работу на уроке.

Анализ результатов показал, что учащиеся с преобладанием внешних типов учебной мотивации над внутренними больше всего ценят преподавателей за сильное лидерство, вложение личностных ресурсов (времени, внимания, энергии) во взаимодействие с учениками, стремление к общению с ними, проявление привязанности и интереса к их жизни. Ученики, имеющие достаточно высокий уровень амотивации (отсутствия желания к обучению) и фрустрированные базовые психологические потребности проявляют наибольшую симпатию к педагогу, который во время урока опирается на интерес учеников, предоставляет им выбор, обсуждает важность учебных заданий, поощряет приложенные учениками усилия, поддерживает их уверенность в себе, а также проявляет заботу и привязанность, тем самым удовлетворяя потребности учащихся в автономии, компетентности и принадлежности к группе. Ученики с преобладанием продуктивных (автономных) форм учебной мотивации предпочитают педагогов, которые опираются на внутренние мотивационные ресурсы учащихся, предоставляют им самостоятельность, прислушиваются к их мнению, подчеркивают ценность и важность их работы, а также предлагают трудные и творческие задания.

Таким образом, можно сказать, что ученики с разными формами учебной мотивации испытывают потребность в разных стилях взаимодействия с педагогом. Но, вне зависимости от типа учебной мотивации, ученики предпочитают преподавателей, вкладывающих во взаимодействие с учащимися личностные ресурсы, стремящихся к общению с ними, проявляющих заботу и интерес к их жизни и мнению.

Также мы обнаружили, что основные мотивы, которые скрыты от непосредственного наблюдения, проявляют себя в виде внешне наблюдаемой вовлеченности учеников в процесс урока. Так, учащиеся с преобладанием продуктивных форм учебной мотивации в течении всего периода наблюдения проявляли высокую степень вовлеченности: были активными, сосредоточенными и настойчивыми. Ученики, у которых внешние формы мотивации преобладают над внутренними, проявляли активность и вовлеченность при наличии контроля со стороны учителя, а в остальное время вели себя достаточно пассивно и безразлично. Ученики с высокой амотивацией и фрустрированными потребностями в автономии, компетентности и принятии, в целом, показывали достаточно низкую включенность в работу на уроке, которая повышалась при условии удовлетворения их базовых психологических потребностей.

Кроме того в данном исследовании мы смогли подтвердить гипотезу о том, что мотивирующий стиль преподавания коррелирует с более высокой степенью вовлеченности учащихся при наличии четких и понятных правил, высокого темпа работы и сильного

лидерства преподавателя. При взаимодействии с контролирующим преподавателем, максимально фрустрирующем потребность учеников в принятии, школьники, напротив, демонстрировали негативные проявления вовлеченности, такие как жалобы, списывание и другие нарушения правил поведения.

Таким образом, проведенное исследование показало, что учителя действительно играют важную роль в вовлечении, обучении и общем развитии школьников. Особенно важным в этом процессе является стиль преподавания, то есть методы, которые педагог использует для общения с учениками и формирования их мотивации.

Источники и литература

- 1) Гордеева Т. О. Мотивы учебной деятельности учащихся средних и старших классов современной массовой школы // Психология обучения. – 2010. – №. 6. – С. 17-32.
- 2) Гордеева Т. О. Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации // Сибирский психологический журнал. – 2016. – №. 62. – С. 38-53.
- 3) Гордеева Т. О. и др. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. – №. 2. – С. 65-74.
- 4) Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. – 2013. – Т. 1. – С. 35-45.
- 5) Aelterman N. et al. Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach // Journal of Educational Psychology. – 2019. – Т. 111. – №. 3. – С. 497.
- 6) Dotterer A. M., McHale S. M., Crouter A. C. The development and correlates of academic interests from childhood through adolescence // Journal of Educational psychology. – 2009. – Т. 101. – №. 2. – С. 509.
- 7) Niemiec C. P., Ryan R. M. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice // Theory and research in Education. – 2009. – Т. 7. – №. 2. – С. 133-144.
- 8) Reeve J. et al. Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support // Motivation and emotion. – 2004. – Т. 28. – №. 2. – С. 147-169.
- 9) Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. – Guilford Publications, 2017.