

ПСИХОЛОГИЯ

СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ

Journal of Modern Foreign Psychology



2019 . Том 8 . № 2
2019 . Vol. 8 , no. 2

СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ ПСИХОЛОГИЯ
Т. 8, № 2 / 2019

Тема номера:
Учебная мотивация

Тематический редактор
Н.Н. Толстых

JOURNAL OF MODERN FOREIGN PSYCHOLOGY

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education



«СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Главный редактор
Т.В. Ермолова

Ответственный секретарь
В.В. Пономарева

Технический редактор
О.Н. Борисова

Редакционная коллегия

Ю.И. Александров, Т.В. Ахутина, Е.Л. Григоренко, О.В. Рубцова, Т.А. Баилова, И.А. Бурлакова, Т.М. Марютина, Е.А. Сергиенко, А.Б. Холмогорова, Е.Г. Дозорцева, Л.Ф. Обухова, Н.Г. Салмина, М.А. Сафронова, Е.О. Смирнова, Т.А. Строганова, Н.Н. Толстых, Е.В. Филиппова, В.С. Юркевич

Редакционный совет

Председатель
В.В. Рубцов

Заместитель председателя редакционного совета
А.А. Марголис

Члены редакционного совета
Г. Дэниэлс (Великобритания), П. Хаккарайнен (Финляндия)

Корректор Р.К. Лопина
Компьютерная верстка: М.А. Баскакова

УЧРЕДИТЕЛЬ

Московский государственный психолого-педагогический университет

Все права защищены.
Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций
возможны только с письменного разрешения редакции.

Позиция редакции может не совпадать с мнением авторов публикаций.

СОДЕРЖАНИЕ

РЕДАКТОРСКАЯ ЗАМЕТКА

Введение

Н.Н. Толстых

5

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Формирование мотивации достижения у подростков в современном образовательном пространстве

Т.В. Ермолова, Е.А. Балыгина, А.В. Литвинов, А.В. Гузова

7

Мотивация обучения и достижения успеха. Обзор монографии доктора Бобби Хоффмана

Н.Б. Флорова, Т.В. Ермолова

19

Исследования целей достижения и направленности в контексте учебной мотивации

М.Г. Никитская

26

Временная перспектива и временная компетентность как факторы учебной мотивации

А.Ю. Бухарина, Н.Н. Толстых

36

Мотивация обучения как аспект самоопределения личности

на этапе ее допрофессионального развития

Т.А. Егоренко

49

Причины снижения учебной мотивации у учащихся с синдромом дефицита внимания (и гиперактивности)

В.В. Катунова

56

Зарубежный опыт применения информационно-коммуникационных технологий как средства повышения учебной мотивации

Т.А. Прудникова, Т.А. Посакалова

67

Вне тематики

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Проблема влияния порядка рождения детей в семье на их интеллектуальные способности и личностные особенности

Н.М. Лаптева, Е.А. Валueva, Е.А. Шепелева

83

КРАТКОЕ СООБЩЕНИЕ

Памяти известного нидерландского психолога Яна Ван Дайка (1937—2018)

Т.А. Басилова, А.М. Пайкова

95

Наши авторы

99

CONTENTS

NOTES FROM EDITOR

Introduction <i>N.N. Tolstykh</i>	5
--------------------------------------	---

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Formation of Adolescents' Achievement Motivation in Modern Educational Space <i>T.V. Ermolova, E.A. Balygina, A.V. Litvinov, A.V. Guzova</i>	7
Motivation for Learning and Performance. Review of Monograph by Bobby Hoffman <i>N.B. Florova, T.V. Ermolova</i>	19
Study on Achievement Goals and Orientation in the Context of Learning Motivation <i>M.G. Nikitskaya</i>	26
Time Perspective and Temporal Competence as Factors of Learning Motivation <i>A.Yu. Bukharina, N.N. Tolstykh</i>	36
Learning Motivation as an Aspect of Personality Self-Determination at the Stage of Pre-Professional Development <i>T.A. Egorenko</i>	49
Reasons for Reduced Learning Motivation in Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder <i>V.V. Katunova</i>	56
The Experience of Application of Information and Communication Technologies (ICTs) as a Tool to Enhance Learning Motivation <i>T.A. Prudnikova, T.A. Poskagalova</i>	67

Outside of the theme rooms

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

The Problem of Influence of Children's Birth Order in the Family on Their Intellectual Abilities and Personality Traits <i>N.M. Lapteva, E.A. Valuyeva, E.A. Shepeleva</i>	83
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

BRIEF MESSAGE

In Memory Jan Van Dijk Famous Netherland Psychologist (1937–2018) <i>T.A. Basilova, A.M. Paykova</i>	95
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Our authors	100
--------------------	-----

РЕДАКТОРСКАЯ ЗАМЕТКА NOTES FROM EDITOR

Введение

Толстых Н.Н.,

*доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной психологии развития
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
nvt@list.ru*

Мотивация — важнейшая составляющая любой деятельности, и учебная деятельность не является исключением. Более того, ввиду огромной практической важности, именно мотивы учебной деятельности на протяжении десятилетий оказываются в центре внимания исследователей разных стран, занимающихся, с одной стороны, проблемой мотивации как таковой, а с другой — проблемами обучения. Ведь всегда можно найти способ научить человека, ребенка, который хочет учиться, но даже самая совершенная педагогическая технология окажется бессильной в попытке применить ее для обучения человека, который учиться не хочет.

Началом систематического изучения учебной мотивации в нашей стране можно считать цикл исследований, проведенных под руководством А.Н. Леонтьева в первые послевоенные годы в отделе детской психологии Психологического института. Об этих исследованиях А.Н. Леонтьев сообщил в докладе, сделанном на Научной сессии АПН СССР в 1946 г. Впоследствии они были подробно описаны в известной работе Л.И. Божович, Н.Г. Морозовой и Л.С. Славиной (1951) и ряде других публикациях.

Можно сформулировать два главных вывода этого цикла исследований, основанием для которых явились культурно-историческая теория и теория деятельности. Первый состоит в том, что учебная деятельность — это деятельность полимотивированная, которая побуждается мотивами, различающимися не только по содержанию, но и по месту, занимаемому в структуре деятельности, по выполняемой функции. Второй вывод — о том, что характер учебной мотивации, логику ее развития невозможно понять, не обращаясь к личности обучающегося и ее развитию. «Что же определяет собой развитие мотивов?» — задает себе вопрос А.Н. Леонтьев и отвечает так: «Изменение типа мотивации в целом, выражающее перестройку отношений ребенка к миру, изменение его позиции в обществе, т. е. в сущности переход к новой стадии развития его личности».

Работы, о которых идет речь, в нашей стране на десятилетия вперед послужили основанием и ориентиром для проведения многочисленных исследований мотивации учения. В последние годы, однако, явно наблюдается тенденция смены этих оснований и ориентиров во многих отечественных исследованиях, все более учитывающих разработки в этой области зару-

бежных психологов, стоящих на иных методологических позициях. Материалы данного тематического выпуска наглядно демонстрируют этот тренд.

Сегодня именно интеграция различных подходов, теорий, идей, методов видится наиболее плодотворной, так как позволяет глубже и всестороннее изучить такой сложный феномен, как мотивация учения. В разных современных теориях в центре внимания оказываются разные мотивационные конструкты, обсуждаются разные факторы (личностные, социальные, педагогические), влияющие на учебную мотивацию и академическую успешность детей, подростков, взрослых людей.

Едва ли не наиболее популярный мотивационный конструкт в контексте учебной мотивации, к которому сегодня приковано внимание не только зарубежных, но и отечественных исследователей, — мотивация достижения. Поэтому не случайно, что рассматривая в своей статье широкий спектр проблем учебной мотивации, изучаемых зарубежными учеными, Т.В. Ермолова, Е.А. Балыгина, А.В. Литвинов, А.В. Гузова выделяют именно этот мотив. Для подростков, резюмируют авторы, движущим фактором мотивации достижения является возможность посредством высокой успеваемости удовлетворить свои социальные потребности, причем академическая успеваемость для учащихся, которые хотят выделиться, — это средство заявить о себе, выразить свою индивидуальность, а для тех, кто хочет вписаться в учебный коллектив, — средство выражения сходства с другими учениками. В статье также рассмотрены личностные и социальные факторы образовательного и семейного подпространств, оказывающие влияние на развитие учебной мотивации.

Обсуждение темы мотивации достижения оказывается и в центре статьи Н.Б. Флоровой и Т.В. Ермоловой, которая представляет собой обзор монографии профессора исследовательского университета Центральной Флориды, доктора Б. Хоффмана «Учебная мотивация и мотивация достижения». Выбор данной монографии для обзора обусловлен не только тем, что ее автор рассматривает учебную мотивацию в широком контексте проблем мотивации как таковой, что его интересы тесно соприкасаются с педагогическими аспектами проблемы, но и тем, что Б. Хоффман сам опирается на огромное число исследований (в его списке литературы

более 2000 источников). Масштабность работы, проделанной Б. Хоффманом, позволяет читателям нашего журнала познакомиться, по сути дела, с «обзором в обзоре» и увидеть, сколь широка палитра исследований в области учебной мотивации, выполненных учеными многих стран. В своей монографии Б. Хоффман рассматривает существующие в мировой психологии основные концепции мотивации, роль в ней индивидуальных различий, а также стратегии содействия учащимся в достижении академической успешности.

Продолжает тему статья М.Г. Никитской, где детально анализируется одна из теорий, разрабатываемых в рамках изучения мотивации достижения, — теория целей достижения (Goal Orientation Theory, Achievement Goal Theory, Goal Theory — названия менялись). Автор прослеживает истоки этой теории, уходящей корнями в идеи К.Левина, историю ее развития, описывает современные подходы, представленные рядом эмпирически проверяемых моделей. М.Г. Никитская перебрасывает мостики между представлениями о разных видах направленности в учебной деятельности, изучаемыми в рамках теории целей достижения, и направленностью личности в значении, используемом в отечественной научной школе Л.И. Божович.

Неразрывная связь учебной мотивации с личностными факторами подчеркивается практически во всех описанных в предыдущих статьях подходах и исследованиях. Чаще всего упоминается такое качество личности, как самоэффективность, а также определенным образом связанная с ней временная перспектива личности.

Темпоральным факторам учебной мотивации посвящена статья А.Ю. Бухариной и Н.Н. Толстых. Авторы констатируют, что в зарубежной психологии в последние годы наблюдается заметный рост интереса к этой проблематике, и анализируют исследования, демонстрирующие связь уровня учебной мотивации, а также академических и карьерных достижений в разном возрасте с такими темпоральными факторами, как временная компетентность, временная перспектива и временные установки (ориентации). Завершает статью описание разработанной и успешно апробированной А.Ю. Бухариной развивающей программы, адресованной управленцам высшего звена, важнейшим элементом которой является развитие временной перспективы и стратегического мышления.

В статье Т.А. Егоренко описывается опыт повышения учебной мотивации и академической успеваемости старшеклассников в ряде школ Бостона США за

счет расширения горизонта — содержательного и временного — их представлений о профессиональной жизни и своего места в ней. Эти учащиеся были зачислены в программу обучения на рабочем месте («Школа-работа»), что при определенном отношении педагогов привело к формированию позитивной ориентации на будущее, развитию автономии и повышению академической успеваемости, а также учебной мотивации участников программы. Автор описывает также близкие исследования, проведенные в некоторых странах Западной Европы.

В.В. Катунова в своей статье анализирует проблему специфики учебной мотивации у детей и взрослых с синдромом дефицита внимания и гиперактивности — СДВ(Г). Автор фокусирует внимание не только на поведенческом, но и на неврологическом уровне анализа проблемы мотивации учения и приходит к выводу о значительно более глубоких, чем принято считать, и связанных с мозговыми нарушениями причинах снижения учебной мотивации у людей с СДВ(Г). Разрабатываемые зарубежными исследователями теории, описанные в статье, позволяют не только вскрыть истоки нарушения мотивации при наличии такого синдрома, но и предложить адекватные методы, полезные рекомендации для работы с учащимися с СДВ(Г) по организации их образовательной среды и разработке индивидуальных траекторий развития.

Говоря об учебной мотивации, нельзя обойти вниманием комплекс проблем, порождаемых стремительной цифровизацией всей жизни подрастающего поколения в целом и учебной деятельности в частности. Т.А. Прудникова и Т.А. Посакалова рассматривают зарубежный опыт применения информационно-коммуникативных технологий в деле повышения учебной мотивации школьников. Авторы перечисляют наиболее распространенные сегодня сетевые технологии, которые используются в школах разных стран, обсуждают их возможное влияние на развитие учебной мотивации и описывают результаты некоторых исследований, доказывающих наличие положительного эффекта — в контексте оптимизации учебной мотивации — от внедрения ИКТ в образовательный процесс.

Конечно, материалы этого тематического номера не могут исчерпать проблематику психологических и психолого-педагогических исследований в области учебной мотивации. Однако, как нам представляется, они дают объемное представление о наиболее актуальных вопросах, обсуждаемых в современном научном дискурсе, так или иначе связанном с мотивацией учения.

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Формирование мотивации достижения у подростков в современном образовательном пространстве

Ермолова Т.В.,

кандидат психологических наук, заведующая кафедрой зарубежной и русской филологии,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
yermolova@mail.ru

Балыгина Е.А.,

кандидат филологических наук, доцент кафедры зарубежной и русской филологии,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
elenabalygina@rambler.ru

Литвинов А.В.,

кандидат педагогических наук, профессор кафедры зарубежной и русской филологии,
ФГБОУ ВО МГППУ, доцент кафедры иностранных языков экономического факультета РУДН, Москва, Россия,
alial01@yandex.ru

Гузова А.В.,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры зарубежной и русской филологии,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
sashenka_0879@mail.ru

При анализе зарубежных исследований 2017—2019 гг. выявлены мотивационные факторы достижения на уровне школьного и семейного микросоциумов: стремление выделиться и ассимилироваться, привлекательность и популярность, семейные традиции образования, отношения с родителями, самооценка, сопротивляемость. Показано значение мотивационного климата и взвешенных индивидуальных поддерживающих стратегий, ориентированных на жизненные цели, в том числе эмоциональной вовлеченности. Предикторы мотивации высокой успеваемости младших подростков — причастность к жизни школы и авторитет педагога. Проанализированы причины снижения мотивации к обучению в старших классах. Приведены модели, демонстрирующие роль убежденности подростка в самоэффективности и роль матери и отца в формировании мотивации образовательных достижений. Показано, что ученые постепенно переносят акцент на неинвазивные способы формирования «наведенной» мотивации к обучению и целевой мотивации к обучению отдельным особо востребованным дисциплинам.

Ключевые слова: мотивация достижений, подростки, мотивационный климат, идентичность, стремление выделиться, материнская поддержка, самоэффективность, наведенная мотивация.

Для цитаты:

Формирование мотивации достижения у подростков в современном образовательном пространстве [Электронный ресурс] / Т.В. Ермолова, Е.А. Балыгина, А.В. Литвинов, А.В. Гузова // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 2. С. 7—18. doi: 10.17759/jmfp.2019080201

For citation:

Ermolova T.V., Litvinov A.V., Balygina E.A., Guzova A.V. Formation of Adolescents' Achievement Motivation in Modern Educational Space [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019, vol. 8, no. 2, pp. 7—18. doi: 10.17759/jmfp.2019080201 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Учащиеся подросткового возраста — сложная в психолого-педагогическом отношении формация в связи с естественными трудностями и рисками взросления. Мотивация подростков на достижения в учебе осложняется снижением интереса к обучению и фоно-

вым негативом в социуме. Более того, несмотря на расширение возможностей обучения по новым технологиям, успешной мотивации достижения препятствует неравномерное развитие когнитивной сферы подростков, а также, в ряде случаев, несоответствие уров-

ня их психоэмоциональной зрелости требованиям образовательной среды. Не всегда свою роль в образовании осознает и семья ребенка, которая часто оказывается неспособной наравне со школой участвовать в мотивации ребенка на образование. Поэтому инновационные стратегии обучения должны ориентироваться на формирование и поддержание мотивации достижений в режиме, сохраняющем и оберегающем психологическое здоровье подростка.

Новейшие стратегии формирования мотивации достижения разрабатываются многими научными школами. Столь высокий уровень внимания со стороны науки объясняется тем, что ранняя мотивация определяет качество трудовых ресурсов и жизнь страны, а для каждого человека — его реализованность, востребованность, психологическое благополучие.

Эти задачи универсальны по своей природе, что подтверждается недавними исследованиями. Так, транснациональная группа Л. Андреа, Т. Пиитсма, А. ван Вянен, Дж. Янсен де Валь, Д. Петрович, Т. Буньева (университеты Нидерландов, Сербии и Хорватии) пришла к заключению, что процессы, лежащие в основе мотивации подростков на достижение образовательных и карьерных целей, идентичны в странах с разными культурно-историческими и социально-экономическими системами [29].

Вместе с тем, — пишут авторы, — подростки из стран с большей политической и экономической неопределенностью могут развить у себя более сильную мотивацию к поиску выхода из положения, избегая возможных потерь и активнее размышляя о своем будущем, осознанно поддерживая в себе стремление к достижению образовательных целей.

Несмотря на логичность этой позиции, авторы признают ее гипотетической лишь потому, что имеют место и другие мнения:

а) в стабильных социально-экономических системах подростки имеют лучшие карьерные перспективы и более мотивированы для достижения образовательных и карьерных целей, чем их сверстники в турбулентных социально-экономических условиях;

б) на фоне разных социально-экономических и культурных традиций аналогичны уровни вовлечения в цели (вкладывания усилий в достижение), но различны уровни размежевания этих целей (удаления от недостижимых карьерных целей) [29].

Публикации данной направленности немногочисленны, но выделяются глубиной проработки. Цель данного обзора — выявить тренды формирования образовательных мотиваций подросткового возраста.

Образовательное мотивационное подпространство

Пример внимания к образовательной мотивации на государственном уровне — национальная программа STEM education movement (США). Это целенаправленное воспитание интереса к конкретным образователь-

ным ценностям, то есть в заданной области знания: общей грамотности и заведомо востребованным специальностям, объединенным аббревиатурой STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics).

ДеЛеон Л. Грей (университет Северная Каролина) сформулировал ведущую идею этой стратегии формирования мотивации достижений: чем больше подростки ценят обучение в рамках STEM, тем выше вероятность того, что они будут *по собственному желанию* осваивать дисциплины, значимые для экономического благополучия и национальной безопасности [22]. Движущим фактором мотивации достижений для учащегося является возможность посредством высокой успеваемости удовлетворить свои социальные потребности (заявить о себе и идентифицировать себя, то есть дифференцироваться и ассимилироваться в микросоциуме).

Д.Л. Грей свидетельствует, что потребность в социальной идентичности не часто обсуждается психологами образования. Вместе с тем, академическая успеваемость — средство выражения уникальности для учащихся, которые хотят выделиться, или средство выражения сходства со сверстниками для учеников, которые хотят вписаться в учебный коллектив. Успеваемость же непосредственно зависит от затрат собственных ресурсов в выполнении заданий и осознания связи между усвоением материала и его социальной ценностью. Со своей стороны, раскрывая перед подростками социальные перспективы, заложенные в овладении предметом и соответствующие их природным способностям и интересам, педагог способствует мотивации учащихся на успех.

Такими путями в учебном классе создается *мотивационный климат*: учащиеся не воспринимают обучение как механическую ассимиляцию знаний, а задача педагога — выстроить обучение как структуру целей. Есть мнение, что структура целей внутри учебного класса способствует «социальному сравнению» учащихся, но неясно, негативно оно или позитивно. Кроме того, в реальности мотивация на активное поведение на уроке — на то чтобы делать записи, отвечать на вопросы, работать в группе, выполнять тестовые задания, — нестабильна и может различаться от задания к заданию.

Теоретической основой концепции стратегии целей Gray считает известные Теорию Ожидаемой Ценности (Expectancy Value Theory) и Теорию Оптимальной Выраженной Индивидуальности (Optimal Distinctiveness Theory, ODT).

Впоследствии Грей построил свои позиции в детальный анализ образовательного конструкта SOFT (Standing Out while FiTting in) — «быть как все, выделяясь на их фоне» [21]. Проведенное им эмпирическое лонгитюдное исследование решения задач учащимися последних четырех классов подтвердило связь между личностью и мотивацией. Одновременно удовлетворяя стремления выделиться и адаптироваться в среде сверстников, подростки реализуют адаптивные модели мотивации достижения, укрепляя одновременно личностные позиции. Можно считать эти процессы выработкой психологического адаптивного навыка.

Адаптивные модели достижения цели с использованием мотивационного триггера предлагаются сегодня и другими исследователями в независимых разработках, о чем будет сказано ниже.

Образовательная модель SOFT демонстрирует значение такого личностного качества учащегося, как *идентичность*. Соглашаясь с имеющимися мнениями, Грау постулирует, что «отличительность», как естественное стремление человека, должна поддерживаться в структурированной педагогом образовательной среде, которая «...социально инклюзивна, эмоционально безопасна и поддерживает мотивацию». Иными словами, идентичность учащегося представляет собой ресурс его мотивации на достижения.

Данные Грей привлечены к обсуждению в исследовании Ребекки Лазаридес, Хуанны Вильяранта, Метты Ранга и Катарини Сальмела-Аро (сотрудников университетов Потсдама, Хельсинки, Ювяскюля, Университета Восточной Финляндии [18]. Эта международная группа, опираясь на данные лонгитюда, проведенного в выборке учащихся 15-ти лет, предложила свою концепцию психологических механизмов мотивации достижений, выделив в качестве ключевого понятия мотивации *готовность к переходам от одного образовательного этапа к другому и, в результате, к достижению целевых ориентиров в обучении*.

Готовность включает в себя убежденность в самоэффективности и «прививку против неудач»; следовательно, мотивационными стимулами выступают уверенность подростка в собственных силах и в выборе цели и его психологическая гибкость. Авторы признают, что по существу они транспонировали концепцию адаптации человека к жизненным изменениям на контент школь-

ного обучения с использованием индивидуальных ресурсов самоэффективности и сопротивляемости. К обсуждению они привлекли и такое понятие, как академическая плавучесть (*academic buoyancy*) или энергетический ресурс для преодоления трудностей и поддержания самоэффективности. Академическая мотивация при наличии таких защитных личностных качеств у подростка формируется гораздо успешнее.

Авторы полагают, что целевая образовательная ориентация учащегося, равно как и самоэффективность, является *мотивационной переменной* в модели, демонстрирующей место самоэффективности при достижении целей на примере условного двукратного перехода с одного образовательного этапа на другой (рис. 1).

Авторы полагают, что в условной точке 1 (до начала перехода к этапу обучения) самоэффективность подростков, связанная с образовательным процессом, является *мотивационным предиктором ориентации подростков на достижение цели* в точке 2, то есть на этапе обучения; при этом в точке 1 самоэффективность контролируется «прививкой против неудач».

В условной точке 2 (первый год после восходящего перехода на следующий этап обучения) ориентация на достижение цели может служить предиктором как системы ценности школьной среды, так и усилий, связанных с целями, в точке 3 (второй год после перехода), когда контролируется результат — знание предмета.

Катарина Салмело-Ара из этой группы участвовала в аналогичной разработке совместно с финскими и американской коллегами, где была выдвинута на обсуждение концепция *мотивационного контекста образовательной среды для подростков разного возраста (10—12 и 15—17 лет)* [20].

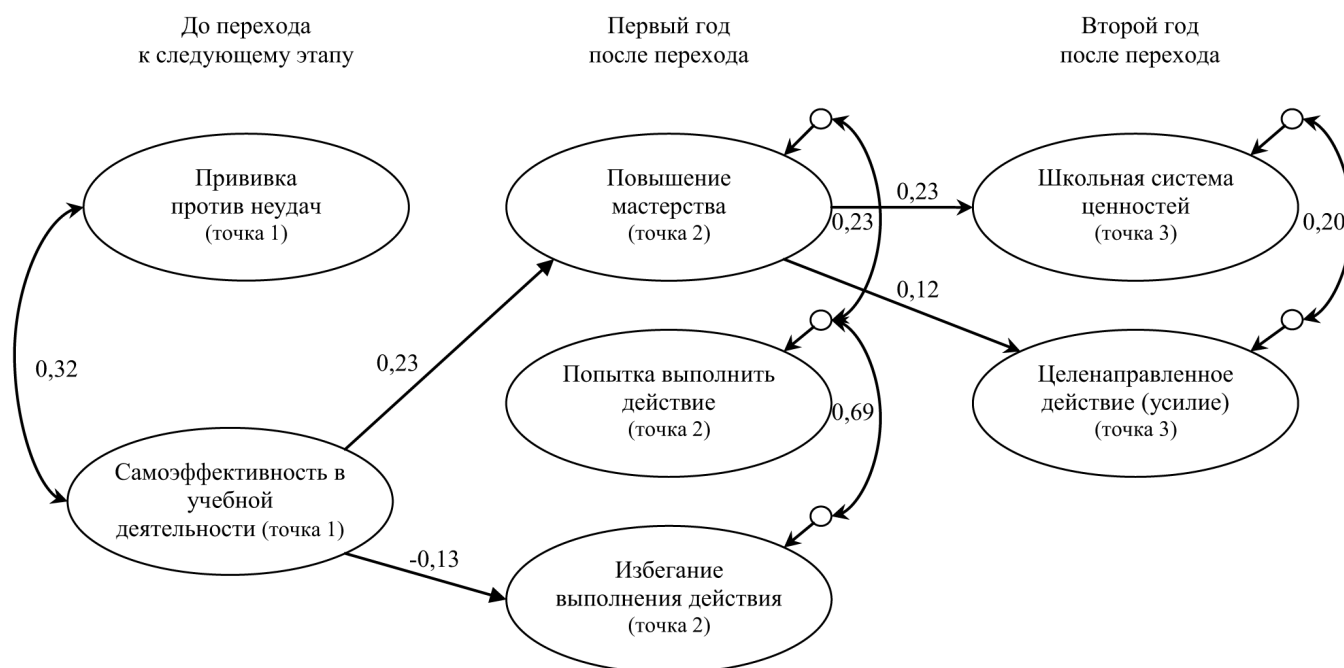


Рис. 1. Взаимосвязь между убежденностью в самоэффективности и страхом неуспешности в учебной деятельности (точка 1 до перехода к следующему этапу), в достижении поставленных целей (точка 2, первый год после перехода) и школьной системой ценностей и успеваемостью (точка 3, второй год после перехода) [18]

В этом понятии объединены формы активного вовлечения в школьную жизнь, способствующего приобретению навыков, знаний, ценностей и социального капитала для перехода во взрослость. От качества мотивационного контекста зависят преодоление трудностей обучения, шансы на высокую успеваемость в старших классах и взаимодействие с социумом.

Основной задачей педагогов в работе с младшими подростками авторы видят удержание учащихся в школе. В связи с этим качество «сетей дружбы» расценивается ими как поддерживающий фактор воздействия на мотивацию образовательных достижений. Авторы полагают, что высокие достижения в обучении таят в себе и риски, а именно необходимость постоянного поддержания статуса успевающих и боязнь будущего несоответствия заданным социальным нормам. Учащиеся, мотивированные на успех, стремятся сохранить «прошлогоднее» мнение о себе и под давлением учебной нагрузки испытывают постоянное психологическое напряжение, что провоцирует высокий уровень школьного выгорания. Они ищут сочувствия среди одноклассников с тем же уровнем эмоциональной вовлеченности, однако последствия таких контактов могут быть и позитивными, и негативными.

Мотивационные личностные качества подростка эффективно работают в условиях, искусственно препятствующих достижению цели. Так, сильная душевная потребность быть равными по уровню знаний и быть принятыми в среду сверстников, мощный психологический ресурс сопротивляемости, стремление получить равноценное образование — эффективные триггеры мотивированного обучения подростков с ограниченными возможностями здоровья. Однако педиатры Медицинской школы Гарварда Лорен И. Виск и Элисса Витцман Laugen указывают на вынужденное отставание таких подростков в образовательных ожиданиях и достижении целей и на их болезненно повышенную восприимчивость к мыслям о будущем, о здоровье и благополучии [36]. Авторы пришли к выводу о чувстве заведомой обреченности низкому уровню образования у молодежи с сахарным диабетом и астмой, несмотря на их столь же высокие устремления к образованию, как у здоровых сверстников. Очевидно, мотиватором достижений для таких подростков должна быть целевая государственная политика.

Вернувшись ненадолго к самоэффективности как мотивационному предиктору успеваемости, дополним этот момент транснациональным исследованием С. Рой, М. Мортон, С. Бхаттачарья (университет Чикаго; отделение Всемирного Банка в Нью-Дели; Королевский колледж Лондона). В контексте проблем женского образования в Индии авторы эмпирически подтвердили, что самоэффективность, как скрытая форма человеческого капитала, является «ключевым коррелятом» образовательных и трудовых устремлений девочек 15 лет [30]. При этом, как только стремление к образованию падает, фактор самоэффективности теряет силу.

Говоря о состоянии проблемы мотивации достижений, нельзя игнорировать новейшие сопредельные

исследования с ведущей темой адаптации подростков к школьной среде.

Так, бельгийская научно-исследовательская группа Лёвенского католического университета М.С. Энгельс, Х. Колпин, К. Ван Лиувен, П. Бийтебьер и др., работая с учащимися 7—11 классов в лонгитюде, изучала траектории вовлеченности подростков в школьную жизнь в связи с факторами их статуса в среде сверстников — привлекательностью (умением нравиться, симпатичностью likeability и популярностью popularity) [31]. Оказалось, что учащиеся, нравящиеся сверстникам, глубже вовлечены в школьную жизнь, активнее в обучении, на уроках открыто выражают позитивные эмоции — интерес, радость, энтузиазм. Это соответствует мнению о связи привлекательности с развитой самооценкой, которая в свою очередь обеспечивает инициативность и поведенческую вовлеченность в жизнь класса, укрепляет ощущение принадлежности к микросоциуму.

В отличие от привлекательности, популярность не связана с динамикой вовлеченности. Высокая популярность может считаться предиктором снижения усилий и внимания в обучении и повышения пассивности, отвлеченности и неподготовленности, начиная с 7 класса. Авторы полагают, что в средней школе учащиеся начинают выстраивать свою репутацию и демонстрировать способствующее ей поведение. Следовательно, можно наблюдать ситуацию, когда более популярные в своей среде учащиеся демонстрируют сниженную поведенческую вовлеченность и намеренно выраженную неприязнь (недовольство, недружелюбие), с тем чтобы повысить свой статус популярности. Может быть и так, что популярные студенты, выбирая себе «более отстраненных» друзей, менее вовлечены в жизнь школы.

Было также установлено, что для вовлеченности в школьную жизнь значимо подростковое агрессивное поведение, эмоционально окрашенное в недружелюбную тональность. Удалось показать, что, начиная с 7 класса, имеет место постепенное снижение поведенческой и эмоциональной вовлеченности в образовательный процесс (снижаются энтузиазм и удовольствие); это снижение замещается на скрытую агрессивность, неподготовленность и пассивность на уроках.

Эти авторы полагают, что в 7—11 классах у учащихся происходит не столько усиление эмоционального состояния, отражающего неадаптивную мотивацию (эмоциональную неприязнь), сколько — в гораздо большей степени — снижение позитивных эмоций, связанных с пребыванием в школьной среде, то есть школа начинает их тяготить.

Есть и другие мнения, более обтекаемо расставляющие приоритеты подростковых этапов формирования мотивации достижений. Например, согласно рабочей гипотезе А. Виес, Дж.-Л. Кастейон, П. Минано, Р. Гилар (университет Аликанте, Испания) у младших подростков 12 лет ведущими предикторами академической успеваемости служат отношение к педагогам (attitudes toward teachers) и к школе как таковой (attitudes toward

school) по сравнению с другими мотивационными конструктами, такими как ценность учебных задач (goal valuation) и мотивационная саморегуляция (motivation self-regulation), «подключающимися» позднее [17].

Действительно, М. Сенкбейл, специалист Университета г. Киль, Германия (входящем в структуру университета институте Лейбница, ориентированном на образовательные стратегии в сфере математических наук) полагает, что в младшем подростковом возрасте (по его мнению, это период 10—15 лет) мотивация пользования информационными технологиями относится не столько к познавательной, сколько к коммуникативной сфере (общению в сетях). Подросток этого возраста не мотивирован на обучающую работу с информацией, поскольку у него, как правило, не развита способность ставить цели, вести мониторинг информации и оценивать ее, применять предшествующее знание, делать логические выводы презентаций, работать с текстами и таблицами. В результате поиск информации для школьного задания вытесняется неконструктивным поведением и отвлекает от ожидаемой цели. Возникает конфликт мотивации пользователя: на овладение инструментом и на социальное взаимодействие [32]. Автор предложил шкалу мотивации использования цифровых технологий в обучении подростков разного возраста, учитывающую различный навык пользования.

Одно из недавних исследований прямо указывает на нередкую неопределенность стремлений в отношении образования среди учащихся средней школы и необходимость взвешенного подхода к их мотивированию. Л.М. Гутман и И. Шон (Университетский колледж Лондона, Центр социальных наук Берлина) полагают, что в возрасте 14—16 лет, когда принимается решение о дальнейшем обучении в старшей школе, риски неопределенных образовательных устремлений должны смягчаться эмоциональной вовлеченностью в школьную среду, прежде всего в работе с мальчиками; иными словами, школа может и поддержать, и подорвать стремление продолжить образование, например среди этнических меньшинств [23]. Это исследование, помимо практической направленности, связывает воедино две характеристики подросткового периода — способность видеть перспективы своего обучения (forethought in educational aspirations) и самореактивность в форме эмоциональной вовлеченности (self-reactiveness as emotional engagement).

Внимание научной общественности привлечено и к другим аспектам мотивации учащихся на успеваемость. Так, небольшая публикация американских авторов посвящена мотивированию подростков из этнических меньшинств [27]. Специалисты частного университета Карлоса Альбизу-Сан-Хуан и крупного университета Суффолк полагают, что в конструкте современной модели интеграции учащихся из этнических меньшинств отсутствует мотивация к обучению в сложных образовательных условиях. Более того, эта научная тема неактуальна. Проблемам внутришкольного климата и культуры адаптации иноязычных носителей посвящены

соответственно 35 и 15 процентов публикаций от общего объема публикаций в сфере образования, хотя публикации по проблемам компетенций развития (успеваемость по математике, посещаемость, отношение к обучению) занимают до половины объема.

Следует сказать и об исследовательском тренде *антимотивации достижения образовательных целей*. К нему относится, например, совместная работа специалистов Нью-Йоркского университета в Шанхае, университета Борнмут (Великобритания) и Национального университета Тайваня по романтическим отношениям учащихся подростков [26]. Это пилотное исследование — первая попытка выявить взаимосвязь романтической вовлеченности с академической успеваемостью и психосоциальным статусом на фоне патриархальных традиций воспитания и вмешательства родителей. Романтика отношений рассматривается родителями и учителями как отвлекающий фактор и насильственно пресекается ими. Авторы полагают, что такая высокая тревожность оправдана жесткой конкуренцией за место в региональной системе образования на этапах поступления в среднюю школу и в колледж. При этом причиной тревожности родителей и школы является не раннее сексуально окрашенное поведение, — оно само по себе не считается предосудительным, — а его тормозящее влияние на мотивацию обучения. Авторы выделяют также поведенческую тенденцию неуспешных в обучении подростков: они скрываются в «тесных» (2—3 раза в неделю) романтических отношениях, чтобы отсрочить наказание за низкую успеваемость.

Далее, группа исследований академического характера ориентирована на поиск способов *«искусственного» развития мотивации* у индивидов через активизацию мышления, прежде всего математического.

Так, Э. Биттенгер, С. Людвигсен, М. Ридж, И.Ф. Солли, Д. Йигер, специалисты двух норвежских (Ставангер, Осло) и двух американских (Стэнфорд, Техас-Остин) университетов, представили первый опыт «поведенческой тренировки», выявившей корреляционные связи уровней академической успеваемости и «наведенной» мотивации на успех, и предложили «неинвазивную технологию «информационной обработки» учащихся» [25]. В перспективе авторы предлагают общеобразовательным учреждениям свою технологию «раскачивания» учеников с фиксированным (статичным) мышлением и/или с низкой успеваемостью. Данная технология основана на новом понимании настойчивости (не как постоянной, однажды заданной способности, а как цепи выбора) и на принципе последовательного изменения убеждений учащегося в результативности настойчивых повторяющихся усилий по освоению учебного материала.

Наконец, в самостоятельную проблему оформился малоизученный вопрос о *субъективных психологических «препятствиях»*, мешающих учителю мотивировать конкретного учащегося на успех в обучении. Остается неясным, как восприятие учителями — родителями и

родителями — учителей влияют на мотивацию учащихся к обучению. Попытку пролить свет предприняли психологи восточно-азиатского происхождения Ф. Хо и Хуа-Ю С. Ченг, работающие в американских университетах Пенсильвания и Нью-Йорк [24]. Ими показано, что восприятие учителем вовлеченности родителей в обучение различается не только в зависимости от этнической принадлежности и места рождения учащихся, но и в зависимости от того, какой предмет он преподает. Учителя английского языка менее склонны воспринимать родителей учеников азиатских и латинских иммигрантов первого поколения, как вовлеченных в образование своих детей. Учителя математики реже воспринимают родителей первого и даже третьего поколения латиноамериканских эмигрантов, как вовлеченных в мотивацию детей на обучение. Соответственно преимущество в мотивировании обучения и в положительной итоговой оценке знаний к окончанию школы имеют ученики из семей, субъективно оцененных учителями как «перспективные». При этом не имеет значения реальный высокий уровень успеваемости у субъективно признанных «неперспективными». Авторы полагают, что мнение учителей о родительском мотивировании обучения складывается под влиянием стереотипа о расовых и этнических различиях академических способностей.

Семейное мотивационное подпространство

Выделение семьи в самостоятельный мотивационный блок условно, так как семья — активный и равноправный участник образовательного процесса.

Семейные традиции получения высшего образования выступают мотивационным стимулом для подростка. Так, в совместном исследовании специалиста южнокорейского университета Ханнам Юи-Хуан Мун и представителя департамента образования Вермонта (США) Хитер А. Бучи [28] показано, что родителей следует обучать тому, как передавать детям свои представления о ценности образования. Подростки в семьях, где родители менее компетентны в этом, — например, в сельских семьях без традиций перехода в колледж после школы, в социально неблагополучных сельских общинах, — однозначно нуждаются в индивидуальном психологическом сопровождении (коучинге) педагогов, передающих ученикам свои ценности и убеждения. Концепция авторов строится на том, что в сельской местности планы поступления в колледж значительно сильнее ассоциированы с ощущением собственной самостоятельности (feelings of self-competence) у подростков, чьи родители не имеют высшего образования, по сравнению с подростками, имеющими образованных родителей.

Авторы соглашаются с мнением других исследователей о том, что подростки могут быть мотивированы на оправдание ожиданий родителей, в свое время не получивших образования; иными словами, они могут

«переводить ожидания» родителей в свои собственные образовательные успехи. К обсуждению здесь привлечены концепции 70—80-х годов прошлого столетия о пассивном следовании семейным традициям в определенных социальных группах, когда образование наследуется поколениями, считается само собой разумеющимся и не подразумевает ни какого-либо самостоятельного выбора подростком, ни психологически полноценного проживания им взросления.

Специалисты университета Амстердам (Нидерланды) Л. Андреа, А. ван Вянен, Т. Пиитсма в эмпирическом исследовании большой выборки старших подростков (16 лет) и их семей развили представление научной общественности о том, что корни мотивации образования находятся в семье [19]. В их исследовании впервые обобщены две коммуникативные теории — теория регулирующего фокуса Regulatory focus theory (RF) и теория перспективы будущего Future time perspective (FTP), применительно к семье с подростками и к гипотезе о поддерживающей роли родителей в самоопределении детей.

Ранее установлено, что FTP — это мотиватор позитивного отношения к обучению. Авторы транспонировали этот тезис на семью и предположили, что FTP, понимаемая как 1) ориентация на перспективные цели с раннего возраста и 2) обсуждение возможных результатов достижения этих целей в семье, — это эффективный мотиватор образования и выбора будущей профессии.

Считая поддержку родителей регуляторным фактором продвижения подростка к достижению образовательной и/или трудовой цели, авторы предложили модель такого процесса (рис. 2). Как видно, поддержка родителей дифференцирована на два блока — в отношении усилий (рвения) и в отношении бдительности (осторожности), параллельно формируя эти же представления о сочетании риска и благоразумия у взрослеющих детей. Помимо параллельного, может функционировать прямой путь воздействия родительской поддержки на перспективы будущего в школьном обучении и профессиональной ориентации.

В итоге представления о цели и мотивации формируются в микросоциуме образовательного учреждения и опираются на три независимые траектории родительской поддержки. Регулирующий фокус RF выступает при этом как предшественник подросткового FTP.

Оказывается, что роль отца и матери в формировании мотивации на успешное обучение различна. Есть мнение, что отцы больше контролируют риск спортивного выгорания (антимотивации) у подростков, совмещающих спорт и школу, тогда как матери больше вовлечены непосредственно в обучение. Высокий уровень привязанности к матери может защитить от школьного выгорания, если мать не переходит определенных границ психологического контроля. Особенно нуждается в «дозированно-охранных» стратегиях матери ребенок, выходящий из младшего школьного возраста [33]. К таким выводам пришли К. Онола, М. Сорккила, Х. Вильяранта, А. Толванен, Т.М. Рибба в

университете Ювяскюля и университете Восточной Финляндии.

Группа К. Васалампи, Н. Кюри, К. Салмела-Аро (университеты Ювяскюля и Хельсинки) эмпирически доказала, что высокий уровень теплоты и принятия со стороны родителей, как важнейший «критический ресурс», стимулирует собственную образовательную мотивацию подростка, то есть автономную мотивацию достижений как несомненно высокую ценность. При этом влияние матери на индивидуальные мотивационные ресурсы ребенка гораздо сильнее выражено в силу эмоциональности и продолжительности погружения в контакт (контакты с отцами больше сосредоточены на конкретных навыках и достижениях). Оба родителя могут косвенно влиять на отказ подростка от намерения бросить школу в старших классах (отцы — в большей степени). Сильный момент этой публикации — применение теории автономной и контролируемой мотивации достижений к трактовке данных [34].

Особого внимания заслуживает исследование, выполненное в Университете Питтсбург (США) специалистами по психологии образования Дж.Л. Дегол, М. Тэ Ванг, Ф.Е.К. Жанг [35]. Эти авторы ввели математические компоненты (траектории успеваемости подростков по математике и интерсепт-константу уравнений регрессии) в свою рабочую гипотезу о том, что вероятность будущего зачисления учащегося 8—12 класса в колледж может быть спрогнозирована начиная с 7-летнего возраста по четырем показателям участия родителей в образовательном процессе совместно со школой: 1) образовательные ценности в семье, 2) поведение, ориентированное на успех обучения, 3) соблюдение установленного домашнего режима с ограничениями и обязанностями, 4) вовлеченность в жизнь школы. Оказалось, что траектории математических достижений опосредуют эти ассоциативные связи. Начальные уров-

ни математических достижений опосредуют связь между начальными уровнями родительского участия по всем четырем показателям, и, соответственно более высокие начальные уровни всех четырех аспектов воспитания в средней школе связаны с большей вероятностью будущего зачисления в колледж.

Динамика изменений показателей в течение образовательного процесса была следующей. Все четыре показателя вовлеченности родителей снижались в старших классах средней школы по сравнению с младшим классом. Единственное исключение составила вовлеченность в жизнь школы, со временем возрастающая, как и математические достижения, с 8 по 12 класс.

Показатели успеваемости учащихся с высокого уровня в 7-м классе снижались вплоть до 9-го класса, а затем резко снижались до 12-го класса. Поведение, способствующее будущему образовательному успеху, было отличным в 8 классе, затем снижалось до 10 класса и постепенно улучшалось с 10 до 12 класса. Соблюдение домашнего режима, начиная с 8 класса, резко снижалось до выпуска из школы. Вовлеченность в жизнь школы начиная с 7-го класса линейно увеличивалась до 11-го класса. Наконец, успеваемость по математике резко возросла в двух точках между 8 и 9 классами и между 9 и 10 классами, прежде чем выйти на плато вплоть до окончания школы.

Со своей стороны, учащиеся могут испытывать большее чувство гордости за свои заслуженные достижения и могут поощрять родителей участвовать в своих успехах, что с течением времени (периода обучения в школе) приводит к повышению вовлеченности родителей в жизнь школы.

В целом, авторы подтвердили, что средняя ступень обучения очень важна для поступления в колледж, создавая прецедент стимулирования высокими оценками (мотивацию на успех), ориентируя подростка в образо-

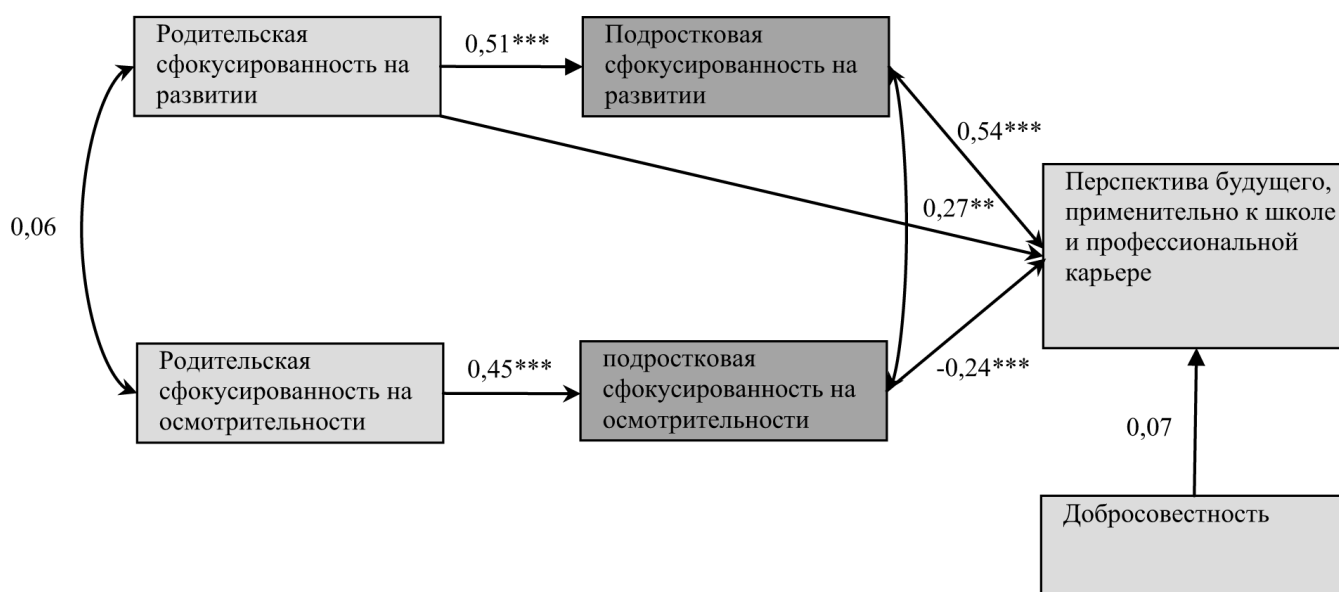


Рис. 2. Модель прямого пути от регуляторного фактора в форме родительской поддержки к достижению цели в образовательной или трудовой карьере [19]

вательных перспективах и снижая вероятность необходимого поиска каких-то других жизненных ориентиров, помимо продолжения обучения. Основным выводом состоит в том, что раннее подключение родителей к образованию детей стимулировать, моделировать, укреплять и мотивировать учащихся на оптимизацию поведения в отношении образования.

Заключение

На данный момент финская научная школа занимает лидирующую позицию в исследовании мотивационных процессов, ответственных за образование подростков, и возможностей управления ими. Ведущие тренды в этой области знания — разработка концепций стимулирующего и поддерживающего мотивационного климата образовательной среды. Идентичность, самоэффективность, саморегуляция, эмоциональная вовлеченность в обучение выделяются как триггеры мотивации достижений. Расширены знания о роли матери в формировании данной мотивации. Начинают просматриваться профили неинвазивного создания «наведенной» мотивации к обучению и целевой мотивации к обучению заведомо востребованным дисциплинам.

Отечественные психологи и педагоги проявляют огромный интерес к зарубежным исследованиям учебной мотивации, поскольку и в российской науке раз-

личные аспекты учебной мотивации традиционно являлись и являются предметом исследований и практического применения в школе. Интерес вызывают и обзоры зарубежных публикаций [11], и современные исследования, посвященные отдельным видам и факторам учебной мотивации, затронутым в настоящей статье. Назовем, в частности, исследования мотивации достижения [4; 5; 6], соотношения внешней и внутренней мотивации [16], возрастным и гендерным аспектам мотивации [3; 9; 10], связи учебной мотивации и тревожности [1], различным социокультурным и социально-психологическим проблемам учебной мотивации. Упомянем в этой связи проблему временной перспективы будущего (ФТР) подростков, которая, как показывают исследования, зависит от широкого социокультурного контекста становления личности [14], изучение новых аспектов проблематики становления идентичности и субъектности в современном контексте взросления [13; 15], связи учебной мотивации с интрагрупповым статусом подростка, с его популярностью в подростковой группе [7; 8; 12] и др.

Сказанное свидетельствует о существовании единого поля исследований учебной мотивации, где свои усилия вкладывают ученые из разных стран мира. Это позволяет выявлять как общие закономерности развития и функционирования учебных мотивов, так и ту специфику, которая определяется конкретным социокультурным контекстом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова И.В. Взаимосвязь школьной тревожности и мотивации учебной деятельности на этапе адаптации к обучению в 5-х классах // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 5. С. 22—28. doi:10.17759/pse.2018230503
2. Варенова О.А., Расходчикова М.Н. К вопросу об особенностях статусной позиции и мотивации подростков // Социальная психология: вопросы теории и практики. Материалы III Ежегодной научно-практической конференции памяти М.Ю. Кондратьева (10—11 мая 2018 г.). М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. С. 129—131.
3. Вартанова И.И. Психологические особенности мотивации и ценностей у старшеклассников разного пола // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 3. С. 63—70. doi:10.17759/pse.2017220307
4. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: Дисс. ... д-ра психол. наук. Москва, 2013. 444 с.
5. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. Москва: Смысл, 2015. 334 с.
6. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Шепелева Е.А. Интеллект, мотивация и копинг-стратегии как условия академических достижений школьников // Вопросы психологии. 2015. №1. С. 15—26.
7. Графодатская А.Г., Орлов В.А. Социально-психологические аспекты взаимосвязи мотивации учебной деятельности и сплоченности ученической группы // Социальная психология в образовательном пространстве. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (24—25 октября 2017 г.). М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. С. 217—219.
8. Крушельницкая О.Б. Социально-психологические факторы мотивации учения // Социальная психология образования. Учебное пособие / ред. О.Б. Крушельницкая, М.Е. Сачкова, Л.Б. Шнейдер. М.: Вузский учебник: Инфра-М, 2017. С. 230—241.
9. Кулагина И.Ю. Доминирующая мотивация школьников: возрастные тенденции и условия развития // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 100—109. doi:10.17759/chp.2015110309
10. Кулагина И.Ю. Становление мотивации в средних классах гимназии для одаренных детей // Психология обучения. 2015. № 11. С. 32—42.
11. Никитская М.Г., Толстых Н.Н. Зарубежные исследования учебной мотивации // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 2. С. 100—113. doi:10.17759/jmfp.2018070210
12. Социальная психология развития: В 2-х ч. Часть 2: учебник для бакалавриата и магистратуры / под ред. Н.Н. Толстых. Москва: Издательство Юрайт, 2017. 395 с.

13. Толстых Н.Н. Современное взросление [Электронный ресурс] // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 4. С. 7—24. URL: http://psyjournals.ru/files/79933/krip_2015_n4_tolstykh.pdf (дата обращения: 15.04.2019).
14. Толстых Н.Н. Хронотоп: культура и онтогенез. Монография. Москва: Универсум, 2018. 292 с.
15. Толстых Н.Н., Углова И.Л. Отрочество: идентичность и субъектность // Вопросы психологии. 2015. № 1. С. 15—26.
16. Шкала внутренней и внешней мотивации школьников / Т.О. Гордеева [и др.] // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 2. С. 65—74. doi:10.17759/pse.2017220206
17. Actitudes en la adolescencia inicial y rendimiento académico: el rol mediacional del autoconcepto académico / A. Veas [et al.] // Revista Psicodidáctica. 2018. Vol. 24. № 1. P. 71—77. doi:10.1016/j.psicod.2018.11.001
18. Adolescents' preparedness and motivation across the transition to post-comprehensive education / R. Lazarides [et al.] // Contemporary Educational Psychology. 2017. Vol. 49. P.151—159. doi:10.1016/j.cedpsych.2017.01.008
19. Andre L., van Vianen A.E.M., Peetsma T.T.D. Adolescents' and parents' regulatory focus as determinants of future time perspective on school and professional career // Learning and Individual Differences. 2017. Vol. 59. P. 34—42. doi:10.1016/j.lindif.2017.08.010
20. Friends, academic achievement, and school engagement during adolescence: A social network approach to peer influence and selection effects / Ming-Te Wang // Learning and Instruction. 2018. Vol. 58, P. 148—160. doi:10.1016/j.learninstruc.2018.06.003
21. Gray De Leon L. Is psychological membership in the classroom a function of standing out while fitting in? Implications for achievement motivation and emotions // Journal of School Psychology. 2017. Vol. 61. P. 103—121. doi:10.1016/j.jsp.2017.02.001
22. Gray De Leon L. Understanding STEM-focused high school students' perceptions of task importance: The role of «standing out» and »fitting in» in mathematics class // Contemporary Educational Psychology. 2014. Vol. 39. № 1. P. 29—41. doi:10.1016/j.cedpsych.2013.12.001
23. Gutman L.M., Schoon I. Emotional engagement, educational aspirations, and their association during secondary school // Journal of Adolescence. 2018. Vol. 67. P. 109—119. doi:10.1016/j.adolescence.2018.05.014
24. Ho Ph., Cherng Hua-Yu Seb. How far can the apple fall? Differences in teacher perceptions of minority and immigrant parents and their impact on academic outcomes // Social Science Research. 2018. Vol. 74. P. 132—145. doi:10.1016/j.ssresearch.2018.05.001
25. Increasing perseverance in math: Evidence from a field experiment in Norway / E. Bettinger [et al.] // Journal of Economic Behavior and Organization. 2018. Vol. 146. P. 1—15. doi:10.1016/j.jebo.2017.11.032
26. Li X., Huang Ching-Yu Soar, Chiung-Tao Shen A. Romantic involvement and adolescents' academic and psychosocial functioning in Chinese societies // Children and Youth Services Review. 2019. Vol. 96. P. 108—117. doi:10.1016/j.childyouth.2018.11.036
27. Marks A.K., Coll C.G. Education and developmental competencies of ethnic minority children: Recent theoretical and methodological advances // Developmental Review. 2018. Vol. 50. Part A. P. 90—98. doi:10.1016/j.dr.2018.05.004
28. Moon U.J., Bouchey H.A. Effects of perceived parents' and teachers' values and beliefs on rural adolescents' college plans // The Social Science Journal. 2018. doi:10.1016/j.soscij.2018.08.016
29. Motivated by future and challenges: A cross-cultural study on adolescents' investment in learning and career planning / L. Andre [et al.] // Journal of Vocational Behavior. 2019. Vol. 110. Part A. P. 168—185. doi:10.1016/j.jvb.2018.11.015
30. Roy S., Morton M., Bhattacharya Shr. Hidden human capital: Self-efficacy, aspirations and achievements of adolescent and young women in India // World Development. 2018. Vol. 111. P. 161—180. doi:10.1016/j.worlddev.2018.07.002
31. School engagement trajectories in adolescence: The role of peer likeability and popularity / M.C. Engels [et al.] // Journal of School Psychology. 2017. Vol. 64. P. 61—75. doi:10.1016/j.jsp.2017.04.006
32. Senkbeil M. Development and validation of the ICT motivation scale for young adolescents. Results of the international school assessment study ICILS 2013 in Germany // Learning and Individual Differences. 2018. Vol. 67. P. 167—176. doi:10.1016/j.lindif.2018.08.007
33. The role of parental affection and psychological control in adolescent athletes' symptoms of school and sport burnout during the transition to upper secondary school / K. Aunola [et al.] // Journal of Adolescence. 2018. Vol. 69. P. 140—149. doi:10.1016/j.adolescence.2018.10.001
34. Vasalampi K., Kiuru N., Salmela-Aro K. The role of a supportive interpersonal environment and education-related goal motivation during the transition beyond upper secondary education // Contemporary Educational Psychology. 2018. Vol. 55. P. 110—119. doi:10.1016/j.cedpsych.2018.09.001
35. Who makes the cut? Parental involvement and math trajectories predicting college enrollment / J.L. Degol [et al.] // Journal of Applied Developmental Psychology. 2017. Vol. 50. P. 60—70. doi:10.1016/j.appdev.2017.03.007
36. Wisk L.E., Weitzman E.R. Expectancy and Achievement Gaps in Educational Attainment and Subsequent Adverse Health Effects Among Adolescents With and Without Chronic Medical Conditions // Journal of Adolescent Health. 2017. Vol. 61. № 4. P. 461—470. doi:10.1016/j.jadohealth.2017.04.006

Formation of Adolescents' Achievement Motivation in Modern Educational Space

Ermolova T.V.,

*Candidate of Psychological Science, Head of the Chair of Foreign and Russian Philology,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
yermolova@mail.ru*

Litvinov A.V.,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Chair of Foreign and Russian Philology,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
alial01@yandex.ru*

Balygina E.A.,

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Chair of Foreign and Russian Philology,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
balygina@nextmail.ru*

Guzova A.V.,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Chair of Foreign and Russian Philology,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
sashenka_0879@mail.ru*

Analyzing studies on motivation carried out by foreign scholars in 2017—2019 one can identify the following trends in search of motivational factors of achievements at school level and family microcommunity: the desire to stand out and assimilate, attractiveness and popularity, family tradition of education, relationships with parents, self-image, resilience. These studies distinctly show the value of motivational climate and suspended individual supporting strategies focused on life goals, including emotional involvement. Deep involvement in school life and the authority of the teacher can be regarded as predictors of high achievement motivation of junior adolescents. The review analyzes the reasons of reduction in learning motivation of high schoolers. The article discusses the models that demonstrate the role of belief in self-efficacy and role of mother and father in the formation of school achievement motivation. The authors show that scientists gradually shift the emphasis in the direction of non-invasive ways of shaping the «induced» learning motivation and targeted motivation for learning of particular top-requested disciplines.

Keywords: achievement motivation, adolescents, motivational climate, identity, desire to stand out, maternal support, self-efficacy, induced motivation.

REFERENCES

1. Borisova I.V. Vzaimosvyaz' shkol'noi trevozhnosti i motivatsii uchebnoi deyatel'nosti na etape adaptatsii k obucheniyu v 5-kh klassakh [The relationship of school anxiety and motivation of educational activities at the stage of adaptation to learning in 5th grade]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2018, vol. 23, no. 5. pp. 22—28. doi:10.17759/pse.2018230503 (In Russ.; abstr in Engl.).
2. Varenova O.A., Raskhodchikova M.N. K voprosu ob osobennostyakh statusnoi pozitsii i motivatsii podrostkov [On the issue of the characteristics of the status position and the motivation of adolescents]. *Sotsial'naya psikhologiya: voprosy teorii i praktiki. Materialy III Ezhegodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii pamyati M.Yu. Kondrat'eva (10—11 maya 2018 g.) [Social Psychology: Theory and Practice. Materials of the III Annual Scientific-Practical Conference in Memory of M.Yu. Kondratieff (May 10—11, 2018)]*. Moscow: MSUPE, 2018, pp. 129—131. (In Russ.).
3. Vartanova I.I. Psikhologicheskie osobennosti motivatsii i tsennostei u starsheklassnikov raznogo pola [Psychological features of motivation and values for high school students of different sexes]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2017, vol. 22, no. 3, pp. 63—70. doi:10.17759/pse.2017220307 (In Russ.; abstr in Engl.).
4. Gordeeva T.O. Motivatsiya uchebnoi deyatel'nosti shkol'nikov i studentov: struktura, mekhanizmy, usloviya razvitiya: Diss. dokt. psikhol. nauk. [Motivation of educational activities of schoolchildren and students: structure, mechanisms, conditions for development. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2013. 444 p. (In Russ.).
5. Gordeeva T.O. Psikhologiya motivatsii dostizheniya. Moscow: Smysl, 2015. 334 p. (In Russ.).
6. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Shepeleva E.A. Intellekt, motivatsiya i koping-strategii kak usloviya akademicheskikh dostizhenii shkol'nikov [Intellect, Motivation, and Coping Strategies as Conditions for Academic Achievements of Schoolchildren]. *Voprosy psikhologii [Psychological Issues]*, 2015, no. 1, pp. 15—26. (In Russ.; abstr in Engl.).

7. Grafodatskaya A.G., Orlov V.A. Sotsial'no-psikhologicheskie aspekty vzaimosvyazi motivatsii uchebnoi deyatel'nosti i splochnosti uchenicheskoi gruppy [Socio-psychological aspects of the relationship of motivation of educational activities and cohesion of the student group]. *Sotsial'naya psikhologiya v obrazovatel'nom prostranstve. Materialy II Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem (24—25 oktyabrya 2017 g.) [Social Psychology in the educational space. Proceedings of the II All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation (October 24—25, 2017)]*. Moscow: MSUPE, 2017, pp. 217—219. (In Russ.).
8. Krushel'nitskaya O.B. Sotsial'no-psikhologicheskie faktory motivatsii ucheniya. Sotsial'naya psikhologiya obrazovaniya. Uchebnoe posobie [Socio-psychological factors of learning motivation. Social psychology of education. Tutorial]. In Krushel'nitskaya O.B., Sachkova M.E., Shneider L.B. (eds.). Moscow: Vuzovskii uchebnik: Infra-M, 2017, pp. 230—241. (In Russ.).
9. Kulagina I.Yu. Dominiruyushchaya motivatsiya shkol'nikov: vozrastnye tendentsii i usloviya razvitiya [The dominant motivation of schoolchildren: age trends and conditions for development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*, 2015, vol. 11, no. 3, pp. 100—109. doi:10.17759/chp.2015110309 (In Russ.; abstr in Engl.).
10. Kulagina I.Yu. Stanovlenie motivatsii v srednikh klassakh gimnazii dlya odarenykh detei [Formation of motivation in middle classes of a gymnasium for gifted children]. *Psikhologiya obucheniya [Psychology of education]*, 2015, no. 11, pp. 32—42. (In Russ.; abstr in Engl.).
11. Nikitskaya M.G., Tolstykh N.N. Zarubezhnye issledovaniya uchebnoi motivatsii [Foreign studies of educational motivation]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Modern foreign psychology]*, 2018, vol. 7, no. 2, pp. 100—113. doi:10.17759/jmfp.2018070210 (In Russ.; abstr in Engl.).
12. Sotsial'naya psikhologiya razvitiya: V 2-kh ch. Chast' 2: uchebnik dlya bakalavriata i magistratury [Social psychology of development: In 2 hours. Part 2: textbook for undergraduate and graduate]. In Tolstykh N.N. (ed.). Moscow: Izdatel'stvo Yurait, 2017. 395 p. (In Russ.).
13. Tolstykh N.N. Sovremennoe vzroslenie [Elektronnyi resurs] [Modern maturation]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Consultative psychology and psychotherapy]*, 2015, no. 4, pp. 7—24. URL: http://psyjournals.ru/files/79933/kpip_2015_n4_tolstykh.pdf (Accessed 15.04.2019). (In Russ.; abstr in Engl.).
14. Tolstykh N.N. Khronotop: kul'tura i ontogenez. Monografiya [Chronotop: culture and ontogeny. Monograph]. Moskva: Universum, 2018. 292 p. (In Russ.).
15. Tolstykh N.N., Uglanova I.L. Otrochestvo: identichnost' i sub'ektnost' [Adolescence: Identity and Subjectivity]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2015, no. 1, pp. 15—26. (In Russ.; abstr in Engl.).
16. Gordeeva T.O. et al. Shkala vnutrennei i vnesnei motivatsii shkol'nikov [Scale of internal and external motivation of schoolchildren]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2017, vol. 22, no. 2, pp. 65—74. doi:10.17759/pse.2017220206 (In Russ.; abstr in Engl.).
17. Veas A. et al. Actitudes en la adolescencia inicial y rendimiento académico: el rol mediacional del autoconcepto académico. *Revista Psicodidáctica*, 2018. Vol. 24. № 1. P. 71—77. doi:10.1016/j.psicod.2018.11.001
18. Lazarides R. et al. Adolescents' preparedness and motivation across the transition to post-comprehensive education. *Contemporary Educational Psychology*, 2017, vol. 49, pp.151—159. doi:10.1016/j.cedpsych.2017.01.008
19. Andre L., van Vianen A.E.M., Peetsma T.T.D. Adolescents' and parents' regulatory focus as determinants of future time perspective on school and professional career. *Learning and Individual Differences*, 2017, vol. 59, pp. 34—42. doi:10.1016/j.lindif.2017.08.010
20. Wang Ming-Te Friends, academic achievement, and school engagement during adolescence: A social network approach to peer influence and selection effects. *Learning and Instruction*, 2018, vol. 58, pp. 148—160. doi:10.1016/j.learninstruc.2018.06.003
21. Gray De Leon L. Is psychological membership in the classroom a function of standing out while fitting in? Implications for achievement motivation and emotions. *Journal of School Psychology*, 2017, vol. 61, pp. 103—121. doi:10.1016/j.jsp.2017.02.001
22. Gray De Leon L. Understanding STEM-focused high school students' perceptions of task importance: The role of «standing out» and «fitting in» in mathematics class. *Contemporary Educational Psychology*, 2014, vol. 39, no. 1, pp. 29—41. doi:10.1016/j.cedpsych.2013.12.001
23. Gutman L.M., Schoon I. Emotional engagement, educational aspirations, and their association during secondary school. *Journal of Adolescence*, 2018, vol. 67, pp. 109—119. doi:10.1016/j.adolescence.2018.05.014
24. Ho Ph., Cherng Hua-Yu Seb. How far can the apple fall? Differences in teacher perceptions of minority and immigrant parents and their impact on academic outcomes. *Social Science Research*, 2018, vol. 74, pp.132—145. doi:10.1016/j.ssresearch.2018.05.001
25. Bettinger E. et al. Increasing perseverance in math: Evidence from a field experiment in Norway. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 2018, vol. 146, pp. 1—15. doi:10.1016/j.jebo.2017.11.032
26. Li X., Huang Ching-Yu Soar, Chiung-Tao Shen A. Romantic involvement and adolescents' academic and psychosocial functioning in Chinese societies. *Children and Youth Services Review*, 2019, vol. 96, pp. 108—117. doi:10.1016/j.childyouth.2018.11.036

27. Marks A.K., Coll C.G. Education and developmental competencies of ethnic minority children: Recent theoretical and methodological advances. *Developmental Review*, 2018, vol. 50, part A, pp. 90—98. doi:10.1016/j.dr.2018.05.004
28. Moon U.J., Bouchey H.A. Effects of perceived parents' and teachers' values and beliefs on rural adolescents' college plans. *The Social Science Journal*, 2018. doi:10.1016/j.soscij.2018.08.016
29. Andre L. et al. Motivated by future and challenges: A cross-cultural study on adolescents' investment in learning and career planning. *Journal of Vocational Behavior*, 2019, vol. 110, part A, pp. 168—185. doi:10.1016/j.jvb.2018.11.015
30. Roy S., Morton M., Bhattacharya Shr. Hidden human capital: Self-efficacy, aspirations and achievements of adolescent and young women in India. *World Development*, 2018, vol. 111, pp. 161—180. doi:10.1016/j.worlddev.2018.07.002
31. Engels M.C. et al. School engagement trajectories in adolescence: The role of peer likeability and popularity. *Journal of School Psychology*, 2017, vol. 64, pp. 61—75. doi:10.1016/j.jsp.2017.04.006
32. Senkbeil M. Development and validation of the ICT motivation scale for young adolescents. Results of the international school assessment study ICILS 2013 in Germany. *Learning and Individual Differences*, 2018, vol. 67, pp. 167—176. doi:10.1016/j.lindif.2018.08.007
33. Aunola K. et al. The role of parental affection and psychological control in adolescent athletes' symptoms of school and sport burnout during the transition to upper secondary school. *Journal of Adolescence*, 2018, vol. 69, pp. 140—149. doi:10.1016/j.adolescence.2018.10.001
34. Vasalampi K., Kiuru N., Salmela-Aro K. The role of a supportive interpersonal environment and education-related goal motivation during the transition beyond upper secondary education. *Contemporary Educational Psychology*, 2018, vol. 55, pp. 110—119. doi:10.1016/j.cedpsych.2018.09.001
35. Degol J.L. et al. Who makes the cut? Parental involvement and math trajectories predicting college enrollment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2017, vol. 50, pp. 60—70. doi:10.1016/j.appdev.2017.03.007
36. Wisk L.E., Weitzman E.R. Expectancy and Achievement Gaps in Educational Attainment and Subsequent Adverse Health Effects Among Adolescents With and Without Chronic Medical Conditions. *Journal of Adolescent Health*, 2017, vol. 61, no. 4, pp. 461—470. doi:10.1016/j.jadohealth.2017.04.006

Мотивация обучения и достижения успеха. Обзор монографии доктора Бобби Хоффмана

Флорова Н.Б.,

кандидат биологических наук, Москва, Россия,
ninaflorova@yandex.ru

Ермолова Т.В.,

кандидат психологических наук, заведующая кафедрой зарубежной и русской филологии,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
ermolovav@mppu.ru

Вниманию читателей предлагается краткий обзор монографии доктора Бобби Хоффмана «Мотивация обучения и достижения успеха». Автор — профессор исследовательского университета Центральной Флориды в г. Орlando (штат Флорида, США) — специализируется в области педагогической психологии и на протяжении многих лет исследует проблемы поведенческой и познавательной мотивации человека. Материалы этого фундаментального исследования представляют собой информационный ресурс, отражающий опыт разработки данной проблемы мировой научной школой. В силу универсальности указанной проблемы они могут быть использованы как база данных при подготовке публикаций по мотивации, как обучающий лингвистический материал для филологических и языковых кафедр, как доказательная база теоретических и эмпирических построений и как дискуссионный материал для обучающихся семинаров.

Ключевые слова: природа мотивации, мотивационное неравенство, прикладная мотивация, мотивационные типы, немотивированный, понимание мотивов.

Для цитаты:

Флорова Н.Б., Ермолова Т.В. Мотивация обучения и достижения успеха. (Обзор монографии доктора Бобби Хоффмана) [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 2. С. 19—25. doi: 10.17759/jmfp.2019080102

For citation:

Florova N.B., Ermolova T.V. Motivation for Learning and Performance. Review of Monograph by Bobby Hoffman [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019, vol. 8, no. 2, pp. 19—25. doi: 10.17759/jmfp.2019080102 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Введение

Интерес к данной монографии обусловлен тем, что при построении собственной концепции мотивации человека автор опирается на огромный литературный и иллюстративный материал. Суммарно в монографии использовано более 2000 различных источников и проанализированы практически все известные к настоящему моменту психологические модели мотивации. Одной из отличительных особенностей авторского стиля является доступность изложения сложных научных вопросов и доброжелательность интонаций, что является редкостью в современной научной литературе и может быть расценено как своеобразный пример психолого-педагогического искусства [2].

Автор монографии выделяет три основные цели, на которые ориентирован его труд: 1) повышение осведомленности о проблеме мотивации для более критичного отношения к реальности; 2) помощь в понимании намерений, мыслей, поведения и мотивации значимых окружающих — студентов, коллег, сверстников, своей семьи; 3) информирование о стратегиях применения мотивационной теории на практике.

Книга содержит три раздела, каждый из которых разбит на несколько глав. Каждая глава описывает отдельные ключевые позиции мотивационной кон-

цепции, обозначенные Бобби Хоффманом как «принципы». В совокупности 50 базовых принципов в 12-ти главах образуют филигранно подогнанные друг к другу содержательные «блоки» общей модели мотивации. Каждая глава заканчивается выводами, терминологическим словарем и перечнем литературных источников, которые в данном обзоре не приводятся.

Центральной идеей монографии Б. Хоффмана выступает твердая убежденность автора в возможности эффективного содействия человеку в изменении его жизненной мотивации. Эта возможность рассматривается применительно к образовательному процессу и взаимоотношениям на рынке труда. В данном обзоре выделена только сфера образования.

Концептуальная схема мотивации человека

Данный раздел носит установочный характер. В нем автор дает определение мотивации, обсуждает спорные вопросы по данной проблеме и анализирует биопсихологические основы мотивированного поведения. Бобби Хоффман исходит из того, что в человеческих популяциях люди изначально НЕ равны мотивационно (all individuals are NOT created equal, motivationally). Применительно к обучению и успеваемости, автор

приводит примеры мотивационного неравенства в образовательных учреждениях, начиная от активной вовлеченности в обучение и заканчивая пассивностью, вплоть до апатии и ухода из школы, при которой учащийся физически присутствует, но когнитивно уже отключен. В этой связи автор обсуждает проблему вынужденного непропорционального общения педагога с учащимися разного уровня учебной мотивации. Соответственно рабочим определением учебной мотивации, с его точки зрения, выступает собственная степень усилий и интенсивности индивида, направленная на цель обучения, что позволяет отсеять от нее навязанные стратегии поведения, когда люди «бомбардируются» мотивационным символизмом, избитыми клише и непрекращающимся коммерциализмом.

В то же время, по мнению Б. Хоффмана немотивированных людей не бывает, и даже при кажущемся отсутствии у индивида учебной мотивации это впечатление может быть ложным, связанным с тем, что индивид в данный момент не сфокусирован на позициях, сходных с позициями человека, оценивающего его мотивацию. Поведение человека, по мнению автора не равно его мотивации и никаких мотивационных типов не существует. Мотивация представляет собой изменчивую гибкую комбинацию потребностей, побуждений, интересов и намерений. Люди подходят к решению задач, используя набор стратегий и меняя их в зависимости от опыта, ситуационных целей, эмоций и контекста усилий. Хотя некоторые люди обладают глубоко укоренившимися убеждениями с сильными ценностями, проявляемыми в предсказуемых и устойчивых моделях поведения, все же постоянство человеческих мотивов скорее является концептуальной фантазией, распространяемой теми, кто ищет простые унитарные решения для прогнозирования поведения. Именно человеческая изменчивость исключает наличие предсказуемого мотивационного типа. Мотивационный профиль каждого человека уникален.

Далее автор делает попытку формализовать понятия мотивационной убежденности и мотивационных знаний (информированности) и дифференцировать их. Он разъясняет опасность подчинения субъективным представлениям о реальности, вместо того чтобы руководствоваться знаниями об адекватных стратегиях поведения. Понятию убеждения уделяется особое внимание как инструменту учебной мотивации. В частности, он показывает на примере педагога образовательного учреждения наполнение понятия мотивационных убеждений как включающих субъективное мнение об уровне собственного интеллекта на фоне значимости задачи; отношение к характеру задачи; заинтересованность в разрешении и вероятность решения; восприятие результата значимыми окружающими. От наполнения педагогической практики мотивационными убеждениями зависит трансляция знаний учащимся и восприятие ими этих знаний. Мотивационное знание дает возможность трезво оценивать ситуацию и понимать, какими факторами она может управляться.

Бобби Хоффман считает, что мотивация вторична по отношению к индивидуальным характерологическим особенностям и личности в целом. Люди с «хорошим» характером могут демонстрировать культурно-нестандартное (непривычное в обществе) поведение. Это означает, что характер оценивается по неким заранее сформулированным стандартам поведения, в том числе связанным с культурологическими нормативами и условными правилами взаимодействия с окружающими, а мотивация выступает в качестве только одного из многих объяснений поведения. Например, учащиеся с высокими уровнями сознательности и привлекательности отличаются выраженным стремлением к помощи одноклассникам. При этом, мотивация подчиняется личности, она более ситуативна, кратковременна и оказывает только одно из возможных влияний на личность в этих обстоятельствах.

Автор монографии дает положительный ответ на вопрос, можно ли научить мотивации и отсылает читателя к опыту Брофи [1] по стимулированию учебной мотивации среди учащихся и способам научения мотивации — либо напрямую конкретным стратегиям, либо через выявление скрытых ценностей и устремлений. Ответственность за научение на собственном примере могут взять на себя авторитетный педагог, тренер, общественный деятель — любое значимое лицо. Процесс обучения мотивации занимает время, он динамичен и затрагивает границы личного пространства обучаемого. Автором предлагаются к сопоставлению две теории мотивационного поведения в континууме: под влиянием внешних факторов (теория приобретения знаний Рейнолдса, 1996) и в зависимости от уровня саморегуляции и рефлексии (теория органической интеграции Райана, 2000).

Континуум Рейнолдса моделирует связи между мотивацией и процессом приобретения знаний на опыте и в теории, что помогает учащимся более четко представлять себе собственные цели (успешное овладение образованием). Автор, однако, считает такой подход к мотивированию узким, поскольку поляризованная перспектива не учитывает способности людей творчески решать проблемы и рассуждать при столкновении с незнакомыми ситуациями. Люди, которые демонстрируют эту учебную ориентацию, являются просто функцией того, с чем они сталкивались в жизни, демонстрируя небольшую способность к различию взглядов или багажу знания. Такое центрирование на сознании понимание приводит к большей гибкости в суждениях и действиях, большей открытости миру [3].

Континуум Райана строится на компетентности, автономии личности и родственных связях. Компетентность свидетельствует об уверенности в своих силах, автономия — о свободе поведения и самоопределения, родство (связанность) — об осознании своего места в социуме и умении получить поддержку. Этот континуум демонстрирует регулируемую природу мотивированного поведения: одни люди руковод-

ствуются внешними причинами в действиях, другие — истинно мотивированы [4].

Автор приходит к выводу, что для каждой задачи существует идеальный набор мотиваций и соответствующих стратегий. Они меняются в зависимости от многочисленных социальных и контекстных факторов. Если это правда, то, возможно, цель всех учителей, руководителей и тренеров должна состоять в том, чтобы согласовывать социальные и контекстные условия, способствующие оптимальной мотивации. Но реальна ли она? Готового ответа на этот вопрос у автора нет, поскольку в науке до сих пор нет четкого понимания, какие мотивационные компоненты ответственны за конечный результат эффективной деятельности человека. Решая эту задачу, исследователи обращаются к данным в области психологии образования, прежде всего, к теории потока, теории оптимального опыта, теории когнитивной и мотивационной эффективности, анализируют понятие «качество опыта», измеряемое степенью мотивированности, соотношением сложности задачи имеющимся навыкам ее реализации, представление об успехе, понятие «потокowego переживания». При этом делается акцент на потенциальной опасности проживания «абсолютного пика» эмоций в потоке, когда цель может стать смещенной и размытой (что характерно, например, для людей, увлеченных видеоиграми или соревновательной атмосферой и более мотивированных на расходование энергии во время досуга).

Подводя итоги сказанному Б. Хоффман подчеркивает особую актуальность оптимизации мотиваций учащихся, так как это означает максимально возможную когнитивную результативность в образовательном процессе и социально приемлемую поведенческую парадигму в школьной среде. Дополнительно он поднимает проблему корректного оценивания педагогами труда учащихся, так как существует потенциальная опасность повреждения или даже разрушения когнитивных ресурсов (их узурпация при некорректной или несвоевременной оценке успеваемости или при пренебрежительном отношении педагога к долгосрочной перспективе обучения конкретного ученика, или «хаотизация» потока).

Далее автор рассуждает об обусловленности поведения в обучающей среде различными биологическими паттернами. Мимика, изменение цвета кожного покрова, параметры дыхания могут считаться, по его мнению, физиологическими маркерами мотивированного поведения. Он приводит данные о наличии сложного взаимодействия между наблюдаемым поведением и физиологией человека, которые интерпретирует на генетическом, синаптическом, автономном, скелетном, когнитивном и системном уровнях, как по отдельности, так и в разных сочетаниях. У всех мотивов, связанных с участием в образовательном процессе (прежде всего мотивов достижения успеха), по мнению Б. Хоффмана, можно выделить свои биологические маркеры и корреляты.

Автор также затрагивает вопросы динамики мотивации с возрастом. По его мнению, взрослея, все люди мотивационно изменяются, поскольку мотивация является гибкой и изменчивой по природе, и с возрастом изменяющиеся убеждения трансформируют мотивы действий, в связи с чем динамика мотивов предстает как функция индивидуальных убеждений. В отличие от законов физического развития, эволюция когнитивных и психосоциальных изменений гораздо менее прогнозируема, так как зависит от качества приобретенных психосоциальных компетенций. Данное утверждение можно проиллюстрировать на примере изменяющейся траектории учебной мотивации. Формирование связанных с успеваемостью убеждений начинается со стремления посещать школу, но это стремление быстро идет на спад. Разбирая причины радикальной метаморфозы учебной мотивации, можно предположить, что педагоги, стремясь привить ребенку уверенность, вместо этого непреднамеренно создают почву для возможного разочарования или неудачи, — известно, что в начальной школе ребенок автоматически ожидает вознаграждения невзирая на качество своих решений («наивно» понимая академический успех), и убежден в своем превосходстве над одноклассниками.

Говоря об эффективности диагностики учебной мотивации, автор обращает внимание на роль моральных убеждений и гендерных соответствий в ситуации морального выбора. По его мнению, мотивация обычно связана с моральными нормативами, принятыми в обществе, точнее — в его определенной социальной группе (необходимо иметь в виду, что мораль всегда характеризует культурологические особенности такой группы). В качестве примера автор выбирает гендерные убеждения и предубеждения в социуме, в частности — стереотипные восприятия нетипично ведущих себя индивидов разного пола. Он говорит о своеобразной гендерной конгруэнтности, которая предполагает, что у мужчин и женщин разные мотивационные модели; разные поведенческие стереотипы, разные способы демонстрации уверенности в себе, отношения к риску, взгляда на отношения любви как средства достижения поддержки и психологического комфорта. Эти модели во многом соответствуют традиционным ожиданиям со стороны общества. В этом контексте Б. Хоффман затрагивает и проблему формирования моральных компетенций и поведения, соответствующего полу, у детей в семьях с различными гендерными традициями, а также проблемы социализации таких детей.

Завершая обсуждение вопроса гендерной обусловленности учебной мотивации, автор однозначно отвергает прослеживаемую в образовательной среде тенденцию ориентировать девочек только на изучение языков, а мальчиков на изучение математики, игнорируя реальные склонности ребенка. Это расценивается им как ограничение свободы воли и как риск снижения самооценки. Автор дополнительно обращает внимание на опасность гендерного стереотипирования в образовательной среде.

Ведущая роль индивидуальных различий и веры в свои силы

Во втором разделе монографии детально разбираются психоэмоциональные механизмы и факторы, с помощью которых возможно управление мотивацией достижений. В круг обсуждения вводятся теории целевой ориентации, атрибуции, ожидаемой стоимости применительно к проблеме учебной мотивации.

Прежде всего автор обращается к проблеме индивидуальных реакций на внешние стимулы (в частности, разнообразные формы педагогического воздействия) и анализирует принципы, по которым стимулы выбираются педагогом. Обсуждая связь внешних стимулов с внутренней мотивацией и наблюдая причины снижения внутренней мотивации при определенном подборе внешних стимулов, автор указывает на некоторые способы поощрения как манипулятивные, препятствующие проявлению свободной воли учащихся, не удовлетворяющие их базовую потребность в автономии.

Автор приводит данные многочисленных исследований о точке невозврата, после которой стимулы перестают способствовать успешности, и могут повреждать механизмы внутренней мотивации, в связи с чем он видит необходимость в соблюдении баланса при внешней стимуляции, строгом контроле применения стимулов и границах их применения, особенно в сфере образования. Если учащийся мотивирован лишь внешними стимулами, он не видит иных смыслов помимо обещанной награды; если же стимулы одновременно и внешние, и внутренние, — подключается самооценка. Чтобы избежать подрыва интереса к учебе и внутренней мотивации, учащиеся должны знать, что вознаграждение может быть получено только по мере демонстрации определенных успехов. При этом автор особо подчеркивает, что не все люди ценят образование и его возможности. Многие мало заботятся об обучении в силу того, что у них другие ценности в жизни: дружба, социальный статус, или даже просто принадлежность к этнической группировке. Они зачастую не осознают своих целей и намерений, а также слабо увязывают цели с адекватными стратегиями их достижения.

Вместе с тем, адекватное достижение цели является очень важным процессом, в ходе которого человек переходит из одного мотивационного состояния в другое, вероятно даже противоречащее исходному, что приводит к обогащению и развитию мотивационной сферы. Четкая постановка цели является мощным предиктором усилий, необходимых для ее реализации, и основанием для выбора стратегии, ведущей к ее достижению. Автор выделяет в самостоятельный блок задач выделение матрицы академической целевой ориентации и определяет понятия доминирующей и нормативной целевой ориентации в среде учащихся.

Б. Хоффман приводит сведения о программных исследованиях в разных областях жизни человека, которые позволяют сделать вывод о том, что убежден-

ность в самоэффективности является одной из наиболее значимых переменных, определяющих результативность деятельности. Убеждения в самоэффективности являются мотивационными предшественниками, состоящими из когнитивных и аффективных самооценок; они побуждают к целенаправленным действиям по осознанному достижению цели. По силе психоэмоционального воздействия они превосходят субъективное восприятие собственных способностей: человек твердо полагает себя реально обладающим когнитивными ресурсами, навыками и стратегиями для достижения конкретных целей. К этому багажу человек, как правило, добавляет багаж фундаментальных знаний и опыта. Такая уверенность в своей эффективности приводит к ощущению превосходства над сверстниками с более низкой самоэффективностью. Это относится к получению конкретных навыков: игре на музыкальных инструментах, овладению грамотностью, интернет-технологиями, а также к таким областям, как поиск чувственного удовольствия и упреждающие эмоции счастья и надежды. Автор приводит много примеров позитивного влияния повышенной самоэффективности, показывая, что такие учащиеся намеренно выбирают более сложные задания, отличаются повышенной настойчивостью, устойчивостью к стрессам. У учащихся с повышенной самоэффективностью отмечен расширенный набор академически-продуктивных стратегий обучения (метакогнитивное понимание и др.), они глубже обрабатывают получаемую информацию. Также у них выше эмоциональная стабильность и ниже невротизм.

Наряду с этим автор отмечает, что повышенную самоэффективность можно «сорвать» завышенными требованиями (утяжелением когнитивной нагрузки); кроме того, в момент предъявления повышенных требований когнитивная сфера может оказаться недостаточно развитой для восприятия и не справиться с интеллектуальным усилием. Он предостерегает также от двойственных последствий сильного стресса у таких учащихся: есть данные, что в этом случае возможны как всплеск когнитивных способностей, так и их разрушение.

В следующих главах книги автор подробно рассматривает природу основных человеческих эмоций и их способность участвовать в выборе индивидом стратегий, позволяющих избежать негативного эмоционального отклика окружающих на его неуспех, а также для маскировки его поведения и последствий преднамеренного подавления им эмоций (депрессии). Б. Хоффман приводит бытующее в научной литературе мнение о том, что мотивированное поведение по большей части является продуктом сконцентрированных эмоций и подробно описывает явление аффекта и его мотивационного ресурса. В то же время он указывает на противоречивость имеющихся данных о роли эмоций для диагностики причин мотивированного поведения.

Дальнейший анализ связи между эмоциями и мотивацией опирается на следующую позицию авто-

ра: эмоциональные реакции всегда четко локализованы, субъективны и регулируемы, а спровоцированное эмоциями поведение отражает контекстные сигналы окружающей виртуальной и физической среды. Всего им классифицировано 12 первичных эмоций с десятками соподчиненных самостоятельных состояний со своими типами и формами поведения, рассмотрены характеристики эмоций (уровень выраженности и частота) и онтологическая согласованность первичных эмоций, которая характерна для стереотипного поведения.

Б. Хоффман представляет мотивированное действие как результат проявления эмоциональной валентности в ситуационном контексте и в соответствии с этим рассматривает тревожное поведение учащихся как сопряженное с ожиданием неудачи в выполнении задания. Тревога подавляет успешность, так как снижает самооценку, вызывает сомнения в собственной компетентности, провоцирует апатию и стратегии избегания. В то же время он приводит данные, свидетельствующие о том, что умеренная тревожность может оказаться позитивным мотивационным катализатором успешности.

Им описывается система мер предотвращения и смягчения академической тревожности в школьной среде, в том числе прозрачность учебных целей, спокойное отношение к ошибкам и неудачам, спокойная обстановка в классе. Он особо подчеркивает, что при наличии негативных катализаторов мотивированного поведения наиболее разумная тактика заключается не столько в работе с негативными эмоциями как таковыми, сколько в оптимизации окружающей среды, например, среды обучения, «поощряющей позитивность», для оптимального психологического раскрытия и сохранения мотивации на успех.

Такая оптимизация мотивации помогает преобразованию формальных знаний в действенные стратегии, помогающие успешному достижению индивидуальных и групповых целей. Прежде всего это стратегии саморегуляции. В то же время тщательно анализируя адаптивные возможности саморегуляции, Б Хоффман подчеркивает, что обладание обширным набором стратегий еще не гарантирует повышения шансов на успех в учебе. Какая-то используемая стратегия может оказаться ошибочной или малоценной. Обсуждая трудности создания условий для саморегуляции в школьной среде, он также связывает их с необходимостью одновременно участвовать в работе класса и в серии других (не своих) мотивационных стратегий, а также с необходимостью сохранять внимание и активное поведение. К числу регулятивных стратегий, улучшающих мотивацию обучения, он относит «самосопряжение» (управления собой), «самопосвящение» (награждение себя, разговор с собой, перефокусирование), «саморазвитие интереса» (к скучным или рутинным заданиям) и «экологическую реструктуризацию» (устранение отвлекающих факторов и концентрация внимания).

Стратегии содействия успешности в обучении

В последнем разделе монографии Б. Хоффмана обсуждается оптимизация мотивации. Она, по мнению автора означает преобразование формальных знаний в действенные стратегии, помогающие успешному достижению индивидуальных и групповых целей обучения.

Основное внимание в этом разделе уделяется саморегуляции. В частности, автор проводит сопоставление учащихся с развитыми и неразвитыми навыками саморегуляции. Первый способен, видя сложный материал, обдумать, как выстроить его освоение и какие затраты потребуются, а после достижения цели он способен абстрагироваться от результатов и посмотреть со стороны на качество своего труда, с тем чтобы повысить его эффективность в дальнейшем. Такой учащийся активно пользуется инструментом самоконтроля. Второй характеризуется спонтанностью, импульсивностью или неадекватностью в ходе обучения, легкостью отношения к оценкам труда. Он затрачивает минимум когнитивных усилий для достижения успеха. Автор объясняет персонифицированность мотивированного поведения через саморегуляцию дефицитом знаний о необходимых стратегиях, отсутствием условий их реализации, недостаточным желанием что-либо предпринимать.

Далее автор приводит сведения о том, что способность к саморегуляции имеет свойство истощаться. Речь идет о так называемых мотивационных ловушках. Б.Хоффман рассказывает об истощении ресурса саморегуляции в ситуациях напряжения, когда постоянно и с большой скоростью идут связанные между собой процессы, в том числе связанные с мотивацией поведения. Истощается рабочая память, нарушаются способности удерживать внимание. Основной причиной этого является дисбаланс когнитивных способностей и требований к ним; программы регулирования начинают «зависать». Особенно нежелательно накапливание эпизодов таких «зависаний» на протяжении длительного периода обучения учащегося (любого возраста), ввиду опасности кумулятивного эффекта. Представленная автором модель истощения саморегуляции предполагает, что, помимо когнитивных усилий, со временем все больше страдают поведенческий контроль (за сдерживающим поведением), энергетические и физиологические ресурсы (например, резко падает уровень глюкозы крови), и оптимальное функционирование становится невозможным. Автор отмечает в этой связи огромную популярность «энергетических» напитков в студенческой среде. Помимо сахаров, причиной ослабевающего контроля многие исследователи считают дефект так называемого «эффекта бегуна», или резервного запаса эндогенных опиоидов, — высвобождаемого мозгом искусственного мотиватора на фоне истощения углеводной энергетики. Низкий уровень мотивационного регулирования (самоконтроля) может приводить к

формированию делинквентных форм поведения учащихся, таких как мошенничество, воровство, асоциальное поведение.

Далее автор рассматривает операционные дефициты недостаточного или неправильного саморегулирования и описывает технологии калибровки задач в соответствии с убеждениями в собственной эффективности, а также технологии вынесения суждений об успешности обучения путем сравнения ожидаемых и полученных результатов. Однако Б. Хоффман подчеркивает субъективность этих инструментов, то есть их зависимость от чувства реализма при оценке своих навыков и результативности, что чревато мотивационной неточностью.

Выводы

Завершая свою работу, автор задается вопросом о том, почему люди сопротивляются мотивационным изменениям? Он предлагает искать ответ в биологических моделях сопротивления изменениям в поведении — биологическом детерминизме, когда блокируется когнитивный рост на фоне тормозящего развития нейронной сети; в категоризации (неготовности распознавать структурные различия объектов и идей); во временном возбуждении (при резкой смене биполярных настроений на фоне истощения и пополнения энергетических ресурсов). Все эти теории построены на предположении о том, что адаптивные мотивационные изменения являются функцией возможностей, сформированных на базе опыта, знаний, особенностей физиологии данной человеческой особи. Тем самым подчеркивается природный характер мотивации как явления.

В монографии довольно подробно рассматривается проблема сопоставимости индивидуалистского и организационного компонентов мотивации в разных соци-

альных контекстах, детально разбирается проблема поиска трансформерных (адаптивных) стратегий для преодоления некорректных или неэффективных мотивационных стратегий у других людей (в частности, у учащихся). Подчеркивается, что в этом поиске необходимо иметь в виду три фактора, влияющие на восприимчивость к изменениям: возможность предшествующего некорректного обучения (добросовестного заблуждения), несовершенство или ложность убеждений на индивидуальном уровне (ошибочные ментальные модели), устойчивость (инертность) прошлых убеждений.

Обсуждаются учебные стратегии для преодоления наивного мышления, ложных убеждений и заблуждений: содействие осведомленности о плане вспомогательных мероприятий, определение альтернативных вариантов мероприятий, тактика опровергающих доказательств, повышение личной значимости (тактика релевантности), изменение «матричной стратегии» на метакогнитивном уровне.

Указывается, что реконструкция мотивационных знаний может идти также в прямом контакте (в ходе дискуссий, бесед), что служит дополнительным методом потенциального смягчения сопротивления новым идеям. Дается понятие роли педагогического убеждения как компетенции педагога.

Большое значение автор придает внешней атрибутике стратегии изменений, вплоть до выбора дня с солнечной погодой.

Концепция мотивационного поведения предстает в изложении автора сложнейшим конструктом, разобранном на мельчайшие фрагменты подобно частям часового механизма. Каждый из фрагментов текста может быть полезен специалисту в области психологии и педагогики. Следует сказать: книга настолько объемна и глубока, что многое осталось за пределами этого краткого обзора.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Brophy J.* Motivating Students to Learn. New York: Routledge, 2010. 360 p. doi:10.4324/9780203858318
2. *Hoffman B.* Motivation for Learning and Performance. Amsterdam; Boston; Paris: Elsevier, 2015. 410 p.
3. *Ralph E. Reynolds, Gale M.S., Tamara L.J.* Views of knowledge acquisition and representation: A continuum from experience centered to mind [Электронный ресурс] // Journal Educational Psychologist. 1996. Vol. 31. № 2. P. 93—104. URL: <http://refhub.elsevier.com/B978-0-12-800779-2.00002-6/sbref42> (дата обращения: 28.05.2019).
4. *Ryan R., Deci E.* Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being // American Psychologist. 2000. Vol. 55. № 1. P. 68—78. doi:10.1037//0003-066X.55.1.68

Motivation for Learning and Performance. Review of Monograph by Bobby Hoffman

Florova N.B.,
Candidate of Biological Sciences, Moscow, Russia,
ninaflorova@yandex.ru

Ermolova T.V.,
Candidate of Psychological Science, Head of the Chair of Foreign and Russian Philology,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
yermolova@mail.ru

The article presents a summary of the monograph by Dr. Bobby Hoffman «Motivation for Learning and Performance». The author is a Professor in the Research University of Central Florida in Orlando (Florida, United States). He specializes in the field of educational psychology for many years and explores the challenges of behavioral and cognitive motivation of a person. Materials of this fundamental research is an information resource that reflects the experience of the problems of the world's scientific school. By virtue of the universality of the problem they can be used as a database in the preparation of publications on motivation, as training material for philologists and linguistic departments as theoretical and empirical evidence base and as discussion material for training purposes.

Keywords: inequality of motivation, nature of motivations, Motivational inequality, Applied motivation, motivational types, unmotivated, understanding of motives.

REFERENCES

1. Brophy J. *Motivating Students to Learn*. New York: Routledge, 2010. 360 p. doi:10.4324/9780203858318
2. Hoffman Bobby *Motivation for Learning and Performance*. Amsterdam; Boston; Paris: Elsevier, 2015. 410 p.
3. Ralph E. Reynolds, Gale M. Sinatra, Tamara L. Jetton Views of knowledge acquisition and representation: A continuum from experience centered to mind [Elektronnyi resurs]. *Journal Educational Psychologist*, 1996, vol. 31, no. 2, pp. 93—104. URL: <http://refhub.elsevier.com/B978-0-12-800779-2.00002-6/sbref42> (Accessed 28.05.2019).
4. Ryan R., Deci E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 2000, vol. 55, no. 1, pp. 68—78. doi: 10.1037//0003-066X.55.1.68

Исследования целей достижения и направленности в контексте учебной мотивации

Никитская М.Г.,

*магистрант, кафедра возрастной психологии имени Л.Ф. Обухова, факультет психологии образования,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
maria.nikitskaya@gmail.com*

В статье дается краткий исторический обзор возникновения и развития теории целей достижения. Приводится анализ основных конструктов этой теории: избегание и достижение, валентность, потребность, мотив, мастерство и демонстрация результата. Представлены основные авторитетные модели теории целей достижения: дихотомическая, трихотомическая, 2×2 и 3×2 модели целей достижения. Рассматриваются выделенные Э. Эллиотом и Г. Макгрегором с коллегами виды направленности учебной деятельности: направленность на достижение мастерства, направленность на достижение демонстрации результата, направленность на избегание мастерства, направленность на избегание демонстрации результата. Приведены пилотные данные собственного исследования связи направленности личности с направленностью учебной деятельности.

Ключевые слова: учебная мотивация, теория целей достижения, направленность учебной деятельности, мастерство, демонстрация результата, избегание, достижение, направленность личности, цели учебной деятельности.

Для цитаты:

Никитская М.Г. Исследования целей достижения и направленности в контексте учебной мотивации [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. №2. С. 26—35. doi: 10.17759/jmfp.2019080203

For citation:

Nikitskaya M.G. Study on Achievement Goals and Orientation in the Context of Learning Motivation [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019, vol. 8, no. 2, pp. 26—35. doi: 10.17759/jmfp.2019080203 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Быть или казаться (mastery vs performance)? Вопрос, который в странах Европы и США часто можно встретить на просторах интернета, а также в многочисленных периодических изданиях и тренинговых программах [15; 16; 21]. Различие стремлений субъекта, его целей, с точки зрения таких понятий, как мастерство (Mastery) и демонстрация результата (Performance), а также влияние этих целей на жизнь и благополучие человека широко обсуждаются в научной и популярной западной литературе [22].

Наибольший интерес эта проблематика представляет в контексте изучения учебной мотивации, в частности мотивации достижения. Исследование мотивации достижения включает в себя различные подходы. Говоря о них, А.Б. Орлов в свое время отмечал «отсутствие единой теории как в зарубежной психологии в целом, так и в более частных ее разделах (мотивация достижения, каузальная атрибуция, внутренняя мотивация и т.д.), принципиальный теоретический плюрализм. Даже само слово «теория» постепенно обесценивается, вытесняется из научного лексикона, заменяется более легковесным, менее обязательным термином «модель». Современная зарубежная психология мотивации — калейдоскоп десятков моделей» [5, с. 180]. Эти слова безусловно актуальны и сейчас.

Одной из наиболее влиятельных современных зарубежных теорий мотивации достижения является теория целей достижения (Achievement Goal Theory). Продолжая мысль о «калейдоскопе» моделей, отметим

множественность подходов и моделей, относящихся к указанной частной теории.

Мотивация достижения целей и избегания неудач: к истории вопроса

Первые упоминания о мотивах достижения целей и избегания неудач принадлежат античным мыслителям — Демокриту, Аристиппу, Эпикуру и Сократу. Есть мнение, что связанное с именами древних философов зарождение принципов этического гедонизма, идей о стремлении к счастью и радости, с одной стороны, и избеганию боли и страданий — с другой, можно считать истоками различия мотивации достижения и избегания [9].

Английские философы XVIII—XIX вв. Г. Сиджвик и Д. Бенгам предложили различать представления об этическом и психологическом гедонизме. Так, Д. Бенгам писал о психологическом гедонизме: «Природа поставила человека под власть двух суверенных владык: страдания и радости. Они указывают, что нам делать сегодня, и они определяют, что мы будем делать завтра. Как мерило правды и лжи, так и цепочки причины и следствия покоятся у их престола» [6, с. 1]. Э. Эллиот с коллегами указывают, что именно идеи психологического гедонизма выводят философскую мысль за рамки предписаний «как человек должен себя вести» к протонаучному описанию того, как человек на самом деле себя ведет [9].

В научной психологии различие между достижением и избеганием присутствовало с самого ее возникновения. Так, В. Вундт относит удовольствие и боль к уникальным психическим элементам, проникающим в сознание через ощущения, эмоции и познание, а У. Джемс изображает удовольствие и боль как «источники действия», отмечая, что удовольствие является «огромным усилителем», а боль «огромным ограничителем» поведения человека [9]. З. Фрейд рассматривает принцип обретения удовольствия и избегание неудовольствия как базовый мотивационный импульс, лежащий в основе психодинамической активности и разделяющий суперэго на эго-идеал, определяющий, что человеку следует делать, и совесть, определяющую, что человек не должен делать. У. Джемс и З. Фрейд переходят от рассмотрения удовольствия и боли как таковых к изучению специфического воздействия удовольствия и боли на регуляцию поведения, связанного с достижением цели и избеганием неудачи.

В исследованиях выдающихся психологов и физиологов можно обнаружить широкий перечень примеров использования конструктов достижения-избегания. Как известно, еще И.П. Павлов описывал два типа рефлекторных реакций: реакции, направленные на достижение стимула и направленные на избегание стимула (защитные). Э.Л. Торндайк в своем «Законе эффекта» отмечал, что действие, вызывающее удовольствие в определенной ситуации, ассоциируется с ней, что в дальнейшем повышает вероятность повторения данного действия в схожей ситуации. В случае же сопровождения действия неудовольствием, ассоциируемым с определенной ситуацией, вероятность повторения такого действия в подобной ситуации снижается. К.Г. Юнг, проводя различие между экстравертами и интровертами, указывал на тягу к достижению социальных объектов одними, и избегание их другими [12]. Э.Ч. Толмен утверждал, что полное описание поведения должно включать указание окончания (то есть цели), которого стремится достичь или избежать субъект.

Можно было бы продолжить этот краткий список, однако мы остановимся на теории К. Левина, так как она заслуживает более подробного рассмотрения в связи с ее значимостью для разработки теории целей достижения.

Валентность успеха и неудачи

К. Левин в своей теории поля сравнивает психологические силы поля с векторами, исходящими от объектов и областей окружающего мира и обладающими для человека побудительным характером (валентностью). Эти силы воздействуют на личность и определяют ее поведение [3].

Развивая теорию результирующей валентности, предложенную и разрабатываемую С. Эскалона и Л. Фестингером, К. Левин продемонстрировал в своих исследованиях, что переживание чувства успеха или неудачи зависит от уровня притязаний индивида.

Показанный результат воспринимается как успех в случае превышения ожиданий, и напротив, в случае, когда результат оказывается ниже ожидаемого, ситуация ощущается как неудачная. При столкновении с задачами различного уровня сложности уровень притязаний субъекта включает две тенденции: добиться успеха и избежать неудачи.

Привлекательный для субъекта результат, к которому он стремится (достижение успеха), обладает позитивной валентностью.

Нежелательный результат, которого лучше избежать (избегание неудачи), обладает негативной валентностью.

Для определения результирующей валентности (итоговой значимости) результата необходимо учитывать позитивную или негативную валентность, а также субъективную вероятность успеха. Так, при повышении уровня сложности задачи увеличивается позитивная валентность успеха, а негативная валентность неудачи снижается, поскольку вероятность успеха в таком случае уменьшается [3].

Таким образом, конкретные цели индивида, а также потребности, удовлетворению которых служат эти цели, ведут индивида к возможным либо позитивным, либо негативным последствиям, т. е. к достижению позитивных результатов или к избеганию негативных последствий.

Потребности и мотивы

Известный исследователь мотивации Г. Мюррей также обратил свое внимание на тенденции индивида к достижению или избеганию, выделив среди прочих потребность в достижении: «Выполнять что-либо сложное. Управлять, манипулировать или организовывать физические объекты, людей или идеи. Делать это максимально быстро и максимально независимо. Преодолевать препятствия и достигать высоких стандартов. Превосходить самого себя. Соперничать и превосходить других. Увеличивать чувство собственного достоинства благодаря успешному применению таланта» [33, с. 164]; и потребность в избегании неудачи: «Избегать унижения. Выходить из неловких ситуаций или избегать условий, которые могут привести к унижению: презрению, насмешке или равнодушию других. Воздерживаться от действия из-за страха неудачи» [17, с. 192].

Чуть позже Д. Макклелланд с коллегами сформулировали важное в контексте обсуждаемой проблемы определение мотива: «Наше определение мотива таково: мотив представляет собой воссоздание по ключевым признакам изменений в аффективной ситуации. Слово «воссоздание» в этом определении указывает на то, что произошло предварительное научение. В нашей системе представлений все мотивы являются приобретенными. Основная идея состоит в следующем: определенные стимулы, или ситуации, вызывающие

рассогласования между ожиданиями (уровень адаптации) и восприятием, служат источниками первичного, ненаучаемого аффекта, который по своей природе либо позитивен, либо негативен. Ключевые признаки ассоциируются с такими аффективными состояниями, и их изменения фиксируются, в силу чего условия, к ним приводящие, делают возможным воссоздание состояния (A'), возникшего из первоначальной аффективной ситуации (A), но не идентичного ей» [23, с. 28].

Так, например, стимулы (ситуации), связанные с переживанием стыда, по мнению Д. Макклеланда, могут впоследствии создавать превосходящее чувство страха. Аффективные состояния стимулируют либо процессы достижения (когда превосхищается позитивное чувство), либо процессы избегания (при ожидании негативного состояния) [23].

Дальнейшие исследования мотивации, проводившиеся Д. Аткинсоном, который начинал свою профессиональную деятельность в качестве сотрудника Д. Макклеланда, воплотились в его модели выбора риска. Д. Аткинсон видоизменил содержание компонента ожидания, о котором писал Д. Макклеланд, определив его как субъективную вероятность успеха, т. е. достижения цели. А также связал его с привлекательностью успеха. Для определения результирующего произведения он воспользовался теорией результирующей валентности, разработанной К. Левиным, С. Эскалона и Л. Фестингером.

В формулу вероятности успеха и побуждения к нему Д. Аткинсон добавил еще одну переменную — мотив достижения успеха. Так возникла формула Д. Аткинсона, его модель выбора риска [11], позволяющая предсказать актуальную мотивационную тенденцию к стремлению к успеху или к избеганию неудачи. В своей формуле Д. Аткинсон заменил валентность (по теории К. Левина) на произведение мотива на привлекательность цели. Так, тенденцию к стремлению к успеху, в частности, можно предсказать, если известны мотив действующего субъекта (т. е. мотив достижения успеха), вероятность достижения успеха и соответствующая привлекательность успеха. Формула, аналогичная приведенной, предложена и для тенденции к избеганию неудачи [5].

Исследования, начатые Д. Макклеландом и Д. Аткинсоном, продолжил в 1970-е годы Х. Хекхаузен. Совместно с коллегами он разрабатывал такие различные проблемы психологии мотивации, как развитие мотива, выбор в условиях риска, выбор профессии, уровень притязаний как один из параметров личности и другие [5].

Мастерство vs демонстрация результата

Изучая в 1970-е, 1980-е годы беспомощность детей в школе, К. Дуэк с коллегами показали, что дети с одинаковыми способностями по-разному реагируют на неудачи [18].

Некоторые дети оценивали неудачу как результат недостаточной собственной работы. Они начинали прикладывать больше усилий, а также стремились к новым вызовам. В отличие от других детей, которые приписывали неудовлетворительный результат своим недостаточным способностям и в результате начинали меньше стараться и избегали новых заданий.

Объясняя данное различие, К. Дуэк утверждала, что причиной являются различные цели, преследуемые детьми, и что цели, которые преследуют дети в ситуациях достижения, определяют аффективные, когнитивные и поведенческие реакции на неудачу.

К. Дуэк определила два типа целей достижения: цели обучения, при которых школьник стремится к развитию компетентности, углублению знаний; и цели демонстрации результата, где каждый старается продемонстрировать свою компетентность, выглядеть профессионалом [18].

Изучением оценки детьми своих способностей также занимался Д. Николлс. Он выделял недифференцированный подход к оценке способностей, когда ребенок ощущает себя компетентным просто в результате изучения или освоения задачи. Такой подход типичен для детей пятилетнего возраста. Далее, в процессе дифференциации, ребенок начинает понимать, что способности не всегда связаны с другими характеристиками, такими как, например, усердие. В результате к 12-13 годам у ребенка развивается дифференцированная концепция способностей как самостоятельного явления [25]. Теперь при оценке чьих-либо способностей учитываются социальные нормы достижений (результатов) и затрачиваемые усилия. Так, ребенок демонстрирует дифференцированный подход к оценке способностей, когда понимает, что кто-то добивается хорошего результата, затрачивая существенно меньшие усилия в сравнении с другими детьми, достигшими такого же результата.

Применяя указанный подход к подросткам и взрослым, Д. Николлс отмечал, что людям свойственно стремиться как к недифференцированному подходу (в нейтральных условиях), так и к дифференцированному подходу (в случае межличностной конкуренции, например). Состояние, связанное с целью приобретения способности в недифференцированном смысле, то есть с внутренней мотивацией и вовлеченностью в задачу, Д. Николлс назвал направленностью на задачу (task-orientation). Состояние же, при котором субъект стремится приобрести способности в дифференцированном понимании, связано с обеспокоенностью собственным эго и соответствием принятым в обществе требованиям. Это состояние автор назвал направленностью на себя (ego-orientation) [25].

Очевидно, что в концепциях, предложенных К. Дуэк и Д. Николлсом, много схожего. В обоих случаях выделяется два типа целей достижения (состояний). В одном случае действия индивида направлены на достижение компетентности, мастерства, на обучение и вовлечение в задачу. Здесь речь идет о внутренней мотивации и вну-

треннем стандарте компетентности. Во втором случае усилия концентрируются на задаче доказать свою компетентность, продемонстрировать способности. Соответственно критерием оценки компетентности выступают внешние нормы и стандарты.

С. Эймс и Д. Арчер [9] утверждали, что конструкции, предложенные К. Дуэк, Д. Николлсом и другими исследователями, достаточно схожи для теоретической интеграции. В результате такой интеграции были определены два типа целей достижения: цели мастерства и цели демонстрации результата, что способствовало целому ряду дальнейших исследований и появлению новых моделей целей достижения: дихотомическая, трихотомическая, 2×2 и 3×2 модели целей достижения.

Дихотомическая модель целей достижения

Создателями дихотомической модели целей достижения признаются К. Дуэк и Д. Николлс. В дихотомической модели цели достижения дифференцируются только на основании определения компетентности. Это уже обозначенные выше цели мастерства и цели демонстрации результата (см. рис. 1). Д. Николлс характеризовал направленность целей только как направленность на достижение результата [25]. Однако К. Дуэк и Э. Леджет, указывая на неоднородность конструкта целей достижения, выделяли тенденции к

достижению позитивного результата (успеха) и избеганию негативного результата (неудачи) в обоих видах целей (и мастерства, и демонстрации результата) [9]. Со временем стала очевидна необходимость дифференцировать цели достижения в зависимости от направленности, что привело к расширению дихотомической модели целей достижения.

Трихотомическая модель целей достижения

Дихотомическая модель целей достижения была расширена добавлением направленностей на достижение и избегание в отношении целей демонстрации результата. Новая, трихотомическая модель включала в себя уже три группы целей: цели мастерства, цели, направленные на достижение демонстрации результата, и цели, направленные на избегание демонстрации результата (см. рис. 2). Цели мастерства рассматривались как направленные исключительно на достижение компетентности, а соответственно, связанные с позитивными результатами.

Трихотомическая модель целей достижения критиковалась за пренебрежение целями, направленными на избегание мастерства. Так, в исследовании Н. Юперена треть респондентов показали доминирование целей, направленных на избегание мастерства [24]. Таким образом, направленность на избегание

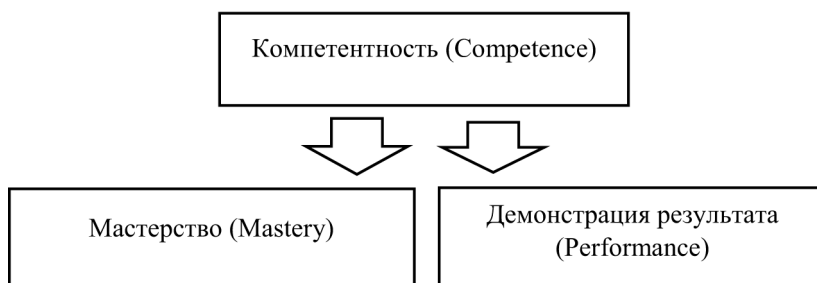


Рис. 1. Цели достижения в дихотомической модели целей достижения

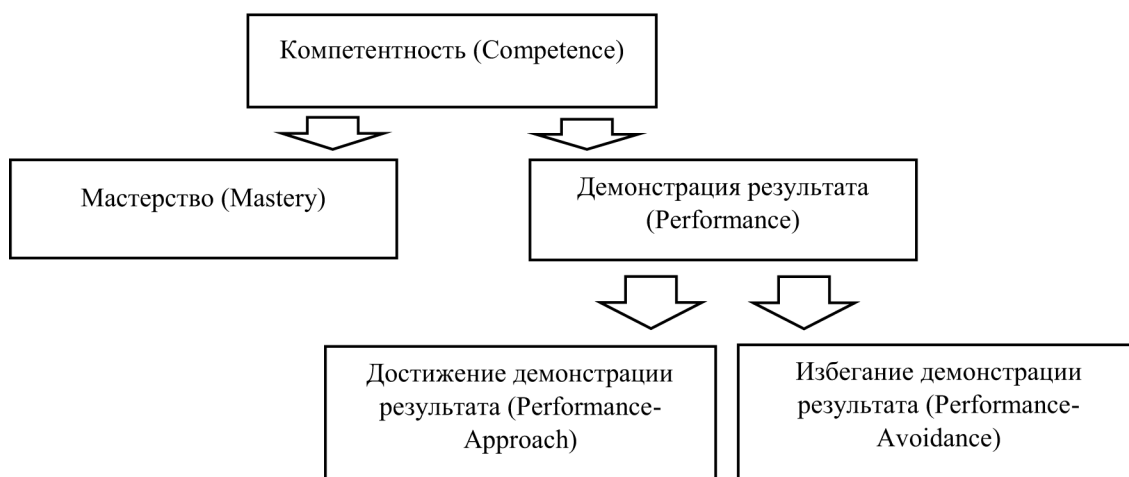


Рис. 2. Цели достижения в трихотомической модели целей достижения

мастерства была признана значимой в конструкторе целей достижения, что привело к созданию 2×2 модели целей достижения.

2×2 модель целей достижения

Э. Эллиот с коллегами отмечают, что в теории целей достижения цели концептуализируются как когнитивно-динамические, фокусирующиеся на компетентности. И любая цель достижения содержит компоненты двух различных величин (параметров) компетентности: определения и валентности. Определение формирует основу для различия между мастерством и демонстрацией результата, что являлось частью традиции целей достижения с момента возникновения. Определяется компетентность относительно используемых для ее измерения стандартов. Это может быть абсолютный, внутренний стандарт (мастерство) или нормативный стандарт (демонстрация результата). Вторая величина — валентность — рассматривается как позитивная, желаемая возможность (т. е. успех) или негативная, нежелательная возможность (т. е. неудача), что отражено в направленности на достижение и направленности на избегание соответственно. Это привело к выделению четырех направленностей в контексте изучения учебной мотивации [7]:

1. направленность на достижение мастерства (Mastery-Approach) обуславливает сосредоточенность учеников на максимально возможном изучении предмета, преодолении трудностей посредством тяжелой работы, а также на повышении собственной компетентности через решение задач;

2. направленность на избегание мастерства (Mastery-Avoidance) характерна для учеников, которые стремятся избегать ситуаций, в которых они могут что-либо упустить, «недоучить», а также стремящихся избегать худших результатов, в сравнении с теми, которые они показывали ранее;

3. направленность на достижение демонстрации результата (Performance-Approach) свойственна ученикам, которые хотят продемонстрировать и доказать другим свои высокие способности и знания;

4. направленность на избегание демонстрации результата (Performance-Avoidance) характерна для учащихся, избегающих ситуаций, в которых они могут проявить меньшие способности или знания в сравнении со своими сверстниками, а также часто демонстрирующих мнимое отсутствие прикладываемых при достижении цели усилий, так называемую «легкость» достижений (см. рис. 3).

На основе указанного деления Э. Эллиотом, Г. Макгрегором и К. Мураяма был разработан широко применяемый в зарубежных исследованиях опросник, определяющий вид учебной направленности учащегося [7].

В рамках 2×2 модели целей достижения предусматривается позитивная корреляция целей в случае, когда они соизмеримы. Соответственно, индивид может стремиться к целям достижения разных типов одновременно. И лучше, по мнению авторов модели, оценивать каждую цель отдельно. Э. Эллиот и К. Мураяма делают акцент на том, что цели достижения — это лишь один из многих конструктов, необходимых для полного анализа мотивационной составляющей поведения. Другие конструкты, такие как, в частности, мотивы, ценности, эмоции, также важны для включения в модели мотивации достижения. Авторы также утверждают, что исследования в сфере целей достижения будут двигаться в направлении интегративного соединения целей с другими конструктами.

И действительно, уже в 2009 году Э. Эллиот совместно с автором теории контроля и значимости эмоций достижения (Р. Пекрун) провели совместное исследование [4]. А в 2011 году ими был разработан опросник, основанный на расширенной 3×2 модели целей достижения [8].

3×2 модель целей достижения

В 3×2 модели целей достижения Э. Эллиот и Р. Пекрун, сохраняя все положения о валентности,

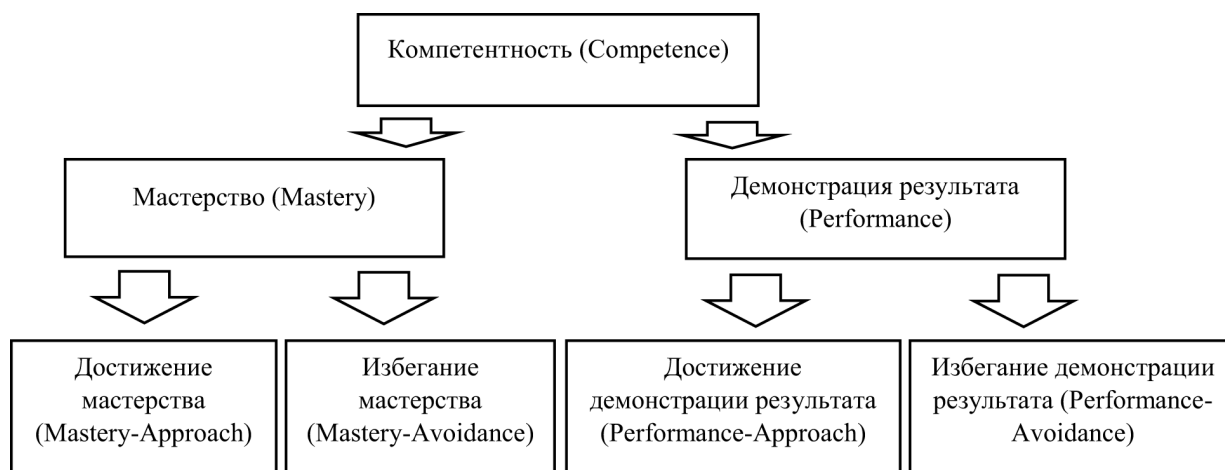


Рис. 3. Цели достижения в 2×2 модели целей достижения

вводят другие три базовых стандарта для определения компетентности: деловой (Task), личный (Self) и стандарт других (Other). Абсолютный, внутренний стандарт (мастерство) делится теперь на личный (Self-based) и деловой (Task-based), а нормативный стандарт (демонстрация результата) так и остается стандартом, основанным на нормах, принятых в окружении (Other-based) (см. рис. 4). При деловом (Task-based) стандарте компетентность определяется на основании того, хорошо или плохо выполнены условия задания. При личном (Self-based) — в зависимости от потенциала ученика и его предыдущих успехов. Стандарты, основанные на принятых в окружении (Other-based) нормах, базируются на внешних критериях. Для данного вида целей характерно определение компетентности на основании сравнения с успехами других учеников [8].

Итак, теперь цели дифференцируются следующим образом:

1. цели достижения выполнения задания (Task-Approach Goals), направленные на приобретение деловой (Task-based) компетентности (например, выполнять задание правильно);
2. цели избегания выполнения задания (Task-Avoidance Goals), направленные на избегание деловой (Task-based) некомпетентности (например, избегать неправильного выполнения задания);
3. цели личного достижения (Self-Approach Goals), направленные на приобретение личной (Self-based) компетентности (например, делать лучше, чем раньше);
4. цели личного избегания (Self-Avoidance Goals), основанные на избегании личной (Self-based) некомпетентности (например, избегать сделать что-либо хуже, чем раньше);
5. цели достижения на уровне других (Other-Approach Goals), направленные на приобретение ком-

петентности, определяемой принятыми в окружении (Other-based) нормами (делать лучше, чем другие);

6. цели избегания на уровне других (Other-Avoidance Goals), направленные на избегание некомпетентности в сравнении с окружающими (избегать худших результатов, чем у других) [8].

Цели, направленные на достижение (Approach-based Goals), заставляют двигаться вперед. Использование успеха как ядра регулятивной деятельности (когда человек не забывает о возможном успехе) вызывает и поддерживает надежду, энтузиазм и интерес. И этот процесс способствует полной вовлеченности в выполнение задания. Цели, направленные на избегания (Avoidance-based Goals), напротив, сфокусированы на неудаче и вызывают отстранение и желание держаться подальше от возможного негатива. Ожидание неудачи, как центр таких целей, вызывает и поддерживает страх, тревожность и настороженность [4].

В настоящее время зарубежные исследователи учебной мотивации применяют в исследованиях оба опросника: и более ранний, составленный в рамках 2×2 модели целей достижения, и более поздний, основанный на 3×2 модели.

Так, в последних исследованиях было установлено, что оценки и самооффективность влияют на направленность учебной деятельности. Самооффективность является сильным предиктором направленности на мастерство, а для направленности на демонстрацию результата таким предиктором являются оценки [10]. Причем отношение к оценкам у учеников с направленностью на мастерство и с направленностью на демонстрацию результата существенно различается [13].

У учеников, ориентированных на выполнение задания (Task-based orientation), была выявлена положительная связь с показателями на экзаменах, а у учени-

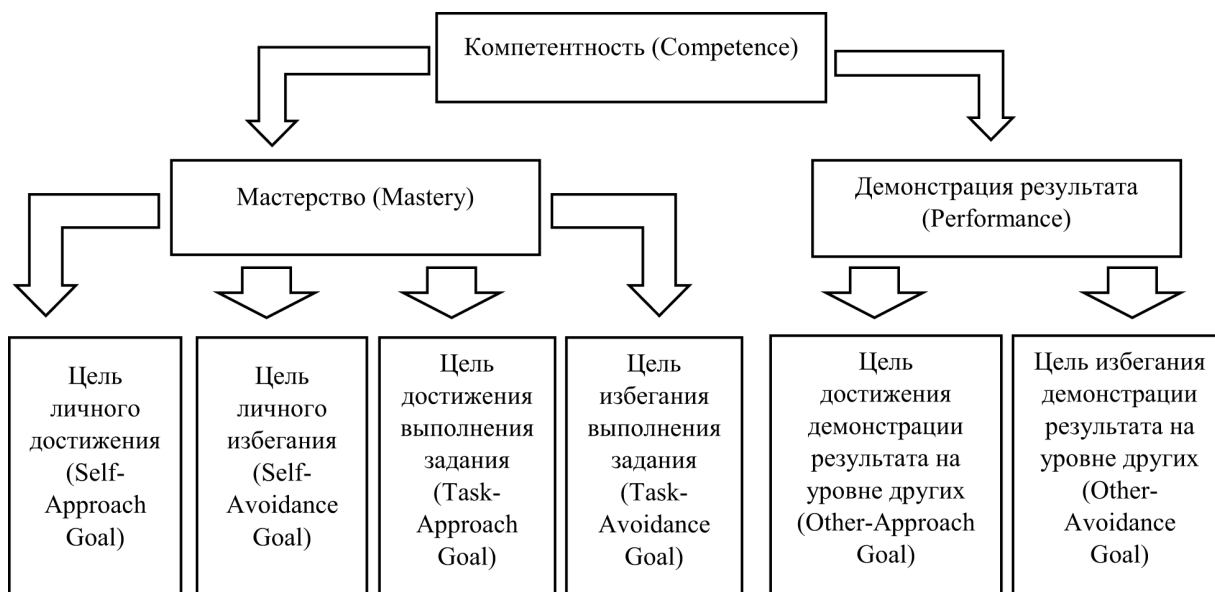


Рис. 4. Цели достижения в 3×2 модели целей достижения

ков с направленностью на личные достижения (Self-based orientation) — отрицательная [14].

Установлена также связь с уровнем психологического благополучия учащихся. Отрицательная связь обнаружена у учащихся с направленностью на избегание демонстрации результата [22].

Направленность личности и направленность учебной деятельности

Выделение в рамках теории целей достижения направленности учебной деятельности, а также трех стандартов определения компетентности (Task, Self, Other), безусловно, перекликается с темой направленности личности, разрабатываемой в отечественной психологии еще в середине прошлого столетия научным коллективом, руководимым Л.И. Божович. Центральным понятием в системе представлений Л.И. Божович о личности и ее развитии было понятие «направленность личности» как возникающая в процессе жизни и воспитания устойчиво доминирующая система мотивов, в которой основные, ведущие мотивы, подчиняя себе все остальные, определяют строение мотивационной сферы человека [1]. Первоначально наиболее существенной, базовой характеристикой направленности считалось отношение человека к себе и к обществу. Соответственно различались мотивы личной заинтересованности, с одной стороны, и мотивы, связанные с интересами других людей — с другой. Таким образом, выделялось два вида направленности: индивидуалистическая (личная) и коллективистическая (просоциальная). Позже, по результатам экспериментальных исследований, к ним была добавлена деловая направленность [2].

По мнению Л.И. Божович, именно видом направленности определяются и все остальные характеристики личности: интересы, стремления, переживания, черты характера [2].

Примерно в те же годы Б. Бассом и его коллегами в США также исследовались проблемы направленности (ориентации) личности. Американские ученые разработали широко применяемый в настоящие дни российскими исследователями опросник, взяв за основу классификации те же индивидуальные различия в отношении индивида к себе, к взаимодействию с другими людьми и к делу (задаче), выделив таким образом три типа ориентации личности: ориентация на себя (personality-orientation), ориентация на взаимодействие (interaction-orientation) и ориентация на дело (task-orientation) [2].

В контексте изучения учебной мотивации современных подростков нам показалось перспективным исследование связи между двумя видами направленностей: направленностью личности (на основе классификации Б. Басса) и направленностью учебной деятельности (на основе опросника 2×2 модели целей достижения).

Мы перевели опросник Э. Эллиота и К. Мураяма [7] и провели пилотажное исследование, в котором участвовали ученики восьмых классов (n=47) одной из москов-

ских общеобразовательных школ. Сопоставлялись результаты, полученные с использованием двух методик: опросника Э. Эллиота и К. Мураяма в авторском переводе и Ориентационного опросника Б. Басса.

Уже на начальном этапе выявилось следующее. Самой распространенной направленностью учебной деятельности у современных московских подростков оказалась направленность на избегание демонстрации результата (Performance-Avoidance) (36 %). Причем 81% от школьников с указанной направленностью составляют девочки. На втором месте по распространенности (20%) находится направленность на достижение мастерства (Mastery-Approach). 67% восьмиклассников с такой направленностью составили мальчики. При этом у 88 % из них в качестве направленности личности выявлена направленность на задачу. На третьем месте оказалась направленность на избегание мастерства (Mastery-Avoidance) (16 %). Такая учебная направленность в большей степени характерна для девочек (71 %). В 60% случаев она сочетается у них с направленностью личности на задачу.

С нашей точки зрения, анализ материалов зарубежных исследований и собственный, пусть незначительный, опыт позволяют говорить о перспективности продолжения исследований учебной мотивации в русле сопоставления подходов к изучению направленности личности и направленности учебной деятельности. Мы планируем продолжать изучение данного вопроса, увеличивая выборку и соотнося получаемые результаты по видам направленностей не только между собой, но и с другими показателями (успеваемость, конкретные мотивы учения и прочие).

Заключение

Популярная на западе теория целей достижения имеет длительную историю и доказательный научный фундамент. Эта теория занимает заслуженное положение среди базовых авторитетных теорий, на которые опираются зарубежные исследователи мотивации деятельности, и не в последнюю очередь — мотивации учебной деятельности.

Направленность (orientation) на достижение успеха или избегание неудачи в разных формах (направленность на достижение или избегание мастерства, направленность на достижение или избегание демонстрации результата и т. д.) отражает важные характеристики любой и, в частности, учебной деятельности, которые необходимо учитывать и при анализе учебной деятельности, и в процессе ее оптимизации.

Представляет интерес связать направленность учебной деятельности с направленностью личности ученика. Понятие направленности личности (personality orientation) исследовалось и в зарубежной, и в российской психологии. Связь этих подходов послужит интеграции отечественных и зарубежных исследований в области развития личности и учебной мотивации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
2. Неймарк М.С., Толстых Н.Н. Направленность личности: взгляд из 2012 года [Электронный ресурс] // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. 2013. Вып. 1. С. 5—13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/napravlennost-lichnosti-vzglyad-iz-2012-goda> (дата обращения: 29.05.2019).
3. Левин К. Теория поля в социальных науках. Академический проект, 2019. 314 с.
4. Никитская М.Г., Толстых Н.Н. Зарубежные исследования учебной мотивации: XXI век [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 2. С. 100—113. URL: http://psyjournals.ru/files/93944/jmfp_2018_n_2_Nikitskaya_Tolstykh.pdf (дата обращения: 29.05.2019).
5. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. М.: Педагогика, 1986.
6. Bentham J. An introduction to the principles of morals and legislation. Oxford: Clarendon Press, 1876. 336 p.
7. Elliot A.J., Murayama K. On the Measurement of Achievement Goals: Critique, Illustration, and Application // Journal of Educational Psychology. 2008. Vol. 100. № 3. P. 613—628. doi:10.1037/0022-0663.100.3.613
8. Elliot A.J., Murayama K., Pekrun R. A 3x2 Achievement Goal Model // Journal of Educational Psychology. 2011. Vol. 103. № 3. P. 632—648 doi:10.1037/a0023952
9. Elliot A.J. Handbook of approach and avoidance motivation. Psychology Press Taylor & Francis Group. New York, 2008. 682 p.
10. Goal orientations of health profession students throughout the undergraduate program: a multilevel study / A. Kool [et al.] // BMC Medical Education. 2016. № 16:100. 9 p, doi:10.1186/s12909-016-0621-5
11. Heckhausen H., Heckhausen J. Motivation and action. Springer, Cham, 2018. 909 p, doi:10.1007/978-3-319-65094-4
12. Jung C. Psychological types. London: Routledge, 2016. 568 p, doi:10.4324/9781315512334
13. Kaur A., Noman M., Awang-Hashim R. The role of goal orientations in students' perceptions of classroom assessment in higher education // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2018. Vol. 43. № 3. P. 461—472. doi:10.1080/02602938.2017.1359818
14. Lewis S.E. Goal orientations of general chemistry students via the achievement goal framework // Chemistry Education Research and Practice. 2018. Vol. 19. P. 199—212. doi:10.1039/c7rp00148g
15. Mastery or Performance: Which Way Are You Oriented? [Электронный ресурс] // Mathtitude. 2014. URL: <https://mathtitude.wordpress.com/2014/03/20/mastery-or-performance-which-way-are-you-oriented/> (дата обращения: 21.05.2019).
16. Mastery vs Performance Goals: Why the Type of Goal You Set Matters [Электронный ресурс] // NEBO AGENCY. 2010. URL: <https://www.neboagency.com/blog/types-goals-set-important-goals/> (дата обращения: 21.05.2019).
17. Murray H.A. Explorations in personality. New York: Oxford University Press, 1938. P. 123—124.
18. Pedditzi M.L. Motivation to Learn: Achievement Goals, Self-Efficacy and Classroom Social Climate in Secondary School // International Journal of School and Cognitive Psychology. 2014. 1: 114 p, doi: 10.4172/2469-9837.1000114
19. Pekrun R., Elliot A.J., Maier M.A. Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance // Journal of Educational Psychology. 2009. Vol. 101. № 1. P. 115—135. doi:10.1037/a0013383
20. Pekrun R., Elliot A.J., Maier M.A. Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test // Journal of Educational Psychology. 2006. Vol. 98. № 3. P. 583—597. doi:10.1037/0022-0663.98.3.583
21. Performance or Mastery? [Электронный ресурс] // HappierHuman. URL: <https://www.happierhuman.com/performance-or-mastery/> (дата обращения: 21.05.2019).
22. Sosik J.J., Chun J.U., Koul R. Relationships between psychological wellbeing of Thai college students, goal orientations, and gender // Psychology in the Schools. 2017. Vol. 54. № 7. P. 703—717. doi:10.1002/pits.22024
23. The achievement motive / D.C. McClelland [et al.]. New York: Appleton-Century-Crofts, 1953. 384 p.
24. Yperen N.W.V. A novel approach to assessing achievement goals in the context of the 2x2 framework: Identifying distinct profiles of individuals with different dominant achievement goals // Personality and Social Psychology Bulletin. 2006. Vol. 32. № 11. P. 1432—1445. doi:10.1177/0146167206292093
25. Wentzel K.R., Miele D.B. Handbook of motivation at school. Edition: 2nd. New York: Routledge, 2016. 532 p, doi: 10.4324/9781315773384

Study on Achievement Goals and Orientation in the Context of Learning Motivation

Nikitskaya M.G.,

Master Degree Student, the Chair of Developmental Psychology of L.F. Obukhova,
Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
maria.nikitskaya@gmail.com

The article gives a brief historical overview of the origins and development of achievement goal theory. It presents the analysis of the basic constructs of this theory: avoidance and achievement, valency, needs, motive, mastery and performance. It also introduces major authoritative models of achievement goal theory: dichotomous, trichotomous, 2 × 2 and 3 × 2 models. The article examines systematized by Elliot and McGregor orientations in education: mastery approach, performance approach, mastery avoidance, performance avoidance. The article includes the data of pilot research describing the link between personality orientation and orientation in education.

Keywords: learning motivation, achievement goal theory, orientation in education, mastery, performance, avoidance, approach, personality orientation, academic goals.

REFERENCES

1. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. St. Petersburg: Piter, 2008. 400 p.
2. Neimark M.S., Tolstykh N.N. Napravlenost' lichnosti: vzglyad iz 2012 goda [Elektronnyi resurs] [Personality orientation: a view from 2012]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 16. Psikhologiya. Pedagogika* [Bulletin of St. Petersburg University. Series 16. Psychology. Pedagogy], 2013, vol. 1, pp. 5—13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/napravlenost-lichnosti-vzglyad-iz-2012-goda> (Accessed 29.05.2019).
3. Lewin K. Teoriya polya v socialnih naukah [Field theory in social science]. Akademicheskii proekt, 2019. 314 p.
4. Nikitskaya M.G., Tolstykh N.N. Zarubezhnye issledovaniya uchebnoi motivatsii: XXI vek [Elektronnyi resurs] [Foreign studies of educational motivation: XXI century]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Modern foreign psychology], 2018, vol. 7, no. 2, pp. 100—113. URL: http://psyjournals.ru/files/93944/jmfp_2018_n_2_Nikitskaya_Tolstykh.pdf (Accessed 29.05.2019).
5. Khekkhauzen X. Motivatsiya i deyatelnost': V 2 t. [Motivation and activity: In 2 volumes]. Moscow: Pedagogika, 1986.
6. Bentham J. An introduction to the principles of morals and legislation. London: T. Payne, 1789. 336 p.
7. Elliot A.J., Murayama K. On the Measurement of Achievement Goals: Critique, Illustration, and Application. *Journal of Educational Psychology*, 2008, vol. 100, no. 3, pp. 613—628. doi:10.1037/0022-0663.100.3.613
8. Elliot A.J., Murayama K., Pekrun R. A 3x2 Achievement Goal Model. *Journal of Educational Psychology*, 2011, vol. 103, no. 3, pp. 632—648 doi:10.1037/a0023952
9. Elliot Andrew J. Handbook of approach and avoidance motivation. Psychology Press Taylor & Francis Group. New York, 2008. 682 p.
10. Kool A. et al. Goal orientations of health profession students throughout the undergraduate program: a multilevel study. *BMC Medical Education*, 2016, no. 16:100, 9 p, doi:10.1186/s12909-016-0621-5
11. Heckhausen H. Motivation and action. Berlin: Springer-Verlag, 1991. 914 p, doi:10.1007/978-3-319-65094-4
12. Jung C. Psychological types. London: Routledge, 2016. 568 p, doi:10.4324/9781315512334
13. Kaur A., Noman M., Awang-Hashim R. The role of goal orientations in students' perceptions of classroom assessment in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2018, vol. 43, no. 3, pp. 461—472. doi:10.1080/02602938.2017.1359818
14. Lewis S.E. Goal orientations of general chemistry students via the achievement goal framework. *Chemistry Education Research and Practice*, 2018, vol. 19, pp. 199—212. doi:10.1039/c7rp00148g
15. Mastery or Performance: Which Way Are You Oriented? [Elektronnyi resurs]. *Mathtitude*. 2014. URL: <https://mathtitude.wordpress.com/2014/03/20/mastery-or-performance-which-way-are-you-oriented/> (Accessed 21.05.2019).
16. Mastery vs Performance Goals: Why the Type of Goal You Set Matters [Elektronnyi resurs]. *NEBO AGENCY*. 2010. URL: <https://www.neboagency.com/blog/types-goals-set-important-goals/> (Accessed 21.05.2019).
17. Pedditzi M.L. Motivation to Learn: Achievement Goals, Self-Efficacy and Classroom Social Climate in Secondary School // *International Journal of School and Cognitive Psychology*. 2014. 1: 114 p, doi: 10.4172/2469-9837.1000114
18. Murray H.A. Explorations in personality. New York: Oxford University Press, 1938. P. 123—124.
19. Pekrun R., Elliot A.J., Maier M.A. Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 2009, vol. 101, no. 1, pp. 115—135. doi:10.1037/a0013383

20. Pekrun R., Elliot A.J., Maier M.A. Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 2006, vol. 98, no. 3, pp. 583—597. doi:10.1037/0022-0663.98.3.583
21. Performance or Mastery? [Elektronnyi resurs]. *HappierHuman*. URL: <https://www.happierhuman.com/performance-or-mastery/> (Accessed 21.05.2019).
22. Sosik J.J., Chun J.U., Koul R. Relationships between psychological wellbeing of Thai college students, goal orientations, and gender. *Psychology in the Schools*, 2017, vol. 54, no. 7, pp. 703—717. doi:10.1002/pits.22024
23. McClelland D.C. et al. The achievement motive. New York: Appleton-Century-Crofts, 1953. 384 p,
24. Yperen N.W.V. A novel approach to assessing achievement goals in the context of the 2x2 framework: Identifying distinct profiles of individuals with different dominant achievement goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2006, vol. 32, no. 11, pp. 1432—1445. doi:10.1177/0146167206292093
25. Wentzel K.R., Miele D.B. Handbook of motivation at school. Edition: 2nd. New York: Routledge, 2016. 532 p, doi: 10.4324/9781315773384

Временная перспектива и временная компетентность как факторы учебной мотивации

Бухарина А.Ю.,

*аспирант ФГБОУ ВО МГППУ, управляющий партнер Ассоциации независимых экспертов в области обучения и развития TnD Association, Москва, Россия,
a.bukharina@tndassociation.com*

Толстых Н.Н.,

*доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной психологии развития, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
nnvt@list.ru*

На основании зарубежных и отечественных исследований и разработок анализируются проблемы временной перспективы и временной компетентности в контексте мотивации учения школьников и студентов, а также повышения квалификации сотрудников организаций, включая высшие руководящие кадры. Термин «временная компетентность» трактуется в соответствии с позицией Ж. Нюттена как способность человека субъективно связывать свою активность, цели и намерения актуального настоящего с будущим. На материале исследований в разных странах показана значимость протяженной и сбалансированной временной перспективы, наличия временной компетентности в развитии мотивации учебной деятельности и достижении высокой академической успеваемости школьников и студентов, в карьерном росте и успешности сотрудников различных организаций. Большинство исследований базируется на методиках Ж. Нюттена (ММ) и Ф. Зимбардо (ZTPI). Особое внимание уделено практическому внедрению научных знаний в разработку многомодульных программ развития, включающих неотъемлемые составляющие: проектное обучение, работу со стратегическим мышлением, индивидуальные планы развития и другие компоненты, непосредственно базирующиеся на оптимизации временной перспективы и формировании временной компетентности.

Ключевые слова: временная перспектива, временные ориентации, временная компетентность, учебная мотивация, академическая успеваемость, профессиональная успешность и карьера, оценка персонала, управление талантами.

Для цитаты:

Бухарина А.Ю., Толстых Н.Н. Временная перспектива и временная компетентность как факторы учебной мотивации [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. №2. С. 36—48. doi: 10.17759/jmfp.2019080204

For citation:

Bukharina A.Yu., Tolstykh N.N. Time Perspective and Temporal Competence as Factors of Learning Motivation [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019, vol. 8, no. 2, pp. 36—48. doi: 10.17759/jmfp.2019080204 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Роль темпорального (временного) фактора в контексте изучения учебной мотивации и практической работы по ее развитию и оптимизации подчеркивается многими исследователями и практиками. С возрастом значимость этого фактора растет, так что, скажем, учебная мотивация подростков и старших школьников оказывается тем более полноценной, чем яснее для ученика связь получаемых знаний с его представлениями о своем будущем, в особенности профессиональном. Именно подобного рода связи отражены в понятии «временная компетентность», введенном в свое время бельгийским исследователем мотивации Ж. Нюттеном в контексте его представлений о временной перспективе будущего, которая, по Ж. Нюттену, есть пространство мотивации, «населенное» мотивационными объектами [38].

Понятие «мотивационный объект» в концепции Ж. Нюттена наиболее близко понятию мотива у А.Н. Леонтьева. Последний трактует мотив как пред-

мет потребности, как связь субъекта с некоторым элементом понимаемой в самом широком смысле слова действительности, необходимым субъекту для осуществления его жизнедеятельности. Ж. Нюттен характеризует мотивационный объект с двух сторон: со стороны его содержания и с темпоральной стороны, позволяющей обозначить время, с которым в ментальности субъекта связано возможное удовлетворение соответствующего мотива (или опасение, что мотив не будет удовлетворен). В этом контексте временная компетентность — это связанность мотивационных объектов актуального периода жизнедеятельности с мотивационными объектами более отдаленного будущего. Если, например, мы говорим об обучении, то наличием временной компетентности можно будет охарактеризовать того ученика или студента, который видит связь между намерением выучить какой-то урок и своими будущими успехами в научной деятельности, в карьере и т. п. [12].

Чтобы исключить разночтения, связанные с переводом и употреблением терминов, в дальнейшем мы будем пользоваться определением временной перспективы, которое дал Ж. Нюттен в своем базисном труде «Мотивация, действие и перспектива будущего» [9; 37].

В частности, проводя ретроспективный обзор уже существующих методик, Ж. Нюттен определяет предмет изучения Ф. Зимбардо, нашедший свое отражение в широко известном его Опроснике временной перспективы (Zimbardo Time Perspective Inventory — ZTPI), как «временные установки», или «временные ориентации» [9], влияющие на поведенческие аспекты личности.

Зарубежными и отечественными психологами проведено немало исследований, подтверждающих наличие связи между разного рода девиациями, неблагополучием в психическом и личностном развитии, с одной стороны, и укороченной временной перспективой — с другой [13; 18; 23 и др.].

Альтернативой этой установленной связи служит тот факт, что люди успешные, с высоким уровнем личностного развития и психического здоровья, как правило, обладают временной перспективой будущего, насыщенной многообразными по содержанию и временной отнесенности (включая и отдаленное будущее) мотивационными объектами [10].

Подобного рода исследований, непосредственно направленных на изучение факторов временной перспективы и временной компетентности в сфере образования, не так много, но на них следует обратить внимание. Так, ученые, работавшие в рамках теории Ж.Нюттена, в свое время выявили связь между академической успеваемостью и протяженностью временной перспективы [24]. В недавно проведенном М.Д. Кондратьевым исследовании, где в качестве инструментов также были использованы Метод мотивационной индукции Ж. Нюттена [11] и Опросник временной перспективы Ф. Зимбардо, было показано, что интеллектуально успешные подростки (к этой группе исследователь отнес подростков, успешно участвовавших в разного рода олимпиадах и конкурсах, победа в которых требовала и знаний, и высокого уровня интеллекта) по характеру временной перспективы и временных установок (ориентаций) отличаются от своих сверстников, не имеющих таких достижений. Интеллектуально успешные подростки в большей степени ориентированы на отдаленное будущее, видят связь между своей школьной учебой и успехами в будущей жизни, их социальные представления об успехе связаны не с надеждой на какое-то везение или помощь других людей, а с собственными усилиями [6; 7].

В знаменитой работе [2], по сути дела, положившей начало изучению мотивации учения в рамках культурно-исторической теории, ее авторы, Л.И. Божович, Н.Г. Морозова и Л.С.Славина, обратили внимание на роль того, что было ими названо «широкие социальные мотивы» (желание в будущем стать полезным Родине, делать открытия в науке и т.п.). Они показали, что такого рода мотивы, не будучи реально действующими, играют не менее важную роль мотивов смысло-

образующих, без чего не формируется полноценная учебная мотивация.

Сегодня представление о полимотивированности учебной деятельности, где разные мотивы выполняют разные функции, разделяется многими авторами. Исследователи уделяют все большее внимание тем смыслообразующим мотивам учения, наличие которых связано с «вписыванием» реально действующих учебных мотивов (интерес к учебному предмету, желание получить хорошую отметку и/или похвалу педагогов и родителей и др.) в более широкий содержательный и темпоральный контекст.

В зарубежной психологии близкие идеи активно обсуждаются в рамках так называемой теории ожиданий и ценностей (Expectancy-value theory) [8], истоки которой уходят корнями в работы Дж. Аткинсона [16]. В более поздних исследованиях было показано, что эффективность любой деятельности, те усилия, которые человек прилагает для достижения ее целей, связаны с субъективной оценкой ценности этой деятельности, с тем, каков ее смысл для субъекта в более широком жизненном контексте [27; 46; 47]. Эта связь была выявлена уже в ходе анализа учебной деятельности учащихся начальной школы [22].

В серии экспериментов, проведенных К. Халеманом с коллегами [29], было продемонстрировано, что даже у слабоуспевающих учащихся, с низким уровнем ожидания успеха, выполнение просьбы учителя описать в письменном виде, как, по их мнению, изучаемый на уроке материал может им пригодиться когда-нибудь в жизни, приводило к заметному росту успеваемости.

К обсуждаемой проблематике можно также отнести и некоторые исследования, связывающие интерес школьника или студента к обучению с его отношением к науке как важной, ценной составляющей человеческой культуры [19; 29; 36].

В данной публикации мы подробнее остановимся на связи временной перспективы и временной компетентности с успешностью учебной и карьерной деятельности в разных возрастных группах. Такой подход представляется нам чрезвычайно актуальным в связи с тем, что в настоящее время человек должен учиться по сути дела всю жизнь. Это, в частности, доказывается интересом наиболее успешных организаций в постоянном повышении квалификации своих сотрудников, включая управленцев самого высокого звена.

Следует отметить, что в США и европейских странах в данный момент тема временной перспективы в контексте повышения учебной успеваемости и достижения карьерной успешности является актуальной и широко изучаемой. В базах Scopus, Web of Science, INSPEC, Cambridge University Press, Elsevier, Oxford University Press, Google Scholar насчитываются десятки публикаций по данной проблеме, в то время как в России развитие практических подходов к освоению, анализу и внедрению полученных рекомендаций по работе с временной перспективой личности отстаеткратно и по числу публикаций, и содержательно.

В ходе анализа публикаций за 2016—2018 годы, связанных с влиянием временной перспективы и временной компетентности на учебную и профессиональную деятельность, было обнаружено, что чаще всего в качестве респондентов выступали либо студенты, либо работающие сотрудники, либо, на что обратим особое внимание, — управленцы. Эта группа представляется особо интересной, так как прием в штат хорошего управленца для владельца бизнеса — большая удача. Именно поэтому поиск инструментария, позволяющего на раннем этапе распознать управленческий и карьерный потенциал, — весьма актуальная практическая задача. Таким инструментом может выступить исследование временной перспективы личности в привязке к образовательной и карьерной траектории развития.

В зарубежных исследованиях на сегодняшний день мы выявили пять ключевых направлений исследований временной перспективы управленцев и студентов:

- выявление влияния временной перспективы на карьерные стратегии, карьерное ориентирование и карьерное развитие [15; 44; 25; 42];
- определение роли временной перспективы непосредственно в учебе и производственной деятельности, в успешности этих видов деятельности [43; 30; 31; 21];
- оценка или самооценка в этом контексте персонала на предмет выявления учебного и/или карьерного потенциала (весьма тесно связано с предыдущим пунктом) [38; 35; 28; 20];
- исследования удовлетворенности работой, баланс рабочего/личного времени, поиск счастья на рабочем месте, а также прогнозирование профессионального выгорания [17; 14; 26; 32; 20];
- обобщение и анализ существующих работ, представленные в обзорных статьях по исследованию временной перспективы личности за предыдущие годы [44; 33; 36; 40].

Отдельный интерес представляют кросс-культурные и кросс-национальные исследования в рамках обсуждаемой проблемы, которые в основном связаны с учебной деятельностью студентов.

Отметим здесь работы И. Бонивел, Е. Осин, А. Линлей, Г. Иванченко «Вопрос баланса: временная перспектива и благополучие в британских и российских выборках» [14], Д. Ломели, М. Майторены, С. Тапиа-Фонллем «Временная перспектива студентов мексиканских и колумбийских университетов» [38], Д. Сернас-Орtiz, М. Дэвис «Как временная перспектива и факторы «будущее» и «негативное прошлое» влияют на удовлетворенность работой и приверженность сотрудников организации в Мексике и Соединенных Штатах» [20].

В ряде фундаментальных и обзорных статей этого ряда обсуждаются проблемы временной компетентности: З. Мело и Ф. Уоррел «Прошлое, настоящее и будущее: концептуальная модель временной перспективы в подростковом возрасте» [36], Д. Лаурейро-Мартинез, С. Трухильо, Х. Унда «Временная перспектива и возраст: обзор возрастных различий» [33], А. Шип,

М. Коль «Время в организационных исследованиях индивидуального уровня: что это такое, как оно используется и почему оно не используется чаще?» [40], С. Куниш, Й. Бартунек, Й. Мюллер, К. Хоу. «Время в исследовании стратегических изменений» [44]. Рассмотрим особо примечательные моменты.

Статья З. Мело и Ф. Уоррела [36] посвящена концептуальным моделям временной перспективы в подростковом возрасте, однако может быть адаптирована и для других периодов жизни человека. Особенно интересна данная работа тем, что предвосхищает с точки зрения возрастной периодики исследования, связанные со студентами, о которых пойдет речь ниже. Ученые предоставили убедительные доказательства того, что отношение людей к прошлому, настоящему и будущему предсказывает важные результаты развития, такие в частности, как академические достижения, рискованное поведение, употребление психоактивных веществ и физическая активность. Авторы постулируют, что временная перспектива отличается у разных людей вследствие пройденного обучения, разнообразного по контексту опыта в семье, школе и обществе в целом. Исследователи предложили свою обобщенную схему концептуальной модели измерений временной перспективы (рис. 1).

Ими подробно рассматривается ретроспектива изучения проблемы временной перспективы (преимущественно в подростковом возрасте) по каждой из предложенной авторами траектории: смысл (как люди определяют прошлое, настоящее или будущее), ориентация во времени, временные связи, отношения ко времени, частота (как часто в исследованиях упоминается прошлое, настоящее или будущее). В статье также утверждается, что временная перспектива включает различные когнитивно-мотивационные конструкты, которые имеют особую важность в период подросткового возраста. Ученые акцентируют внимание на том, что развивая временную перспективу личности, можно добиться существенных сдвигов в академических и психологических аспектах.

Коллектив доктора Д. Лаурейро-Мартинез в работе «Временная перспектива и возраст: обзор возрастных различий» [33] выдвинул идею о существовании систематической связи между временной перспективой и возрастом, которая, по их мнению, должна рассматриваться во всех исследованиях, где время является релевантной переменной. Однако ученые не выявили исследований, непосредственно отвечающих на этот вопрос. Поэтому они собрали и проанализировали 407 работ 2001—2015 гг., в которых были ссылки на работы Ф. Зимбардо и/или использование его методики ZTP1. Авторы обнаружили ряд важных различий у респондентов разных возрастных групп, наиболее ярко проявившиеся в факторах «гедонистическое настоящее» и «негативное прошлое». Работа интересна не столько полученными данными для корректировки методики ZTP1, сколько фундаментальным обзором публикаций практически за 15 лет начала XXI века.

Статья А. Шип, М. Коль «Время в организационных исследованиях индивидуального уровня: что это такое, как оно используется и почему оно не используется чаще?» [40] примечательна тем, что авторы рассматривают концептуальные представления о времени и подробно анализируют то, почему временные факторы важны для микро-организационных исследований, которые, в свою очередь, могут быть индикаторами карьерной успешности сотрудника. Данная статья является логическим продолжением другой работы [41], в которой утверждается, что понимание того, как люди сосредотачивают свое внимание на прошлом, настоящем и будущем, разъясняет их ответы на явную и неявную темпоральную информацию.

В двух разделах исследования [40], посвященных временным конструктам и «опыту времени» как феномену «внутри человека», авторы выборочно рассматривают ряд теоретических и эмпирических исследований по данной проблеме, обращая особенное внимание на то, как перенести микро-организационные исследования полностью во временную плоскость. Авторы выделяют следующие аспекты проблематики, актуальные для дальнейших исследований:

1. «Ученые должны обратить внимание как на объективное время, так и на субъективное время, чтобы создать комплексный темпоральный подход. Будущие исследователи должны избегать временной «слепой зоны» в перекрестных исследованиях.

2. Лонгитюдные исследования должны рассматривать само время как теоретически важный компонент (например, сосредоточиться на самом времени или добавить связанные со временем конструкции), а не только как средство измерения событий и вещей вокруг.

3. Временные отрезки — модели, продолжительность, циклы и временные задержки должны быть изучены более часто почти во всех областях исследований.

4. Принятие «временной линзы» и новый взгляд на исследования требует времени» [40, с. 254].

С. Куниш, Й. Бартунек с коллегами [44] ближе всего подошли со своим исследованием к теме стратегического развития управленцев в эпоху бурных и быстрых изменений. По мнению этой группы ученых, основополагающим для всех исследований стратегических изменений является время, независимо от того, признается ли оно в существующих исследованиях или нет. В своей статье они сделали обзор концепций времени в стратегических изменениях, временных и стратегических изменений и временных и стратегических агентов изменений (этим термином они обозначили тех людей, которые приводят в действие изменения: председатель совета директоров, директора, команда ТОП-менеджеров и т.п.). Данная работа интересна сравнением, с одной стороны, подходов, основанных на «объективных» временных показателях календарного планирования, и, с другой — альтернативных подходов, в которых акцент сделан на понятии жизненного цикла, субъективного отношения ко времени.

Исследователи провели подробный анализ различных работ, доказывающий связь «наручного времени» (календарного планирования, отчетности, дедлайнов) с внедрением изменений в компании. Второе понятие, которое исследует С. Куниш и его коллеги, — так называемое «время агентов изменений». Не менее интересно «событийное время», которое привязано к дате неких важных мероприятий или «точек свершений» как внешних, так и внутренних по отношению к деятельности компании и людей в ней. Отдельно рассма-

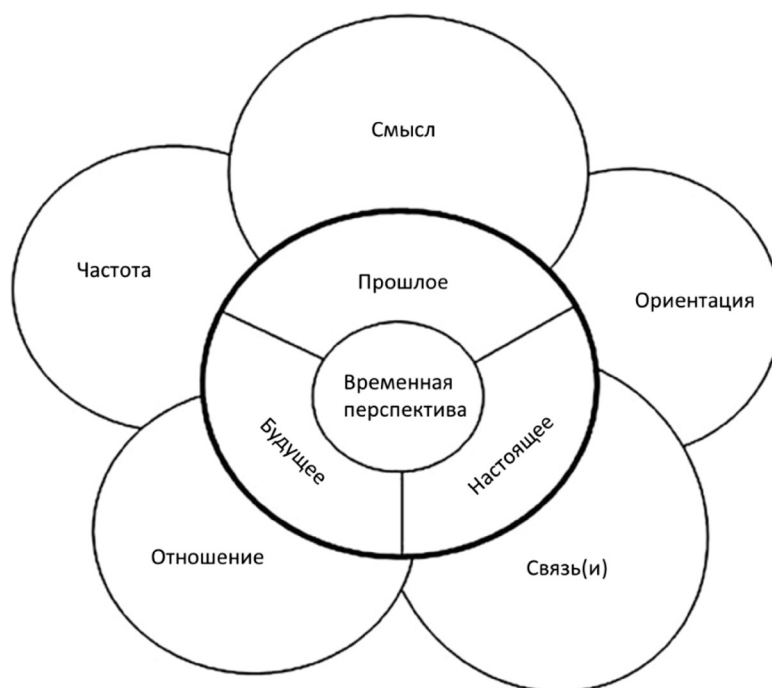


Рис. 1. Концептуальная модель измерений временной перспективы по З. Мело и Ф. Уоррелу [36]

тривается такое понятие, как жизненный цикл применительно к самой компании, изменениям, командам и сотрудникам организации. Ученые предлагают шесть путей исследования стратегических изменений, которые направлены на содействие пониманию их процессуальной динамики: (1) временная перспектива, (2) участники, (3) эмоциональность, (4) инструменты и практика, (5) сложность и (6) напряженность.

Для психолога-практика представляют особый интерес работы, связанные с практической применимостью измерения временной перспективы для оценки карьерных и учебных возможностей респондентов. Коллектив итальянских ученых под руководством доктора С. Сантилили проводили исследование итальянских подростков с целью конструирования нового инструментального опросника «Дизайн моего будущего» (Dezign my future), «инструмента оценки ориентации на будущее и жизнестойкости» [25]. Подобный опросник исследователи разработали в качестве ответа на вызов своей среды: в 13 лет итальянским подросткам необходимо выбирать профессиональную ориентацию в школе для дальнейшего углубленного изучения соответствующих дисциплин. Так как в современной России имеется такая же практика, а кросс-культурные исследования показывают схожие профили итальянцев и жителей РФ, данные наработки представляются весьма полезными для психологов и педагогов, работающих со школьниками. Инструментарий и методика, описанные в статье, подходят для оценки учащихся средней школы в области их будущей ориентации и устойчивости, а также могут быть использованы в сфере карьерного образования и консультирования по вопросам карьеры.

Б. Табер в своих работах, связанных непосредственно с оценкой временной перспективы при выборе карьеры [42], утверждает, что принятие решений зависит не только от того, что происходит в настоящем, но и от того, как человек относится к прошлому и на что надеется в будущем. В проведенном им исследовании на выборке из 195 взрослых, обращавшихся за консультацией по вопросам карьеры, было отмечено, что большое количество респондентов испытывают трудности с профессиональной ориентацией и построением карьеры именно вследствие ориентации на другие временные отрезки. Однако, как указывает автор со ссылкой на другие практические исследования и эксперименты, работа с временной перспективой поддается коррекции. По мнению Б. Табера, «этот тип вмешательства будет наиболее полезным в случаях, где трудности в карьерном планировании касаются отсутствия мотивации и нерешительности» [42, с. 207].

И Б. Табер, и С. Сантилили в своих исследованиях ссылаются на значимые работы М. Савицкаса [34; 39] и называют их основополагающими в теме карьерной ориентации и работы с временной перспективой личности в этом ключе. В этих работах показано, что самооценка своего учебного или карьерного потенциала значительно более важна, чем внешняя оценка, и явля-

ется мощным мотивирующим фактором развития человека.

Именно этот вопрос освещает Массимо Марготини в работе «Применение инструментов для самооценки стратегий обучения и временной перспективы в университете» [35]. Исследование было проведено с привлечением более 500 студентов с использованием методики ZTPI [48] и QSA. Анализ данных подтвердил наличие положительных корреляций между ориентацией на будущее (фактор ZTPI «будущее»), волеизъявлением, саморегуляцией, внутренним ощущением контроля, хорошим восприятием компетентности и академической успешностью. Факторы «фаталистическое настоящее» и «негативное прошлое» отрицательно коррелируют с академической успешностью [35].

Работа, имеющая сходство с упомянутой, была проведена учеными из Румынии под руководством И. Саснеа. Целью исследования было определение набора инструментов для прогнозирования результатов образования, с особым акцентом на раннее предупреждение отсева студентов из высших учебных заведений. В этом контексте методика временной перспективы Ф. Зимбардо (ZTPI) оказалась перспективной находкой, учитывая ее широкую международную валидацию и признание [28].

Коллектив доктора Д. Ломели и М. Майторены исследовал временную ориентацию колумбийских и мексиканских студентов: 770 студентов были колумбийцами и 495 были мексиканцами. Результаты показывают, что колумбийские студенты, по сравнению с мексиканскими студентами, больше ориентируются на гедонистическое настоящее и негативное прошлое, остальные различия были малозначительны [38].

Р.Б. Кинг, исследуя филиппинских студентов, задается прямым вопросом: «как временная перспектива связана с образовательными результатами»? [30, с. 1264]. Результаты его исследования показали, что ориентации на будущее и позитивное прошлое (по тесту ZTPI) положительно связаны с вовлеченностью и отрицательно — с недовольством процессом обучения. Факторы «негативное прошлое» и «фаталистическое настоящее» были связаны с недовольством процессом обучения. В свою очередь, вовлеченность в этот процесс явилась предиктором высокой академической успеваемости, в то время, как недовольство процессом обучения отрицательно влияло на образовательные результаты. Таким образом, Кинг доказывает возможность через изучение временной ориентации личности прогнозировать образовательные и карьерные результаты того или иного человека.

Переходя к обсуждению более «взрослой» аудитории уже работающих сотрудников, отметим, что развитием временной компетентности занимались немецкие исследователи Й. Корфф, Т. Биманн и С. Фопель [31]. Их труды лежат в области системы управления человеческими ресурсами (HRM) и чувствами сотрудников, связанными с работой. Временной перспективе

здесь отводится посредническая роль, связывающая эти две системы воедино.

Результаты этих авторов показывают, что система HRM влияет на удовлетворенность работой и формирование лояльности у сотрудников, которые опосредуются временной перспективой личности на индивидуальном уровне. Другими словами, организация влияет на то, как работники воспринимают свое будущее в организации: как время возможностей и/или как время ограничений. Это, в свою очередь, формирует их удовлетворенность работой и лояльность компании. Исследователи подчеркивают широкий прикладной характер применения их результатов: подбор, адаптацию новых сотрудников, работу с вовлеченностью и лояльностью, самооценкой сотрудников и создания саморазвивающегося сообщества профессионалов в рамках отдельной компании [31].

Тема лояльности организации и ее связи с временной перспективой близка и коллективу профессора Д. Сернас-Ортиз, рассматривающего взаимосвязи временной перспективы, удовлетворенности работой и лояльности сотрудников организации через призму самоэффективности и жизнеспособности [21]. Не менее интересна другая работа Д. Сернас-Ортиза на эту же тему, в которой изучается временная перспектива и ее влияние на удовлетворенность сотрудников и лояльность компании у работников организаций в Мексике и США [20]. Другие близкие проблемы организационной психологии, такие как влияние временной перспективы на работу команд в условиях жестких дедлайнов, рассматривает коллектив британско-американских исследователей под руководством М. Валлера [43].

Карьерное планирование управленцев и связанных с этим рисков или, наоборот, потенциал для стратегического развития компаний поднимается в двух значимых работах. Европейский опыт рассматривают С. Куниш, Й. Бартунеки др.[44], однако не менее интересен опыт арабских исследователей А. Абу-Рахмы и Б. Джалила, которые прямо указывают на разницу в изначальном восприятии времени в европейской и арабской культуре, что напрямую накладывает отпечаток на временную перспективу исследуемых управленцев и их подходы к стратегическому развитию компании [15].

Учеными изучалась условная модель процесса, которая оценивает роль способности видения перспективы и воспринимаемой неопределенности в объяснении того, почему менеджеры, ориентированные на будущее, могут быть эффективнее в стратегическом управлении.

Результаты подтверждают, что временная ориентация влияет на стратегические практики в организации через ее влияние на способность руководителя видеть, когда неопределенность в окружающей среде воспринимается как низко-умеренная. В исследовании также отмечается, что местные руководители в Объединенных Арабских Эмиратах, как правило, ориентированы на будущее и демонстрируют большее предпочтение стратегической работе по сравнению с оперативными задачами.

Результаты данной работы вносят вклад в исследование временной перспективы, поскольку в ней временная ориентация рассматривается в уникальной культурной сфере, отличной от западноевропейской.

Целый пласт исследований связан с темой предиктивной работы в области профессионального и эмоционального выгорания, а также с актуальным в современном мире вопросом поиска смысла и радости от профессиональной деятельности. Вкупе с увеличивающейся продолжительностью жизни и поднятием пенсионного возраста во всех развитых странах, данная тема будет все более насущной.

Отношения между временной перспективой и удовлетворенностью работой/учебой рассматривает восточноевропейский исследователь Б. Бажеч [17] на примере работников словенских компаний. И. Бонивелл, Е. Осин, А. Линлей, Г. Иванченко [14] занимаются изучением вопроса психологического благополучия и временной компетентности, сравнивая российских и британских студентов. Ю. Лагутина [32] из университета Оттавы (Канада) поднимает вопросы временной перспективы и перфекционизма [32]; коллектив ученых из Нидерландов под руководством профессора И. Суснеа [28] изучает «вопрос временной перспективы и счастья» [28].

Подобный мировой опыт доказывает актуальность и необходимость не только развития темы временной компетентности и временной перспективы в современных отечественных исследованиях, но также исследования практической связи полученных данных с комплексными программами обучения и развития.

В современной практике при развитии управленцев используются многомодульные программы развития, которые включают в себя комплексный подход, состоящий из проектного обучения, социального обучения, самостоятельного и персонализированного обучения и коучинга для изменения сознания и возможностей выхода на новый уровень мышления руководителя, что подробно изложено в практических работах последних лет [1; 5]. Как правило, подобные программы формируются, исходя из запроса конкретной компании, однако всегда берется в расчет состояние и стадия формирования команды, текущая и требуемая компетентность персонала, задачи сегодняшнего дня и долгосрочная стратегия компании, а также необходимые для развития компетенции.

Эмпирически в ходе более, чем 10-летней практики управленческого и HR консалтинга, А.Ю. Бухариной было выявлено, что независимо от вышеперечисленных условий, одним из удачных макродизайнов программы является трехуровневая система (см. рис. 2), предполагающая, что управленцу необходимо нарастить компетенции, позволяющие ему эффективно управлять собой, затем процессами, а после этого выходить на уровень управления командами и людьми за рамками прямого административного подчинения (навыки влияния, презентации, переговоров, нетворкинга и т. д.).

Для развития каждого уровня необходима проработка через наставничество, причем участник про-

граммы развития выступает здесь и как наставляемый, имея наставника из уровня N+2 от текущего уровня сотрудника [1], и как наставник по отношению к членам своей команды. В противном случае он не сможет развивать лидерское мышление, а разрыв между уровнем команды и его самого может породить сложности с коллективом. Не менее важной формой являются саморазвивающиеся группы и сообщества. Этот принцип, взятый за основу развития известной компанией Facebook, был адаптирован и впервые развернут в Корпоративном Университете Сбербанка в 2012 году. На сегодняшний день принцип является уже классическим и широко внедряется, особенно учитывая необходимость в сохранении критически важных знаний и их трансфера. Разработанная А.Ю. Бухариной Программа развития отвечает и этой задаче.

В контексте рассматриваемой проблемы подчеркнем, что проектная логика пронизывает всю программу, как с точки зрения внутреннего стимулятора для получения новых знаний, умений, навыков (ЗУН) участником программы, так и со стороны необходимого внедрения и «заземления» на реальную деятельность полученных новых практик и инструментов, что закрепляется через поэтапное развитие проектов участников (акселератор) и построение индивидуальных траекторий развития [1].

Индивидуальная траектория развития сотрудника реализуется через методический, документально закреплённый, инструмент — Индивидуальный план развития (ИПР). Наличие ИПР для работников ключевых направлений является современным требованием, уже не нуждающимся в обосновании. Вся сложность заключается в подборе реально мотивирующей челове-

ка цели и связки ее с текущими рабочими целями и задачами, а также постановки цели на развитие, подразумевающей комплексную работу над собой.

На схеме (рис. 2) представлен подход, который использует TnDAssociation при составлении подобных программ. Для формирования цели развития необходимо опираться на личную глобальную цель участника (фактически — мечту), ее сильные и слабые стороны. Их можно выявить с помощью центра оценки, оценки методом 360, либо по альтернативным методикам [4], позволяющим выявить конкретные точки разрыва между текущей и целевой позицией. Особенно это актуально, когда нужно провести оценку быстро, либо у компании нет модели компетенций, либо ее индикаторы весьма туманны, а назначения делает конкретный человек с конкретными запросами и представлениями, и им нужно соответствовать.

Дальнейшая работа по индивидуальному плану развития происходит в технике коучинга и менторинга. Это позволяет сделать микронастройку уже с учетом прогресса и личностных особенностей конкретного человека.

Таким образом, очное обучение замыкает цикл, и нужно оно в том случае, когда предыдущие каналы уже реализованы. Как правило, уже изучены внутренние практики компании через наставников, коллег, сообщества компании, обсуждены возможные варианты с коучем. И вот тогда на вопрос «А как еще можно делать?» отвечает эксперт в очном формате, задача которого — интерактивно и инструментально предложить группе те знания, которые им нужны сейчас и на ближайшую обозримую перспективу с целью их максимально быстрой утилизации.



Рис. 2. Схема построения макродизайна программы развития (А.Ю. Бухарина)

Отдельно отметим, что программы развития — сложные и дорогостоящие мероприятия. Поэтому и на этапе первичной оценки, и на промежуточных стадиях заказчики хотят видеть, есть ли потенциал и (или) есть ли результат развития. Поскольку бывает непросто продемонстрировать движение в рамках развития компетенции «стратегическое мышление», изменение временной перспективы, коррелирующее с эффективной учебной или производственной деятельностью, может стать тем самым маркером, который позволяет сделать подобные выводы на горизонте 1—2 года, в то время, как стратегическое мышление развивается на горизонте 3—5 лет. Именно поэтому исследования временной компетентности в разрезе привязки к учебной и профессиональной деятельности может внести неопределимый вклад в синергию научной и практической психологии, а также явиться ключом к обоснованию выбора в сторону тех или иных кандидатов (в том числе и из числа перспективных студентов) при отборе, развитии и управлении талантами на уровне организации и даже страны.

Заключение

Роль таких личностных характеристик, как субъективная временная перспектива будущего, временные

установки (ориентации), временная компетентность в развитии и функционировании учебной мотивации начала исследоваться уже достаточно давно, с середины прошлого века, но в последние годы наблюдается стремительный рост интереса к этой проблематике, что отражается в растущем числе публикаций. Нельзя не признать, что таких публикаций в зарубежных изданиях значительно больше, чем в отечественных. В статье дан обзор публикаций ученых разных стран, в которых представлены исследования влияния разного рода темпоральных факторов на учебную мотивацию и тесно связанные с этим карьерные достижения. Сегодня интерес к учебной мотивации распространяется не только на школьников, но и на людей всех возрастов, так как современная жизнь от человека, который стремится чего-то в жизни достичь, требует учиться всю жизнь, повышать свою квалификацию, развивать способности и т.д. Помимо обзора зарубежных и некоторых отечественных исследований в статье представлены авторские разработки развивающих программ, в которых темпоральный компонент играет ключевую роль. Эти разработки были сделаны А.Ю. Бухариной во многом с опорой на зарубежный опыт, но уже доказали свою эффективность в работе ряда российских компаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Благодзе К.Г., Бухарина А.Ю., Дусенко С.В. Построение стратегических программ развития личности как главный инструмент обучения управленцев в эпоху цифровой экономики // Человеческий капитал. 2018. № 11(119) Ч. 2. С. 209—220.
2. Божович Л.И., Морозова Н.Г., Славина Л.С. Развитие мотивов учения у советских школьников // Известия АПН РСФСР. 1951. Вып. 36.
3. Бухарина А.Ю. Временная перспектива и мотивация личности у студентов управленческих направлений в разрезе потребностей общества цифровой экономики // Материалы международной научной конференции «Деятельностный подход к образованию в цифровом обществе». 13—14 декабря 2018 г. / Факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова; Российское психологическое общество. М.: Издательство Московского университета, 2018. С. 69—72.
4. Бухарина А.Ю. Индивидуальные планы развития в технологии и практике наставничества в организациях // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 1. С. 162—176. doi:10.17759/sps.2018090111
5. Бухарина А.Ю. Управление талантами: чему учить сотрудников сегодня, чтобы выжить завтра // Социальная психология и общество. 2017. Том 8. № 1. С. 144—162. doi:10.17759/sps.2017080109
6. Кондратьев М.Д. Особенности временной перспективы одаренных подростков и их сверстников // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 1. С. 106—114. doi:10.17759/psyedu.2017090111
7. Кондратьев М.Д. Социальные представления об успешности подростков с разным интрагрупповым статусом и разным уровнем интеллектуальной успешности // Социальная психология и общество. 2017. Том 8. № 2. С. 116—130. doi:10.17759/sps.2017080208
8. Никитская М.Г., Толстых Н.Н. Зарубежные исследования учебной мотивации: XXI век // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 2. С. 100—113. doi:10.17759/jmfp.2018070210
9. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004. 608 с.
10. Толстых Н.Н. Временная перспектива и психическое здоровье // Руководство практического психолога: Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И.В.Дубровиной. 2-е изд. М., Издательский центр «Академия», 1997 а. С. 146—153.
11. Толстых Н.Н. Использование метода мотивационной индукции для изучения мотивации и временной перспективы будущего // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 77—94.
12. Толстых Н.Н. Развитие временной компетентности как важная задача профессиональной подготовки специалистов в области финансового бизнеса // Психологические инновации в экономике и финансах: Материалы международной научно-практической конференции. М.: ФА, «Ларклтд», 2009. С. 383—386.

13. Хомик В.С. Деформация субъективной картины жизненного пути при ранней алкоголизации: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1985. 24 с.
14. A question of balance: Time perspective and well-being in British and Russian samples / I. Boniwell [et al.] // *The Journal of Positive Psychology*. 2010. Vol. 5. № 1. P. 24—40. doi:10.1080/17439760903271181
15. Abu-Rahma A., Jaleel B. Influence of managers' time orientation on strategic practices in the UAE // *International Journal of Emerging Markets*. 2017. Vol. 12. № 2. P. 219—237. doi:10.1108/IJoEM-01-2015-0011
16. Atkinson J.W. Motivational determinants of risk-taking behavior // *Psychological Review*. 1957. Vol. 64. № 6. Pt. 1. P. 359—372. doi:10.1037/h0043445
17. Bajec B. Relationship between time perspective and job satisfaction // *International Journal of Human Resources Development and Management*. 2018. Vol. 8. № 1—2. P. 145—165. doi:10.1504/IJHRDM.2018.092294
18. Barndt R.J., Johnson D.M. Time orientation in delinquents // *The Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1955. Vol. 51. № 2. P. 343—345. doi:10.1037/h0048130
19. Berlyne D.E. 'Interest' as a psychological concept [Электронный ресурс] // *The British Journal of Psychology*. 1949. Vol. 39. P. 184—195. URL: <https://search.proquest.com/openview/622cac86cccb89b8a7f5fc485799bbd6/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1818401> (дата обращения: 05.06.2019).
20. Cernas-Ortiz D.A., Davis M.A. Future and past negative time perspective influences on job satisfaction and organizational commitment in Mexico and the United States // *Management Research: Journal of the Iberoamerican Academy of Management*. 2016. Vol. 14. № 3. P. 317—338. doi:10.1108/MRJIAM-04-2016-0665
21. Cernas-Ortiz D.A., Mercado-Salgado P., Davis M.A. Future time perspective, job satisfaction, and organizational commitment: The mediating effect of self-efficacy, hope, and vitality // *Journal of work and organizational psychology-revista de psicologia del trabajo y de las organizaciones*. 2018. Vol. 34. № 1. P. 1—9.
22. Change in competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study / A. Wigfield [et al.] // *Journal of Educational Psychology*. 1997. Vol. 89. № 3. P. 451—469. doi:10.1037/0022-0663.89.3.451
23. David A., Kidder C., Reich M. Time orientation in male and female juvenile delinquents // *The Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1962. Vol. 64. № 3. P. 239—240. doi:10.1037/h0042683
24. De Volder M., Lens W. Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1982. Vol. 42. № 3. P. 566—571. doi:10.1037/0022-3514.42.3.566
25. Design My Future: An Instrument to Assess Future Orientation and Resilience / S. Santilli [et al.] // *Journal of Career Assessment*. 2015. Vol. 25. № 2. P. 281—295. doi:10.1177/1069072715621524
26. Does Age Make a Difference? Age as Moderator in the Association Between Time Perspective and Happiness / M. Simons [et al.] // *Journal of Happiness Studies*. 2016. Vol. 19. № 1. P. 57—67.
27. Expectancies, values, and academic behaviors / J.S. Eccles [et al.] // *Achievement and achievement motivation*. San Francisco, CA: W. H. Freeman. 1983. P. 75—146.
28. Exploring the value of Zimbardo Time Perspective Inventory as predictor of academic outcomes / I. Susnea [et al.] // 2018 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON). 2018. P. 238—242. doi:10.1109/EDUCON.2018.8363234
29. Hulleman C.S., Harackiewicz J.M. Promoting interest and performance in high school science classes // *Science*. 2009. Vol. 326. № 5958. P. 1410—1412. doi:10.1126/science.1177067
30. King R.B. Does your approach to time matter for your learning? The role of time perspectives on engagement and achievement // *Educational Psychology*. 2016. Vol. 36. № 7. P. 1264—1284. doi:10.1080/01443410.2015.1045835
31. Korff J., Biemann T., Voelpel S.C. Human resource management systems and work attitudes: The mediating role of future time perspective // *Journal of Organizational Behavior*. 2016. Vol. 38. № 1. P. 45—67. doi:10.1002/job.2110
32. Lagoutina Y. Perfectionism and time perspectives: An inquiry into the association between perfectionism subtypes and categorical time perspectives // *Time & Society*. 2016. Vol. 26. № 3. P. 286—304. doi:10.1177/0961463X15577280
33. Laureiro-Martinez D., Trujillo C.A., Unda J. Time Perspective and Age: A Review of Age Associated Differences // *Frontiers in Psychology*. 2017. Vol. 8. № 101. P. 1—8. doi:10.3389/fpsyg.2017.00101
34. Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century / M.L. Savickas [et al.] // *Journal of Vocational Behavior*. 2009. Vol. 75. № 3. P. 239—250. doi:10.1016/j.jvb.2009.04.004
35. Margottini M. Applicazione di strumenti per l'autovalutazione di strategie di apprendimento e prospettiva temporale in ambito universitario // *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*. 2017. Vol. 1. № 15. P. 229—251. doi:10.7358/ecps-2017-015-marg
36. Mello Z.R., Worrell F.C. The past, the present, and the future: A conceptual model of time perspective in adolescence // *Time Perspective Theory; Review, Research and Application: Essays in Honor of Philip G. Zimbardo* / Eds. M. Stolarski, N. Fieulaine, W. van Beek. New York: Springer, 2015. P. 115—129.
37. Nuttin J. Motivation et Perspective d'Avenir. Louvain: Presses Universitaires de Louvain, 1980. 288 p.
38. Perspectiva Temporal de Estudiantes Universitarios Mexicanos y Colombianos / D.G. Lomeli [et al.] // *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluacion Psicologica*. 2018. Vol. 1. № 46. P. 133—145.

39. *Savickas M.L., Porfeli E.J.* Career adapt-abilities scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries // *Journal of Vocational Behavior*. 2012. Vol. 80. № 3. P. 661—673. doi:10.1016/j.jvb.2012.01.009
40. *Shipp A.J., Cole M.S.* Time in Individual-Level Organizational Studies: What Is It, How Is It Used, and Why Isn't It Exploited More Often? // *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 2015. Vol. 2. № 1. P. 237—260. doi:10.1146/annurev-orgpsych-032414-111245
41. *Shipp A.J., Edwards J.R., Lambert L.S.* Conceptualization and measurement of temporal focus: The subjective experience of the past, present, and future // *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 2009. Vol. 110. № 1. P. 1—22. doi:10.1016/j.obhdp.2009.05.001
42. *Taber B.J.* Time Perspective and Career Decision-Making Difficulties in Adults // *Journal of Career Assessment*. 2012. Vol. 21. № 2. P. 200—209. doi:10.1177/1069072712466722
43. The effect of individual perceptions of deadlines on team performance / M.J. Waller [et al.] // *Academy of Management Review*. 2001. Vol. 26. № 4. P. 586—600. doi:10.5465/amr.2001.5393894
44. Time in Strategic Change Research / S. Kunisch [et al.] // *Academy of Management Annals*. 2017. Vol. 11. № 2. P. 1005—1064. doi:10.5465/annals.2015.0133
45. *Valdesolo P., Shtulman A., Baron A.* Science Is Awe-Some: The Emotional Antecedents of Science Learning // *Emotion Review*. 2017. Vol. 9. № 3. P. 215—221. doi:10.1177/1754073916673212
46. *Wigfield A.* Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective [Электронный ресурс] // *Educational Psychology Review*. 1994. Vol. 6. № 1. P. 49—78. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F02209024.pdf> (дата обращения: 05.06.2019).
47. *Wigfield A., Eccles J.* The development of achievement task values: A theoretical analysis // *Developmental Review*. 1992. Vol. 12. № 3. P. 265—310. doi:10.1016/0273-2297(92)90011-P
48. *Zimbardo P.G., Boyd J.N.* Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric [Электронный ресурс] // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999. Vol. 77. № 6. P. 1271—1288. URL: <http://www.thetimeparadox.com/wp-content/uploads/2012/09/1999PuttingTimeinPerspective.pdf> (дата обращения: 05.06.2019).

Time Perspective and Temporal Competence as Factors of Learning Motivation

Bukharina A.Yu.,

Post Graduate Student, Moscow State University of Psychology and Education;
Managing Partner of the Association of Independent Experts in the Field of Training and Development, Moscow, Russia,
a.bukharina@indassociation.com

Tolstykh N.N.,

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department Of Social Psychology Development,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
nnvt@list.ru

The problems of time perspective and temporal competence in context of schoolchildren' and students' motivation in education and also advanced staff training in companies including top management are being analyzed with the help of modern foreign and national research tools and findings. The term «temporal competence» is interpreted in accordance with J. Nuttin's approach to it as an ability of a person to subjectively connect his present time activities, goals and intentions with future. On the bases of numerous (mainly foreign) studies, conducted in different countries, the authors demonstrate the importance of lengthy and balanced time perspective, temporal competence in development of learning motivation and high academic achievements in schoolchildren and students, career progress and success of employees in various companies. The majority of these studies are based on J. Nuttin's MIM and F. Zimbardo's ZTPI methods. Particular attention is focused on integration of accumulated scientific knowledge into elaboration of multi-module development programs, which include: project management, strategic thinking individual trajectories of development and other components, based on optimization of time perspective and formation of temporal competence.

Keywords: time perspective, time orientation, temporal competence, learning motivation, academic performance, professional success and career, personnel assessment, talent management.

REFERENCES

1. Blagidze K.G., Bukharina A.Yu., Dusenko S.V. Postroenie strategicheskikh programm razvitiya lichnosti kak glavnyi instrument obucheniya upravlentsev v epokhu tsifrovoi ekonomiki [Building strategic programs for the development of personality as the main tool for training managers in the digital economy]. *Chelovecheskii kapital [Human Capital]*, 2018, vol. 11. no. 119. Ch. 2. P. 209—220. (In Russ.).
2. Bozhovich L.I., Morozova N.G., Slavina L.S. Razvitie motivov ucheniya u sovetskikh shkol'nikov [The development of learning motifs among Soviet schoolchildren]. *Izvestiya APN RSFSR [News of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR]*, 1951, vol. 36. (In Russ.).
3. Bukharina A.Yu. Vremennaya perspektiva i motivatsiya lichnosti u studentov upravlencheskikh napravlenii v razreze potrebnosti obshchestva tsifrovoi ekonomiki [Time perspective and personality motivation among management students in the context of the needs of the digital economy society]. *Materialy mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii «Deyatel'nostnyi podkhod k obrazovaniyu v tsifrovom obshchestve». 13—14 dekabrya 2018 g. [Proceedings of the international scientific conference "Activity Approach to Education in a Digital Society". December 13—14, 2018]. Fakul'tet psikhologii MGU imeni M.V. Lomonosova; Rossiiskoe psikhologicheskoe obshchestvo. M.: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2018, pp. 69—72. (In Russ.).*
4. Bukharina A.Yu. Individual'nye plany razvitiya v tekhnologii i praktike nastavnichestva v organizatsiyakh [Individual development plans in technology and mentoring practice in organizations]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2018, vol. 9, no. 1, pp. 162—176. doi:10.17759/sps.2018090111 (In Russ.; abstr. in Engl.).
5. Bukharina A.Yu. Upravlenie talantami: chemu uchit' sotrudnikov segodnya, chtoby vyzhit' zavtra [Talent management: what to teach employees today to survive tomorrow]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social psychology and society]*, 2017, vol. 8, no. 1, pp. 144—162. doi:10.17759/sps.2017080109 (In Russ.; abstr. in Engl.).
6. Kondrat'ev M.D. Osobennosti vremennoi perspektivy odarennykh podrostkov i ikh sverstnikov [Features of the time perspective of gifted adolescents and their peers]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological and pedagogical research]*, 2017, vol. 9, no. 1, pp. 106—114. doi:10.17759/psyedu.2017090111 (In Russ.; abstr. in Engl.).
7. Kondrat'ev M.D. Sotsial'nye predstavleniya ob uspekhnosti podrostkov s raznym intragrupповым statusom i raznym urovнем intellektual'noi uspekhnosti [Social ideas about the success of adolescents with different intragroup status and different levels of intellectual success]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2017, vol. 8, no. 2, pp. 116—130. doi:10.17759/sps.2017080208 (In Russ.; abstr. in Engl.).
8. Nikitskaya M.G., Tolstykh N.N. Zarubezhnye issledovaniya uchebnoi motivatsii: XXI vek [Foreign studies of educational motivation: XXI century]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Modern foreign psychology]*, 2018, vol. 7, no. 2, pp. 100—113. doi:10.17759/jmfp.2018070210 (In Russ.; abstr. in Engl.).

9. Nyutten Zh. Motivatsiya, deistvie i perspektiva budushchego [Motivation, Action, and Future Perspective]. In D.A. Leont'eva (ed.). M.: Smysl, 2004. 608 p. (In Russ.).
10. Tolstykh N.N. Vremennaya perspektiva i psikhicheskoe zdorov'e [Temporal perspective and mental health]. In I.V. Dubrovina (ed.) *Rukovodstvo prakticheskogo psikhologa: Psikhicheskoe zdorov'e detei i podrostkov v kontekste psikhologicheskoi sluzhby [the Guide to a practical psychologist: Mental health of children and adolescents in the context of the psychological service]*. M., Izdatel'skii tsentr «Akademiya», 1997 a. P. 146—153. (In Russ.).
11. Tolstykh N.N. Ispol'zovanie metoda motivatsionnoi induksii dlya izucheniya motivatsii i vremennoi perspektivy budushchego [Using the method of motivational induction to study the motivation and time perspective of the future]. *Psikhologicheskaya diagnostika [Psychological diagnosis]*, 2005, no. 3, pp. 77—94. (In Russ.).
12. Tolstykh N.N. Razvitie vremennoi kompetentnosti kak vazhnaya zadacha professional'noi podgotovki spetsialistov v oblasti finansovogo biznesa [The development of temporary competence as an important task of professional training in the field of financial business]. *Psikhologicheskie innovatsii v ekonomike i finansakh: Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [Psychological innovations in economics and finance: Proceedings of the international scientific-practical conference]*. M.: FA, «Larkltd», 2009. P. 383—386. (In Russ.).
13. Khomik V.S. Deformatsiya sub"ektivnoi kartiny zhiznennogo puti pri rannei alkogolizatsii. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk [Deformation of the subjective picture of the life path during early alcoholism. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 1985. 24 p. (In Russ.).
14. Boniwell I. et al. A question of balance: Time perspective and well-being in British and Russian samples. *The Journal of Positive Psychology*, 2010, vol. 5, no. 1, pp. 24—40. doi:10.1080/17439760903271181
15. Abu-Rahma A., Jaleel B. Influence of managers' time orientation on strategic practices in the UAE. *International Journal of Emerging Markets*, 2017, vol. 12, no. 2, pp. 219—237. doi:10.1108/IJoEM-01-2015-0011
16. Atkinson J.W. Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 1957, vol. 64, no. 6, Pt. 1, pp. 359—372. doi:10.1037/h0043445
17. Bajec B. Relationship between time perspective and job satisfaction. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 2018, vol. 8, no. 1—2, p. 145—165. doi:10.1504/IJHRDM.2018.092294
18. Barndt R.J., Johnson D.M. Time orientation in delinquents. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1955, vol. 51, no. 2, pp. 343—345. doi:10.1037/h0048130
19. Berlyne D.E. 'Interest' as a psychological concept [Elektronnyi resurs]. *The British Journal of Psychology*, 1949, vol. 39, p. 184—195. URL: <https://search.proquest.com/openview/622cac86cccb89b8a7f5fc485799bbd6/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1818401> (Accessed 05.06.2019).
20. Cernas-Ortiz D.A., Davis M.A. Future and past negative time perspective influences on job satisfaction and organizational commitment in Mexico and the United States. *Management Research: Journal of the Iberoamerican Academy of Management*, 2016, vol. 14, no. 3, pp. 317—338. doi:10.1108/MRJAM-04-2016-0665
21. Cernas-Ortiz D.A., Mercado-Salgado P., Davis M.A. Future time perspective, job satisfaction, and organizational commitment: The mediating effect of self-efficacy, hope, and vitality. *Journal of work and organizational psychology-revista de psicologia del trabajo y de las organizaciones*, 2018, vol. 34, no. 1, pp. 1—9.
22. Wigfield A. et al. Change in competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 1997, vol. 89, no. 3, pp. 451—469. doi:10.1037/0022-0663.89.3.451
23. David A., Kidder C., Reich M. Time orientation in male and female juvenile delinquents. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1962, vol. 64, no. 3, pp. 239—240. doi:10.1037/h0042683
24. De Volder M., Lens W. Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1982, vol. 42, no. 3, pp. 566—571. doi:10.1037/0022-3514.42.3.566
25. Santilli S. et al. Design My Future: An Instrument to Assess Future Orientation and Resilience. *Journal of Career Assessment*, 2015, vol. 25, no. 2, pp. 281—295. doi:10.1177/1069072715621524
26. Simons M. et al. Does Age Make a Difference? Age as Moderator in the Association Between Time Perspective and Happiness. *Journal of Happiness Studies*, 2016, vol. 19, no. 1, pp. 57—67.
27. Eccles J.S. et al. Expectancies, values, and academic behaviors. *Achievement and achievement motivation*. San Francisco, CA: W.H. Freeman, 1983, pp. 75—146.
28. Susnea I. et al. Exploring the value of Zimbardo Time Perspective Inventory as predictor of academic outcomes. *IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, 2018, pp. 238—242. doi:10.1109/EDUCON.2018.8363234
29. Hulleman C.S., Harackiewicz J.M. Promoting interest and performance in high school science classes. *Science*, 2009, vol. 326, no. 5958, pp. 1410—1412. doi:10.1126/science.1177067
30. King R.B. Does your approach to time matter for your learning? The role of time perspectives on engagement and achievement. *Educational Psychology*, 2016, vol. 36, no. 7, pp. 1264—1284. doi:10.1080/01443410.2015.1045835
31. Korff J., Biemann T., Voelpel S.C. Human resource management systems and work attitudes: The mediating role of future time perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 2016, vol. 38, no. 1, pp. 45—67. doi:10.1002/job.2110
32. Lagoutina Y. Perfectionism and time perspectives: An inquiry into the association between perfectionism subtypes and categorical time perspectives. *Time & Society*, 2016, vol. 26, no. 3, pp. 286—304. doi:10.1177/0961463X15577280

33. Laureiro-Martinez D., Trujillo C.A., Unda J. Time Perspective and Age: A Review of Age Associated Differences. *Frontiers in Psychology*, 2017, vol. 8, no. 101, pp. 1—8. doi:10.3389/fpsyg.2017.00101
34. Savickas M.L. et al. Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 2009, vol. 75, no. 3, pp. 239—250. doi:10.1016/j.jvb.2009.04.004
35. Margottini M. Applicazione di strumenti per l'autovalutazione di strategie di apprendimento e prospettiva temporale in ambito universitario. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 2017, vol. 1, no. 15, pp. 229—251. doi:10.7358/ecps-2017-015-marg
36. Mello Z.R., Worrell F.C. The past, the present, and the future: A conceptual model of time perspective in adolescence. In Stolarski M., Fieulaine N., van Beek W. (eds) *Time Perspective Theory; Review, Research and Application: Essays in Honor of Philip G. Zimbardo*, / Eds.. New York: Springer, 2015, pp. 115—129.
37. Nuttin J. *Motivation et Perspective d'Avenir*. Louvain: Presses Universitaire de Louvain, 1980. 288 p.
38. Lomeli D.G. et al. Perspectiva Temporal de Estudiantes Universitarios Mexicanos y Colombianos. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluacion Psicologica*, 2018, vol. 1, no. 46, pp. 133—145.
39. Savickas M.L., Porfeli E.J. Career adapt-abilities scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 2012, vol. 80, no. 3, pp. 661—673. doi:10.1016/j.jvb.2012.01.009
40. Shipp A.J., Cole M.S. Time in Individual-Level Organizational Studies: What Is It, How Is It Used, and Why Isn't It Exploited More Often? *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2015, vol. 2, no. 1, pp. 237—260. doi:10.1146/annurev-orgpsych-032414-111245
41. Shipp A.J., Edwards J.R., Lambert L.S. Conceptualization and measurement of temporal focus: The subjective experience of the past, present, and future. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 2009, vol. 110, no. 1, pp. 1—22. doi:10.1016/j.obhdp.2009.05.001
42. Taber B.J. Time Perspective and Career Decision-Making Difficulties in Adults. *Journal of Career Assessment*, 2012, vol. 21, no. 2, pp. 200—209. doi:10.1177/1069072712466722
43. Waller M.J. et al. The effect of individual perceptions of deadlines on team performance. *Academy of Management Review*, 2001, vol. 26, no. 4, pp. 586—600. doi:10.5465/amr.2001.5393894
44. Kunisch S. et al. Time in Strategic Change Research. *Academy of Management Annals*, 2017, vol. 11, no. 2, pp. 1005—1064. doi:10.5465/annals.2015.0133
45. Valdesolo P., Shtulman A., Baron A. Science Is Awe-Some: The Emotional Antecedents of Science Learning. *Emotion Review*, 2017, vol. 9, no. 3, pp. 215—221. doi:10.1177/1754073916673212
46. Wigfield A. Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective [Elektronnyi resurs]. *Educational Psychology Review*, 1994, vol. 6, no. 1, pp. 49—78. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2FBF02209024.pdf> (Accessed 05.06.2019).
47. Wigfield A., Eccles J. The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 1992, vol. 12, no. 3, pp. 265—310. doi:10.1016/0273-2297(92)90011-P
48. Zimbardo P.G., Boyd J.N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric [Elektronnyi resurs]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1999, vol. 77, no. 6, pp. 1271—1288. URL: <http://www.thetimeparadox.com/wp-content/uploads/2012/09/1999PuttingTimeinPerspective.pdf> (Accessed 05.06.2019).

Мотивация обучения как аспект самоопределения личности на этапе ее допрофессионального развития

Егоренко Т.А.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии факультета психологии образования,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
egorenkota@mgppu.ru

В статье проведен анализ проблемы повышения мотивации учения старшеклассников. На основе ключевых положений теории ценностей, теории самоопределения и позитивной психологии проанализированы процессы, стимулирующие или подрывающие мотивацию учения старшеклассников. Приводятся результаты исследования, проведенного в школах Бостона (США), в котором старшеклассники были зачислены в программу обучения на рабочем месте «Школа-работа». Было выявлено, что поддержка учителем автономии учеников вносит существенный вклад в академическую успеваемость. Содействие позитивной ориентации на будущее было признано важным компонентом эффективности образовательной программы. Сравнительные результаты исследования связи уровня заботы педагога, автономной мотивации и положительных эмоций во время обучения среди старшеклассников Германии и США показали, что учителя, оказывающие такую поддержку, дают старшеклассникам возможность выбора и принятия самостоятельных решений, способствуют формированию положительной автономной мотивации учения.

Ключевые слова: мотивация, мотивация обучения, самоопределение, допрофессиональное развитие, профессиональное самоопределение.

Для цитаты:

Егоренко Т.А. Мотивация обучения как аспект самоопределения личности на этапе ее допрофессионального развития [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 2. С. 49—55. doi: 10.17759/jmfp.2019080205

For citation:

Egorenko T.A. Learning Motivation as an Aspect of Personality Self-Determination at the Stage of Pre-Professional Development [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019, vol. 8, no. 2, pp. 49—55. doi: 10.17759/jmfp.2019080205 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Одной из основных проблем современного образования является проблема низкой мотивации обучения в старших классах. Актуальным направлением современных психологических исследований является выявление условий и установление факторов, влияющих на мотивацию обучения старшеклассников (М. Файн, А. Бернс, У. Пейн и М. Торре, Дж. Козол) [7; 11]. Среди них индивидуальные и школьные факторы (Р.Лапан, Дж. Перри, К. Вентцель) [12; 16; 27], благоприятная среда в классе и гармонично выстроенные отношения между педагогом и старшеклассником (С. Бэйг, У. Миттаг) [24], напряженные отношения в семье, социальное неравенство школьников (К. Эрикссон, Р. Бенкс, Т. Тимберлейк, М. Димер, Д. Блюштейн, Дж. Огбу) [3; 5; 15]. В своих исследованиях авторы подчеркивают, что старшеклассники посещают учебные заведения с нежеланием, они не верят, в то, что знания, которые они получают в школе будут им полезны в будущем.

Проблема профессионального выбора и жизненно-го самоопределения является актуальной для старшеклассников. Согласно концепции, Э. Гинзберга, старший школьный возраст рассматривается как активный период стадии допрофессионального развития, на протяжении которой личность переходит от оценки своих интересов, ценностей и возможностей к реали-

стичному профессиональному выбору. Э. Гинзберг отмечал, что педагогические и социально-психологические условия, в которых оказывается личность в этот период, или дают ей преимущества или же, тормозят развитие профессиональных способностей.

Современным методом, помогающим формировать позитивную мотивацию учения, является обучение на рабочем месте. Для данного метода характерно привлечение старшеклассников к профессиональному труду (например, в административных офисах, больницах), что способствует их социализации, открывает дополнительные образовательные возможности и демонстрирует связь школьной успеваемости с будущей профессиональной деятельностью.

Программа «Школа-работа» представляет собой структурированный план учебных предметов, в которых изучаемый материал тесно связан с миром профессий и предполагает выполнение конкретных трудовых действий на основе обучения. Участие в программе дает возможность старшеклассникам познакомиться с собой в трудовой деятельности, определить свои профессиональные предпочтения и выстроить дальнейшую карьеру. Приведем пример программы «Школа-работа», реализованной между средней школой Хьюстона и отделом строительных технологий компании Siemens. Данная программа была рассчитана на

96 часов профессиональной подготовки в строительной деятельности. Программа длилась четыре недели, старшеклассники работали по шесть часов четыре раза в неделю. Отбор на программу осуществлялся через собеседование. Прохождение обучения не ограничивалось формированием практических навыков, в программу был включен и предметный компонент обучения. Учебный план состоял из пяти модулей, включающих 12 уроков в каждом модуле. В процессе изучения модулей старшеклассники выполняли проекты, направленные на развитие навыков межличностного и профессионального общения, укрепления доверия при работе в группе, развитие готовности к принятию решения. После прохождения программы старшеклассники научились не только «мастерить столы и стулья», но и выработали навыки эффективного взаимодействия в трудовом коллективе, нацеленного на решение единой производственной задачи. Таким образом, у старшеклассников были сформированы предметные и метапредметные компетенции необходимые для получения работы и построения своей профессиональной карьеры в будущем.

Проведенные исследования показали, что старшеклассники, включенные в программу «Школа-работа», демонстрирует более высокую школьную успеваемость, чем те из них, чьи академические программы не включают обучения на рабочем месте (К. Хьюз, Т. Бейли, М. Карп, М. Вишер, Р. Бхандарии Э. Медрич) [10; 25]. Чем объясняется полученный результат? Программа обучения на рабочем месте обеспечивает создание уникального контекста, помогающего молодежи осознать значимость школьного обучения для будущего профессионального выбора и дает возможность почувствовать себя компетентным в решении трудовых задач (Д. Блюштейн, К. Юнтунени, Р. Уортингтон) [23].

Старшеклассники начинают осознавать связь между учебными достижениями и возможностями дальнейшего профессионального выбора; это понимание служит повышением мотивации для изучения тех учебных предметов, которые ранее считались ненужными (Р. Лапан, К. Кардаш, С. Тернер) [13].

Теоретики и исследователи мотивации (Р. Райан и Э. Деси, К. Снайдер, А. Уигфилд, Дж. Экклз) выявили процессы, которые могут стимулировать или подрывать мотивацию в процессе получения образования [18].

Согласно положениям теории ценностей (А. Уигфилд, Дж. Экклз), личная уверенность в достижении (самовосприятие компетентности), активность поведения (настойчивость) и субъективная ценность успеха способствует достижению высокой академической успеваемости старшеклассником. Различают три компонента субъективной ценности учения — интерес, важность и полезность. В этой связи, задача для педагогов заключается в том, чтобы вызвать познавательный интерес к освоению знаний и помочь старшеклассникам понять, что проводимые учебные занятия направлены на формирование компетенций, при

помощи которых они расширят границы возможностей профессионального выбора и построения карьерных перспектив [29].

Академические преимущества обучения на рабочем месте объясняются и с точки зрения позитивной психологии (К. Юнтунен, К. Уэттерштейн). Так, в позитивной психологической перспективе надежда играет центральную роль в формировании мотивации и поведении человека [2]. В концепции К. Снайдера надежда структурно представлена тремя компонентами: наличие целей, понимание путей достижения; желание и упорство в достижении.

Результаты исследований показывают положительную связь между надеждой старшеклассников и их достижениями (М. Ковингтон). Например, установлено, что старшеклассники с большими надеждами ставят в школе сложные цели и достигают этих целей даже в тех случаях, когда первый опыт достижения оказывается неудачным (К. Снайдер, Х. Шори, Дж. Чивенс, К. Пульверс, В. Адамс, К. Уиклунд) [9].

Исследования М. Ковингтона и К. Снайдера показали, что старшеклассники с высоким уровнем надежды постоянно и устойчиво получают более высокие оценки на многочисленных экзаменах и имеют высокий показатель поступления в высшие учебные заведения по сравнению со старшеклассниками с низким уровнем надежды (М. Ковингтон, К. Снайдер) [4; 21].

М. Кенни считает, что обучение на рабочем месте и первый карьерный опыт могут способствовать развитию чувства надежды, помогая молодежи определить рабочие цели, расширить понимание того, как достичь этих целей и укрепить уверенность в вероятности их достижения. Такая позиция обоснована тем, что понимание путей достижения своих целей — это компонент надежды, который наблюдается в связи между планированием своей карьеры и учебными занятиями в школе [20].

Рассмотрим проблему мотивации учения согласно теории самоопределения, которая признает роль условий окружающей среды в стимулировании или подавлении мотивов (Э. Деси и Р. Райан) [17].

Теория самоопределения является мета-теорией мотивации и постулирует, что индивидуальное поведение является активным процессом и определяется тремя универсальными психологическими потребностями человека:

— потребностью в автономии, которая представляет собой стремление чувствовать себя инициатором собственных действий, самостоятельно контролировать своё поведение;

— потребностью в компетентности, под которой подразумевается желание субъекта достичь определенных внутренних и внешних результатов, стремление быть эффективным в чём-либо;

— потребностью в связи с другими людьми, которая обозначает стремление субъекта к установлению надежных отношений, основанных на чувствах привязанности и принадлежности.

Чем больше удовлетворены эти основные психологические потребности, тем сильнее внутренняя мотивация к саморазвитию и ощущение психологического благополучия.

Известно, что автономия возникает, когда люди способны реализовать свои личные цели, ценности и интересы. В школьной среде поддержка автономии может быть получена, если педагоги будут принимать точку зрения своих учеников и учитывать их потребности, интересы и предпочтения. Компетентность рассматривается как потребность испытывать удовлетворение от решения стоящих перед тобой задач. В контексте школы это означает, что педагог ставит перед старшеклассником сложную задачу, а тот, выполнив задание, получает последующие положительные отзывы, подтверждающие, что его усилия оказались ненеприятными. Потребность во взаимосвязи сопряжена с ощущением того, что человек тесно связан со значимыми для него людьми, что о нем заботятся эти люди, включая чувство принадлежности к тем, о ком он заботится.

Р. Райн и Э. Деси утверждают, что люди имеют фундаментальные потребности в автономии и принадлежности, и считают, что среды, которые предлагают, как поддержку, так и автономию, стимулируют мотивацию. Такие среды особенно важны для подросткового возраста (Дж. Экклз и К. Миджли, Р. Райн, Э. Деси и У. Грольник, Э. Деси и У. Райн) [6].

Ориентация на профессию, мастерство или интерес к приобретению компетенции для себя, в идеале развивается в окружающей среде, обеспечивающей высокий уровень тепла и принятия и где ошибки рассматриваются как стимул для обучения, а не индикатор отказа (Б. Хофер, К. Вентцель) [8; 28].

Например, К. Вентцель в своем исследовании показал, что старшеклассники, которые чувствуют заботу, которых наставляют и поддерживают педагоги, показывают более высокую академическую успеваемость. Кроме того, они, как правило, поддерживают своих сверстников и более социализированы как в классе, так и вне его. Отношения педагога и старшеклассника должны быть направлены на взаимное признание, уважение и искреннее чувство заботы.

Дж. Рив и Т. Чан описали четыре способа, с помощью которых педагоги могут развивать позитивные отношения со старшеклассниками не затрагивая их автономию. Во-первых, они могут настроиться на мышление учеников и соответствующим образом скорректировать обучение (сонастройка). Во-вторых, они могут признать, что старшеклассники могут быть самостоятельными (поддержка). Они могут создать психологически комфортную, доверительную *обстановку в классе* (взаимосвязь). Наконец, они могут помочь им понять, какие действия в классе правильные или неправильные (мягкая дисциплина), а не просто создавать железные правила без объяснения того, почему их надо соблюдать. Таким образом, следуя правилам, постулируемым теорией самоопределения, создание в образовательном процессе заботливой

среды, будет способствовать развитию позитивной мотивации обучения у старшеклассников.

В теории самоопределения выделяется два вида мотивации и четыре стиля регулирования поведения в них:

— контролируемая мотивация может включать в себя внешнее регулируемое поведение, которое часто определяется непредвиденными обстоятельствами (т. е. угрозой наказания или материального вознаграждения) и интроецированное регулирование, которое приводит к поведению, вызванному внутренним давлением, чтобы избежать вины или стыда.

— автономная мотивация может включать в себя идентифицированную регуляцию, которая происходит, когда люди следуют личностно-важным целям и интегрированную регуляцию, когда цели и стандарты поведения людей интегрированы в их понимание себя. Такое поведение полностью волевое.

В исследовании С. Бэйг, Р. Дж. Рикелман, Д.П. Джонс, У. Миттаг [24] был проведен сравнительный анализ взаимосвязей между заботой педагога, автономной мотивацией и положительными эмоциями обучения у старшеклассников Германии, и США. Обе культуры — Европа и Запада, заинтересованы в развитии автономных личностей и продвижении внутренней мотивации обучения у старшеклассников.

Выборка исследования представлена 425 учащимися десятого класса США (211 юношей и 200 девушек; 14 не сообщили) и 445 учащихся десятого класса в Германии (215 юношей и 230 девушек), всего 870 старшеклассниками.

В исследовании были использованы: «Мотивационный опросник саморегуляции подростков» (MoS-A, Бэйга и Миттага, адаптированный вариант классического опросника саморегуляции Райана и Коннелла), «Поддержка Автономии» Родера и Клейна, и «Воспринимаемая Забота Учителей» Сальдерна и Литтига.

Наибольшее различие между выборками двух стран было отмечено по шкале «Поддержка Автономии». Американские старшеклассники показали результаты, отражающие большую свободу для самоорганизации обучения, чем немецкие старшеклассники. Интересен выбор типа мотивационного регулирования в исследуемых выборках. У немецких подростков была определена как самая низкая — внешняя регуляция мотивации обучения, а у американских старшеклассников — интроецированная регуляция и внешняя регуляция мотивации обучения.

Высокие показатели по автономной мотивации учения превалирует в группе американских старшеклассников. Исследование подтвердило, что восприятие подростками заботы учителей связано с автономной мотивацией учения, интересом и удовольствием от процесса обучения.

В своем исследовании М. Кени отразил связь между позитивными, оптимистическими планами на профессиональное будущее и оценкой текущего образовательного опыта, компетентностью в этой деятельности

[1]. В исследовании принимали участие 201 учащиеся средней школы (39,8% юношей и 60,2% девушек) 10—12 классов г. Бостон США. Все старшеклассники проходили программу обучения на рабочем месте «Школа-работа», на протяжении трех лет один день в неделю они проводили на рабочем месте. В исследовании применялись методики: шкала профессиональных надежд (WHSK. Юнтунена и К. Уэттерштейна), методика планирования карьеры (СР), подростковый вариант шкалы перспектива карьерного развития (СДИ Супера, Томпсона, Линдемманна, Джардани и Майерса). Неотредактированный абзац

Результаты исследования, показывают, что юноши относятся к показателю академической успеваемости в школе, как залога успешности в будущем более скептически. Других существенных гендерных и возрастных различий в убеждениях, связанных с достижениями, поддержкой автономии или профессиональными надеждами выявлено не было. Профессиональная надежда и поддержка автономии старшеклассников учителем были выделены как яркие предикторы убеждений, связанных с достижениями.

В исследовании мотивационные убеждения были связаны с академическим контекстом, поэтому роль педагога в формировании мотивации обучения очень высока и уникальна

Поддержка автономии старшеклассников учителем способствовала восприятию у них академической ком-

петентности, и понимания значимости процесса обучения. Исследование показало, что старшеклассникам нравится обучаться у тех учителей, которые заинтересованы в развитии их компетентности, а не нацелены на оценивание учеников и получение от них правильных ответов.

Выявленная связь между поддержкой автономии старшеклассников супервизором на рабочем месте, профессиональной надеждой и планированием карьеры относится к построению перспектив профессионального будущего.

Таким образом, подводя итог, можно сказать, что представленные результаты проведенных исследований указывают на необходимость внедрения в образовательный процесс программ трудового воспитания, которые позволяют старшеклассникам устанавливать цели для своего профессионального будущего и разрабатывать четкие планы для их достижения, формировать позитивные профессионально-личностные убеждения, уверенность и компетентность в их достижении.

Одной из таких программ является программа обучения на рабочем месте «Школа-работа». Содействие позитивной ориентации на будущее было признано в качестве важного компонента эффективности образовательной программы. Педагогическая поддержка в сочетании с возможностью выбора и принятия старшеклассниками решений будет способствовать формированию положительной мотивации обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Achievement motivation among urban adolescents: Work hope, autonomy support, and achievement-related beliefs / M.E. Kenny [et al.] // *Journal of Vocational Behavior*. 2010. Vol. 77. № 2. P. 205—212. doi:10.1016/j.jvb.2010.02.005
2. Career Decision Self-Efficacy of Transgender People: Pre-and Post-transition / lore m. dickey [et al.] // *The Career Development Quarterly*. 2016. Vol. 64. № 4. P. 360—372. doi:10.1002/cdq.12071
3. Challenges to the career development of urban racial and ethnic minority youth: Implications for vocational intervention / M.G. Constantine [et al.] // *Journal of Multicultural Counseling & Development Special Issue: Urban Adolescents*, 1998. Vol. 26. № 2. P. 83—95. doi:10.1002/j.2161-1912.1998.tb00189.x
4. *Covington M.V.* Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review // *Annual Review of Psychology*. 2000. Vol. 51. P. 171—200. doi:10.1146/annurev.psych.51.1.171
5. *Diemer M.A., Blustein D.L.* Vocational hope and vocational identity: Urban adolescents' career development // *Journal of Career Assessment*. 2007. Vol. 15. № 1. P. 98—118. doi:10.1177/1069072706294528
6. *Eccles J.S., Noack P.* Early Adolescents' Development of Academic Self-Concept and Intrinsic Task Value: The Role of Contextual Feedback // *Journal of Research on Adolescence*. 2015. Vol. 25. № 3. P. 459—473. doi:10.1111/jora.12140
7. *Fine M.* Echoes of Bedford: A 20-year social psychology memoir on participatory action research hatched behind bars // *American Psychologist*. 2013. Vol. 68. № 8. P. 686—698. doi:10.1037/a0034359
8. *Hofer B.K.* Addressing Challenges to Public Understanding of Science: Epistemic Cognition, Motivated Reasoning, and Conceptual Change // *Educational Psychologist*. 2014. Vol. 49. № 2. P. 123—138. doi:10.1080/00461520.2014.916216
9. Hope and academic success in college / C.R. Snyder [et al.] // *Journal of Educational Psychology*. 2002. Vol. 94. № 4. P. 820—826. doi:10.1037/0022-0663.94.4.820
10. *Hughes K.L., Bailey T.L., Karp M.M.* School-to-work: Making a difference in education // *Phi Delta Kappan*. 2002. Vol. 84. № 4. P. 272—279. doi:10.1177/003172170208400405
11. *Kozol J.* Fire in the Ashes: Twenty-Five Years Among the Poorest Children in America. New York, NY, US: Crown Publishers, 2012. 404 p.
12. *Lapan R.T.* Career development across the K-16 years: Bridging the present to satisfying and successful futures. Alexandria, VA, US: American Counseling Association, 2004. 380 p.
13. *Lapan R.T., Gysbers N.C., Yongmin Sun* The Impact of More Fully Implemented Guidance Programs on the School Experiences of High School Students: A Statewide Evaluation Study // *Journal of Counseling & Development*. 2011. Vol. 75. № 4. P. 292—302. doi:10.1002/j.1556-6676.1997.tb02344.x

14. *Lapan R.T., Kardash C.M., Turner S.* Empowering students to become self-regulated learners // Professional School Counseling. 2002. Vol. 5. № 4. P. 257—265.
15. *Ogbu J.U.* Cultural boundaries and minority youth orientation toward work preparation // Adolescence and work: Influences of social structure, labor markets, and culture / Eds. D. Stern, D. Eichorn. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1989. P. 101—140.
16. *Perry J.C.* School engagement among urban youth of color: Criterion pattern effects of vocational exploration and racial identity // Journal of Career Development. 2008. Vol. 34. № 4. P. 397—422. doi:10.1177/0894845308316293
17. *Ryan R.M., Bradshaw E.L. & Edward Deci* // Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. Contemporary Educational Psychology / Eds. R. Sternberg, W. Pickren. 2000. P. 391—411. doi: 10.1017/9781108290876.016
18. *Ryan R.M., Deci E.L.* Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness. New York, NY. 2017. 756 p.
19. *Ryan R.M., Deci E.L., Grolnick W.S.* Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology // Developmental psychopathology Theory and methods, Vol. 1 / Eds. D. Cicchetti, D.J. Cohen. Oxford, England: John Wiley & Sons, 1995. P. 618—655.
20. Setting the stage: Career development and the student engagement process / M.E. Kenny [et al.] // Journal of Counseling Psychology. 2006. Vol. 53. № 2. P. 272—279. doi:10.1037/0022-0167.53.2.272
21. *Snyder C.R.* The past and possible futures of hope // Journal of Social & Clinical Psychology Special Issue: Classical Sources of Human Strength: A Psychological Analysis. 2000. Vol. 19. № 1. P. 11—28. doi:10.1521/jscp.2000.19.1.11
22. *Super D.E.* A life-span, life-space approach to career development // Career choice and development: Applying contemporary theories to practice / Eds. D. Brown, L. Brooks. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass, 1990. P. 197—261.
23. The Psychology of Working Theory / R.D. Duffy [et al.] // Journal of Counseling Psychology. 2016. Vol. 63. № 2. P. 127—148. doi:10.1037/cou0000140
24. The role of teachers' care and self-determined motivation in working with students in Germany and the United States / S. Bieg [et al.] // International Journal of Educational Research. 2013. Vol. 60. P. 27—37. doi:10.1016/j.ijer.2013.04.002
25. *Visher M.G., Bhandari R., Medrich E.* High school career exploration programs: Do they work? [Электронный ресурс] // Phi Delta Kappan, 2004. Vol. 86. № 2. P. 135—138. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003172170408600210> (дата обращения: 14.06.2019).
26. *Voelkl K.E.* Measuring students' identification with school // Educational Psychological Measurement. 1996. Vol. 56. № 5. P. 760—770.
27. *Wentzel K.R.* Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring // Journal of Educational Psychology. 1997. Vol. 89. № 3. P. 411—419.
28. *Wentzel K.R.* The contributions of social goal setting to children' school adjustment // Development of achievement motivation / J.S. Eccles, A. Wigfield (Eds.). New York: Elsevier, 2002. P. 222—241. doi:10.1016/B978-012750053-9/50011-5
29. *Wigfield A., Eccles J.S.* Expectancy—value theory of achievement motivation // Contemporary Educational Psychology Special Issue: Motivation and the Educational Process. 2002. Vol. 25. № 1. P. 68—81. doi:10.1006/ceps.1999.1015

Learning Motivation as an Aspect of personality Self-Determination at the Stage of Pre-Professional Development

Egorenko T.A.,

Candidate of Psychological Science, Associate Professor, Faculty of Educational Psychology,
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
egorenkota@mgppu.ru

This article analyzes the problem of raising learning motivation in high school students. Proceeding from key provisions of the theory of values, self-determination and positive psychology the authors analyzed the processes which stimulate or undermine the learning motivation of high school students. The article describes the results of the study conducted in schools of Boston (United States), where high school students were enrolled in the training program at the workplace («School-to-work»). The findings revealed that teacher's support of students' autonomy significantly contributes to academic performance. Promoting a positive future orientation was recognized as an important component of the efficiency of an educational program. Comparative results of the study on interplay between the level of educator's care, autonomous motivation and positive emotions to the learning process among high school students of Germany and the United States have shown that teachers who provide such support, give high school students an opportunity to make choice and take independent decisions, contribute to formation of a positive autonomous learning motivation.

Keywords: motivation, learning motivation, self-determination, pre-professional development , professional self-determination.

REFERENCES

1. Kenny M.E. et al. Achievement motivation among urban adolescents: Work hope, autonomy support, and achievement-related beliefs. *Journal of Vocational Behavior*, 2010, vol. 77, no. 2, pp. 205—212. doi:10.1016/j.jvb.2010.02.005
2. Lore m. dickey Career Decision Self-Efficacy of Transgender People: Pre-and Post-transition. *The Career Development Quarterly*, 2016, vol. 64, no. 4, pp. 360—372. doi:10.1002/cdq.12071
3. Constantine M.G. et al. Challenges to the career development of urban racial and ethnic minority youth: Implications for vocational intervention. *Journal of Multicultural Counseling & Development Special Issue: Urban Adolescents*, 1998, vol. 26, no. 2, pp. 83—95. doi:10.1002/j.2161-1912.1998.tb00189.x
4. Covington M.V. Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 2000, vol. 51, pp. 171—200. doi:10.1146/annurev.psych.51.1.171
5. Diemer M.A., Blustein D.L. Vocational hope and vocational identity: Urban adolescents' career development. *Journal of Career Assessment*, 2007, vol. 15, no. 1, pp. 98—118. doi:10.1177/1069072706294528
6. Eccles J.S., Noack P. Early Adolescents' Development of Academic Self-Concept and Intrinsic Task Value: The Role of Contextual Feedback. *Journal of Research on Adolescence*, 2015, vol. 25, no. 3, pp. 459-473. doi:10.1111/jora.12140
7. Fine M. Echoes of Bedford: A 20-year social psychology memoir on participatory action research hatched behind bars. *American Psychologist*, 2013, vol. 68, no. 8, pp. 686—698. doi:10.1037/a0034359
8. Hofer B.K. Addressing Challenges to Public Understanding of Science: Epistemic Cognition, Motivated Reasoning, and Conceptual Change. *Educational Psychologist*, 2014, vol. 49, no. 2, pp. 123—138. doi:10.1080/00461520.2014.916216
9. Snyder C.R. et al. Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 2002, vol. 94, no. 4, pp. 820—826. doi:10.1037/0022-0663.94.4.820
10. Hughes K.L., Bailey T.L., Karp M.M. School-to-work: Making a difference in education. *Phi Delta Kappan*, 2002, vol. 84, no. 4, pp. 272—279. doi:10.1177/003172170208400405
11. Kozol J. Fire in the Ashes: Twenty-Five Years Among the Poorest Children in America. New York, NY, US: Crown Publishers, 2012. 404 p.
12. Lapan R.T. Career development across the K-16 years: Bridging the present to satisfying and successful futures. Alexandria, VA, US: American Counseling Association, 2004. 380 p.
13. Lapan R.T., Gysbers N.C., Yongmin Sun The Impact of More Fully Implemented Guidance Programs on the School Experiences of High School Students: A Statewide Evaluation Study. *Journal of Counseling & Development*, 2011, vol. 75, no. 4, pp. 292—302. doi:10.1002/j.1556-6676.1997.tb02344.x
14. Lapan R.T., Kardash C.M., Turner S. Empowering students to become self-regulated learners. *Professional School Counseling*, 2002, vol. 5, no. 4, pp. 257—265.
15. Ogbu J.U. Cultural boundaries and minority youth orientation toward work preparation. In Stern D., Eichorn D. (eds.), *Adolescence and work: Influences of social structure, labor markets, and culture*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1989, pp. 101—140.

16. Perry J.C. School engagement among urban youth of color: Criterion pattern effects of vocational exploration and racial identity. *Journal of Career Development*, 2008, vol. 34, no. 4, pp. 397—422. doi:10.1177/0894845308316293
17. Ryan R.M., Bradshaw E.L. & Edward Deci. In Sternberg R., Pickren W. (eds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. Contemporary Educational Psychology*. 2000, pp. 391—411. doi: 10.1017/9781108290876.016
18. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness. New York, NY. 2017. 756 p.
19. Ryan R.M., Deci E.L., Grolnick W.S. Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. In Cicchetti D., Cohen D.J. (eds.), *Developmental psychopathology Theory and methods, Vol. 1*. Oxford, England: John Wiley & Sons, 1995, pp. 618—655.
20. Kenny M.E. et al. Setting the stage: Career development and the student engagement process. *Journal of Counseling Psychology*, 2006, vol. 53, no. 2, pp. 272—279. doi:10.1037/0022-0167.53.2.272
21. Snyder C.R. The past and possible futures of hope. *Journal of Social & Clinical Psychology Special Issue: Classical Sources of Human Strength: A Psychological Analysis*, 2000, vol. 19, no. 1, pp. 11—28. doi:10.1521/jscp.2000.19.1.11
22. Super D.E. A life-span, life-space approach to career development. In Brown D., Brooks L. (eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice*. 2nd ed. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass, 1990, pp. 197—261.
23. Duffy R.D. et al. The Psychology of Working Theory. *Journal of Counseling Psychology*, 2016, vol. 63, no. 2, pp. 127—148. doi:10.1037/cou0000140
24. Bieg S. et al. The role of teachers' care and self-determined motivation in working with students in Germany and the United States. *International Journal of Educational Research*, 2013, vol. 60, pp. 27—37. doi:10.1016/j.ijer.2013.04.002
25. Visher M.G., Bhandari R., Medrich E. High school career exploration programs: Do they work? [Elektronnyi resurs]. *Phi Delta Kappan*, 2004, vol. 86, no. 2, pp. 135—138. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003172170408600210> (Accessed 14.06.2019).
26. Voelkl K.E. Measuring students' identification with school. *Educational Psychological Measurement*, 1996, vol. 56, no. 5, pp. 760—770.
27. Wentzel K.R. Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 1997, vol. 89, no. 3, pp. 411—419.
28. Wentzel K.R. The contributions of social goal setting to children' school adjustment. In Eccles J.S., Wigfield A. (eds.), *Development of achievement motivation*. New York: Elsevier, 2002, pp. 222—241. doi:10.1016/B978-012750053-9/50011-5
29. Wigfield A., Eccles J.S. Expectancy—value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology Special Issue: Motivation and the Educational Process*, 2002, vol. 25, no. 1, pp. 68—81. doi:10.1006/ceps.1999.1015

Причины снижения учебной мотивации у учащихся с синдромом дефицита внимания (и гиперактивности)

Катунова В.В.,

*кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры психиатрии и медицинской психологии,
Приволжский исследовательский медицинский университет (ФГБОУ ВО ПИМУ) Минздрава России,
Нижний Новгород, Россия,
katunova@mail.ru*

В статье рассматриваются исследования взаимосвязи СДВ(Г) у детей и взрослых с их учебной мотивацией на неврологическом и поведенческом уровнях. На основе представленных в современной зарубежной литературе результатов исследований выделены две категории причин снижения учебной мотивации у учащихся с СДВ(Г): внешние и внутренние. Цель этой статьи — подчеркнуть, что система мотивации у пациентов с СДВ(Г) имеет более глубокие нарушения, чем принято считать, из-за неврологических нарушений работы головного мозга, а также комплексных социальных проблем, и представить эти результаты в качестве объяснения мотивационных и учебных проблем, с которыми сталкиваются учащиеся с СДВ(Г). В статье также приведены возможные направления согласования причин снижения учебной мотивации при СДВ(Г) и психологических теорий ее формирования (SDT, AGT и SCT). Показаны возможности применения этих теорий для психолого-педагогических решений проблем мотивации у учащихся с СДВ(Г). Результаты анализа рассмотренных научных работ указывают на необходимость комплексного учета факторов снижения мотивации при разработке системы рекомендаций для учащихся с СДВ(Г) — для организации их учебной среды и планирования индивидуальной траектории их развития.

Ключевые слова: учебная мотивация, синдром дефицита внимания и гиперактивности, СДВГ, СДВ, нарушения мотивации при СДВГ, поведение, обучение, учебная успешность, управляющие функции, префронтальная кора, дофамин.

Для цитаты:

Катунова В.В. Причины снижения учебной мотивации у учащихся с синдромом дефицита внимания (и гиперактивности) [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 2. С. 56—66. doi: 10.17759/jmfp.2019080206

For citation:

Katunova V.V. Reasons for Reduced Learning Motivation in Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019, vol. 8, no. 2, pp. 56—66. doi: 10.17759/jmfp.2019080206 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Введение

Синдром дефицита внимания (и гиперактивности), больше известный как СДВ(Г), является одним из наиболее часто диагностируемых психических расстройств учащихся, детей и подростков преимущественно 6—14 лет [5; 24 и др.]. СДВ(Г) выявляется примерно у 3—7% школьников этого возраста [18; 43 и др.]. Его симптомы проявляются в нарушениях внимания и поведения: импульсивности и гиперактивности.

Долгое время считалось, что эти проявления имеют учебно-воспитательные причины: происходят из-за недостаточности приложения усилий школьниками и студентами в учебной деятельности, недостаточности их самоконтроля вследствие невоспитанности, общей инфантилизации или оппозиционности поведения учащихся, недостаточности интеллектуальных и учебных способностей. В настоящее время эти проявления считаются неврологически определяемыми — в основе их формирования лежат нарушения префронтальной коры головного мозга, контролирующей исполнительные когнитивные и поведенческие функции [13; 22; 34]. У пациентов с СДВ(Г) в

результате таких нарушений часто возникают проблемы с научением, ситуативной ориентацией, обучением, социальными отношениями и в других областях [6]. Синдром дефицита внимания (и гиперактивности) имеет ряд сопутствующих расстройств, таких как эмоциональные расстройства, депрессия, оппозиционное поведение и другие [4; 9; 32]. Позже, в юношеском и зрелом возрасте, частота и интенсивность симптоматических проявлений часто снижаются — под влиянием формирующейся способности к самоконтролю, средовой и социальной адаптации, в ряде случаев поведенческие нарушения могут усугубляться [3; 25; 28]. Но проявления синдрома продолжают влиять на все сферы жизни человека, в том числе учебную деятельность.

СДВ(Г) влияет на организацию одновременно несколько глобальных и специфических категорий психических функций: интеллект, эмоционально-поведенческий самоконтроль, поддержание и переключение внимания, объем памяти, контроль психомоторных функций, регулирование эмоций, системный уровень познания, включая организацию управление временем, когнитивную гибкость, понимание,

умозаключения и решение проблем, а также последовательность поведения [19; 24; 27; 42 и др.].

Одной из функций, которая испытывает сильный дефицит при СДВ(Г), является учебная мотивация. Связь наличия у школьников и студентов СДВ(Г) и уровня их учебной мотивации начала изучаться относительно недавно, в течение последних трех десятилетий [2; 30; 44; 45 и др.]. Исследователями в области физиологии и психологии, решающими проблемы нарушения мотивации при СДВ(Г) как системы поддержки поведения на неврологическом уровне, лишь относительно недавно были определены их причины. В ходе экспериментов обнаружено, что одним из факторов дисфункции мозга при СДВ(Г) является нарушение механизма дофаминового поощрения, отвечающего за реакцию на вознаграждение, стимуляцию поведения и получение удовольствия в ходе достижения цели [14]. Это, наряду с другими неврологическими дисфункциями и проявляющимися поведенческими симптомами, приводит к снижению мотивации у людей с СДВ(Г), в том числе мотивации достижения успеха и достижений, особенно в академической сфере. За три последние десятилетия проблема привлекла к себе научное внимание, были разработаны практические программы и рекомендации по оптимизации учебной мотивации школьников с СДВ(Г).

Нарушения мотивации при СДВ(Г)

Мотивация в целом может быть определена как процесс, посредством которого стимулируются и поддерживаются целенаправленные действия [39]. Независимо от формулировки других определений, большинство из них сосредоточено на основных аспектах мотивации, таких как целевая ориентация и поддержание мотивационного процесса для достижения этих целей. Мотивация — это сознательный процесс, который требует умственных усилий и целенаправленных действий (планирование, подготовка, организация, мониторинг, решение проблемы, а оценка результата и т. д.) [39]. Уровень мотивации человека влияет на то, как он будет реагировать на неудачи и препятствия в ходе организации поведения, и, в свою очередь, зависит от его предшествующего опыта, использующихся стратегий поведения, имеющихся систем подкрепления и эмоционального состояния [12]. Многие люди связывают мотивацию с системами поощрения, которые, хотя и важны, являются не единственными факторами, влияющим на уровень учебной мотивации человека.

Высокая внутренняя мотивация и ее регулирование способствуют учебным достижениям различными путями. Для условно здоровых людей стратегии регуляции мотивации являются более зрелым, направленными и эффективными. Для людей с СДВ(Г) использование этих стратегий представляет собой проблему из-за нарушений, вызванных синдромом в неврологическом,

поведенческом и социальном плане. Регулирование является необходимым и важным компонентом мотивации достижения цели и учебной успешности. Определяемое исполнительными функциями головного мозга, оно позволяет человеку устанавливать и планировать цели, поддерживать усилия для их достижения, а также контролировать и переоценивать свои цели и усилия [8]. В дополнение к поддержанию этих процессов регулирования, которые необходимы для адекватной системы обучения, мотивация также стимулирует само обучение, поскольку активирует умственные и поведенческие усилия и настойчивость учащихся, использование ими стратегий эффективного обучения [17]. Подобно тому, как в педагогической системе обучение и учебные достижения контролируются и поддерживаются с использованием стратегий внешней регуляции и саморегуляции, так же необходимо отслеживать и поддерживать мотивацию с использованием различных стратегий мотивационного регулирования [23]. Согласно утверждениям ряда ученых, без использования в полной мере резервов исполнительных функций мозга может произойти снижение мотивации к обучению и саморегуляции [1; 6]. В таком случае без внешней поддержки она будет ослабевать [22]. В российской психологической практике этот феномен носит название «выученная беспомощность».

Причины снижения учебной мотивации при СДВ(Г)

С позиции изучения данной проблемы, симптомы СДВ(Г), влияющие на учебную мотивацию, могут быть разделены на две категории: неврологические (внутренние) и поведенческие (внешние) симптомы. Неврологические симптомы — это отражения нарушений мозговой деятельности, которые присутствуют у пациентов с СДВ(Г). Несмотря на то, что все симптомы этого заболевания имеют некоторую неврологическую и психологическую основу, ряд из этих симптомов, такие как ингибция дофаминовых рецепторов и влияние их работы на мотивацию посредством контроля реакции на вознаграждение, не настолько внешне заметны и в основном проявляются в биохимической и нейрофизиологической системе организма. Поэтому такие симптомы были классифицированы как внутренние. С другой стороны, внешние симптомы — нарушение внимания, гиперактивность и импульсивность — имеют более значительное поведенческое проявление и являются основными критериями для первичной диагностики СДВ(Г) [7; 31].

Неврологические (внутренние) причины

Функции всех областей мозга, которые нарушаются при СДВ(Г), прямо или косвенно оказывают влияние как на успешность обучения, так и на учебную мотивацию. Инновации в технологии визуализации принципов работы головного мозга позволили исследовате-

лям получить более полное представление о том, что отличает мозг человека с синдромом дефицита внимания (и гиперактивности), по сравнению с нормально развитым мозгом. Мозг человека с этим синдромом имеет два важных для формирования мотивации нарушения: активации и функционирования префронтальной коры и базальных ганглиев в дополнение к дисфункции путей вознаграждения дофамина в мозге [26; 31; 34]. Основная область неврологической дисфункции, развивающейся при СДВ(Г), затрагивает префронтальную кору головного мозга — зону, отвечающую за исполнительные функции, внимание, мотивацию, когнитивные навыки и организацию поведения [26; 34]. Эксперименты с использованием магнитно-резонансной томографии доказали, что префронтальная кора головного мозга у пациентов с СДВ(Г) деформирована и атипично функционирует [22; 34]. Многие из симптомов, с которыми сталкиваются учащиеся с СДВ(Г), являются проявлениями нарушений ее функций [34]. Три компонента саморегулируемого поведения и познания, ослабленные при СДВ(Г) — формирование учебных навыков, поддержание мотивации и саморегуляция, за которые отвечает префронтальная кора, тесно связаны между собой в функционировании и проявлении. Основные компоненты мотивационной системы, испытывающие дефицит при дисфункциях префронтальной коры — это способность к ожиданию, оценка ценности результата деятельности и эмоциональное подкрепление, которые важны для академической успешности и достижений учащегося [8; 22]. Сложности с выраженностью этих компонентов приводят к недостаточному развитию учебной мотивации и саморегуляции поведения. Некоторые исследователи даже считают снижение мотивации, вызванное этими дисфункциями дофаминовых рецепторов, причиной проявления невнимательности у детей и подростков с СДВ(Г) [31].

Также известно, что в организации саморегуляции, мотивации, памяти, поощрения и социализации важную роль играют исполнительные функции мозга [11; 36; 46]. В случае нарушений при функциональной работе их структуры испытывают сигнальную перегруженность и подвергаются чрезмерному насыщению кислородом, что может привести к снижению и истощению обеспечиваемых механизмов [20].

При поражении полосатого тела, относящегося к базальным ядрам полушарий головного мозга, обеспечивающего регуляцию мышечного тонуса и участвующего в осуществлении различных поведенческих реакций происходит повышение общего тонуса скелетных мышц, нарушение сложных двигательных реакций, тормозится формирование новых условных рефлексов. При СДВ(Г) повреждение нейронов в полосатом теле приводит к снижению уровня выработки дофамина и нарушение работы дофаминового поощрения [31; 37]. В этом случае происходит снижение функции соответствующих рецепторов внутреннего подкрепления в головном мозге, что приводит к нарушению реакций на

внешнюю стимуляцию, процессов регулирования и мотивации, обучения и взаимодействие между другими мозговыми функциями [2; 31; 37]. При СДВ(Г) испытывают функциональный дефицит и некоторые другие неврологические области, такие как префронтальная, лобно-теменная зоны коры и средний мозг, ответственные за обеспечение внутренних систем прогнозирования вознаграждения, ответной реакции и анализа поведения [2]. Работа этих систем развивает, изменяет и стимулирует поведение, поскольку они связаны с достижением целей и управлением учебного поведения индивида и становятся частью общей совокупности факторов формирования учебной мотивации.

Поведенческие (внешние) причины

Учебные причины. Анализ данных об академической успеваемости среди школьников с СДВ(Г) показывает, что они имеют более низкие уровни успешности по сравнению со здоровыми учениками. Формирование учебных навыков и достижений у них во многом определяется проявлениями заболевания. У детей с СДВ(Г) симптоматическое поведенческое проявление невнимательности, гиперактивности и импульсивности часто препятствует их адекватной академической вовлеченности, что ведет к пробелам в академических знаниях или их недостаточности, а также к развитию нарушений школьных навыков [11]. Ведущим среди симптомов СДВ(Г), определяющих выраженность учебных трудностей, является нарушение внимания. Даже на начальном этапе обучения дети в возрасте от 5 до 7 лет с СДВ(Г) уже отстают от нормально развивающихся сверстников в таких базовых учебных навыках, как простые математические понятия, навыки различения букв и чтения [27; 35]. Дети и подростки с СДВ(Г), как правило, демонстрируют более низкие показатели IQ по сравнению со здоровыми сверстниками, независимо от методов и способов диагностики, особенно в тестах на чтение и счет [15; 27]. Дети с СДВ(Г) в 4—5 раз чаще (и в большем объеме) пользуются вспомогательными образовательными услугами, включая репетиторство, дополнительные уроки, факультативные занятия [27].

Снижение учебной мотивации у учащихся с СДВ(Г) приводит к тому, что в подростковом возрасте они более часто (по сравнению со здоровыми сверстниками) неоднократно проходят этапы рубежного контроля, остаются на повторное обучение, отчисляются из образовательных заведений по причине неуспеваемости в освоении учебной программы [29]. Наличие этого синдрома коррелирует и с относительно низкими академическими показателями окончания средней школы и последующих этапов образования [27]. Фармакологическое лечение и психолого-педагогическая коррекция поведения приводят к уменьшению основных симптомов СДВ(Г) и повышенной академической успеваемости учащихся, но не приводят к улучшению результатов стандартизированных предметных тестов или конечного уровня образования [27].

Деятельностные причины. Проблемы с базовыми учебными навыками лежат в основе всех затруднений и нарушений освоения дальнейшей, постепенно усложняющейся, школьной программы. Постоянные сложности с выполнением конкретных оценочных учебных заданий приводят к цепочечной реакции формирования негативной внешней оценки результатов всей учебной деятельности [39]. Доказано, что дети и подростки с СДВ(Г), испытывающие регулярные трудности в выполнении учебных заданий, могут развивать репертуар отрицательных предварительных ожиданий, или негативных учебных установок. Это поведение в будущем может распространиться на всю учебную систему в целом как на сферу частых неудач, осложнив мотивацию к получению профессиональных и социальных навыков посредством обучения [15; 27]. При этом заболевании ощущения собственной некомпетентности и десоциализированности часто неадекватны из-за негативного предшествующего опыта, связанного с проявлениями симптомов СДВ(Г), и социальной стигматизации, обусловленной этим диагнозом [41]. Учащимся с выраженной дезорганизацией поведения сложнее справляться со стрессом и разочарованием, постигающими их чаще, чем здоровых сверстников [27].

Социальные причины. Поскольку трудности, с которыми сталкиваются учащиеся с СДВ(Г), часто начинают проявляться уже на ранних жизненных этапах — еще до поступления в школу, с дефицита базовых учебных и социальных навыков, это может привести к снижению социального статуса ученика в образовательном процессе и вызвать нарушения образовательных отношений [27; 29]. Негативные социальные взаимодействия пациентов с СДВ(Г) могут также быть вызваны дефицитом социального научения [11; 41]. Среди возможных источников дефицита социального научения у людей с СДВ(Г) — нарушение интерпретации социальных сигналов, которое может привести к неадекватному поведению в учебной среде и неспособности эффективно понимать и передавать идеи и эмоции другим людям [6; 11; 41].

И для детей, и для взрослых с СДВ(Г) характерно наличие сниженной, часто динамически противоречивой самооценки, базирующейся на сопоставлении своего поведения и учебной успеваемости с показателями сверстников [16; 21]. Это приводит к формированию предвзятого самовосприятия у учащихся с СДВ(Г), часто затрудняющего или блокирующего проявления мотивации к саморазвитию, в том числе и к повышению учебной компетентности [42]. Реальной предпосылкой для этого, помимо более низкой успеваемости, служит тенденция более частых проявлений различных форм девиантного поведения при СДВ(Г) в подростковом возрасте и последующие периоды жизни: курение, воровство, хулиганство, употребление наркотиков, попытки суицида и другого импульсивного поведения. У детей с СДВ(Г) уже в дошкольном возрасте наблюдается значительно более высокая частота деструктивных проявлений в социальном аспекте

поведения. Было отмечено, что во время выполнения обучающих заданий они демонстрируют в 2 раза более высокий уровень несоблюдения указаний по выполнению задач и в 5 раз превышают уровень импульсивности в поведении по сравнению с нормально развивающимися сверстниками [15]. Эти негативные социальные последствия проявлений поведенческих признаков синдрома могут мешать обучению различными способами: посредством нарушений в системе взаимного (интерактивного) и совместного обучения, путем снижения объективности социального сравнения этих учащихся с другими и путем нарушений в формировании социального интеллекта учащегося [19; 41].

Люди с СДВ(Г), часто даже с дошкольного возраста, испытывают различные проблемы в отношениях со сверстниками и часто ими отвергаются [15; 19]. Учащиеся с СДВ(Г) с большей частотой, чем здоровые, имеют негативные отношения с педагогами и представителями администрации учебных заведений, так как часто имеют в их глазах асоциальный образ поведения [27]. У них более выражена тенденция проявления оппозиционного поведения в формальных социальных взаимодействиях, особенно применительно ко взрослым наставникам (родители, педагоги, воспитатели). Эти явления имеют склонность к повторяемости и закреплению в представлении окружающих как устойчивый социальный образ [19; 27; 39]. Постоянное негативное взаимодействие с педагогом приводит к снижению прилагаемых учеником усилий, необходимых для достижения им социальной и учебной успешности в классе. В такой ситуации маловероятно, что учащийся будет мотивирован на успех, так как поддержание мотивации и достижение академического успеха требуют от него согласованных сознательных и социально поощряемых усилий. Отчисление или отстранение учащегося с СДВ(Г) из образовательной среды приводят к усилению его социальной депривации, мешающей формированию адекватной учебно-социальной и профессиональной компетентности [19].

Особенности развития учебной мотивации при СДВ(Г)

В рамках научного объяснения учебной мотивации в зарубежной психологии наиболее разработаны три теории ее формирования: теория внутренней установки (SDT), теория достижения цели (AGT) и социально-когнитивная теория мотивации (SCT). Каждая из них применительно к учащимся с СДВ(Г) имеет свои особенности, достоинства и ограничения применения.

Теория внутренней установки (SDT) основывается на разграничении двух типов мотивации: внутренней и внешней, имеющих различные локусы субъективного контроля поведения, в том числе и учебного. SDT определяет реакции достижения на удовлетворение одной из основных психологических потребностей: в компетентности, в автономности или в социальной

близости [39]. Теория внутренней установки объясняет снижение внутренней мотивации у учащихся с СДВ(Г) и сложности с эффективностью внешнего педагогического стимулирования. При дисфункциональном развитии префронтальных зон коры головного мозга пациентов с СДВ(Г) стимуляция вознаграждением или наказанием вызывает у них ослабленные реакции вследствие недостаточной чувствительности дофаминовых рецепторов [31; 37]. Поэтому учащиеся с этим диагнозом часто невосприимчивы к внешним мотивирующим стимулам. Из-за этой неврологической аномалии система внешнего стимулирования поощрения для людей с СДВ(Г) является неэффективной и может привести к значительной вторичной демотивации при длительном использовании [39]. Это приводит к недостаточной эффективности применения такого способа мотивационного контроля для регулирования учебной успешности [31].

Учебная компетентность является важным компонентом мотивации, поскольку согласно теории внутренней установки, чувство компетентности учащегося в выполнении задания или формирования навыком стимулирует формирование его внутренней учебной мотивации [39], а значит, может являться эффективным педагогическим инструментом для формирования и повышения внутренней мотивации учащегося. В случае значительного исходного снижения мотивации применение подхода SDT для стимулирования учебной мотивации учащихся с СДВ(Г) затруднено и не рекомендуется [19; 40]. Метод мотивационного контроля в этом случае основывается на манипулировании внутренней мотивацией посредством состояний разного уровня удовлетворенности высших потребностей [10].

Теория достижения цели (AGT) — это психологическая гипотеза, которая позволяет объяснить реакции человека на события различной личностной ценности. В рамках теории достижения целей обосновываются две основные причины, по которым учащиеся организуют поведение, ориентированное на достижения: это либо достижения компетентности в какой-либо области обучения, либо повышение учебной производительности [38; 40]. Учащиеся с СДВ(Г) наиболее часто демонстрируют подход, направленный на избегание высоких стандартов учебной успеваемости, поскольку достижение этого уровня для них связано с повышением тревожности, снижением практической академической самооэффективности и снижением внутренней мотивации. Эти факторы находятся в прямой связи с отрицательным влиянием нарушений при СДВ(Г) и при наличии этого синдрома не могут быть в достаточной степени компенсированы или преодолены учащимися [42]. Главное различие между мотивационными стратегиями, согласно этой теории, состоит в том, пытается ли учащийся избежать демонстрации некомпетентности или пытается активно демонстрировать компетентность. Выбор между этими стратегиями и определяет направленность на избегание неудачи или достижение успеха в учебной деятельности [40]. При

этом сам выбор в значительной мере определяется степенью социализированности учащегося.

Социально-когнитивная теория мотивации (SCT) подразумевает, что новое поведение или знание строится и подвергается влиянию как социальных взаимодействий, так и внутренних аспектов личности. Эта триада — взаимодействие между личными особенностями, поведением и влиянием внешней среды — совместно влияет на обучение и учебную мотивацию. Исследования показали, что пациенты с СДВ(Г) имеют более низкий уровень социализации вследствие нарушений функций префронтальной коры головного мозга, ответственной в том числе за формирование социального интеллекта [41]. Такой эффект может привести к снижению эмпатии по отношению к другим членам социального окружения и снижению общительности. Это, а также общее негативное восприятие поведения учащихся с СДВ(Г), приводит к более низкому уровню их адаптированности в учебной и социальной среде и более высокому уровню нарушений в социальных взаимодействиях с другими субъектами образовательной среды [11]. Данные явления создают много проблем для учащихся с СДВ(Г) с точки зрения достижения высокой учебной успеваемости и снижают объективность сравнения их поведения с поведением других учащихся.

Важным компонентом социально-когнитивной теории мотивации является самооэффективность учащегося. Она определяется уровнем учебной компетентности, эмоциональным и физиологическим состоянием, результатами наблюдений за сверстниками и самостоятельным сравнением своей успешности с их уровнями, а также предсказаниями дальнейшей реализации возможностей, основанными на своем предшествующем опыте и наблюдениях [42]. Низкий уровень общей и учебной компетентности, неутешительные результаты сравнения себя со сверстниками, негативные ассоциации с предшествующим опытом и деструктивные эмоциональные состояния — это источники низкой самооэффективности у учащихся с СДВ(Г) [11; 27; 42].

Учебная деятельность классического плана предоставляет ограниченные возможности для социальных взаимодействий между обучающимися в построении как новых знаний и навыков, так и возможностей для адекватного социального сравнения. Поэтому в целях коррекции для учащихся с СДВ(Г) рекомендуется применение дополнительных факторов повышения учебной самооэффективности [21; 30]. Такими факторами могут послужить обучение навыкам самоконтроля эмоциональных и поведенческих проявлений, а также создание системы психологической поддержки учащихся в школе и в семье. Согласно SCT, если учащиеся с СДВ(Г) будут постоянно находиться в ситуации учебной и социальной успешности, то проявление негативной симптоматики может быть существенно снижено или даже преодолено [42].

Помимо педагогов и родителей поддерживающими субъектами для учащихся, испытывающих сложности с оценкой и поддержанием самооэффективности, могут слу-

жить сверстники. Было доказано, что специально организованная поддержка сверстников обеспечивает ряд преимуществ для людей с СДВ(Г), направленных на улучшение их социальной эффективности, учебной успеваемости и саморегуляции их поведения [33; 42]. Взаимодействие со сверстниками обеспечивает социальную направленность учащихся с СДВ(Г), многовариантную поддержку, ориентацию на ближайшие цели и более эффективную систему многостороннего социального сравнения как основу адекватной самооценки [42]. Для учащихся с СДВ(Г) школьного возраста эти взаимодействия и их психологический контекст позволяют моделировать не только позитивные социальные взаимодействия (партнерство, сотрудничество и др.), но и более зрелые схемы поведения (планирование и контроль действий, координация усилий и т. д.), которые затруднительны при неравноправных отношениях с родителями и педагогами. В системе советского образования такая система была успешно реализована на примере пионерского и комсомольского движения, в США похожие функции выполняет скаутское движение. Отличие последнего в том, что оно в большей степени направлено на обеспечение эффективности дополнительного образования, а отечественные примеры — в большей степени основного, среднего или высшего, образования.

Заключение

Мотивация у людей с СДВ(Г) важна для рассмотрения в связи с тем, что такие его симптомы, как невнимательность, импульсивность и гиперактивность, уже сами по себе оказывают значительное негативное влияние на их учебную успешность [20; 27; 31]. Некоторые из этих проявлений синдрома определяют социально-поведенческие характеристики учащихся, деструктивно влияющие на их функционирование как субъектов образовательной системы, нарушающие социальные взаимодействия в этой системе и успешность формирования учебных умений и навыков, что, в свою очередь, также может отрицательно влиять на их мотивацию к учению [11].

Уникальные неврологические характеристики функционирования мозга при СДВ(Г), связанные с нарушениями в его зонах и структурах, которые управляют процессами информационного и социального познания, базовых поведенческих функций, организации системы подкрепления желательного поведения и функционирования системы научения в целом, также негативно влияют на формирование и поддержание поведенческой мотивации. Эти характеристики определяются нарушениями в системе дофаминового поощрения, лежащей в основе системы поведенческой мотивации [14; 31; 37].

Современные методы лечения СДВ(Г) основаны преимущественно на фармацевтической коррекции симптомов, которые, как было показано, не эффективны для поддержания и развития мотивации или даже для компенсации всех аспектов когнитивных и поведенческих нарушений [27]. Текущие клинические мето-

ды лечения, назначаемые при СДВ(Г), не направлены на коррекцию мотивационного уровня, а назначение лекарственных препаратов при лечении СДВ(Г) не учитывает полного разнообразия неврологических дисфункций [27]. Биохимические нарушения нейронных процессов не ликвидируются в достаточной степени поступлением в организм одного из гормонов, эндорфинов или других активных веществ в виде лекарственных препаратов. Их влияние способно только частично компенсировать симптоматические проявления поведенческой гиперактивности, импульсивности или способствовать повышению концентрации внимания, но даже дофамин-содержащие препараты не способны полностью восстановить систему организации учебных навыков, саморегуляции и мотивационной направленности поведения. Учеными до настоящего времени обнаруживается и устанавливается параллельная множественность неврологических нарушений в случае развития СДВ(Г), причем часто для различных зон и участков головного мозга, различающихся своими механизмами образования. Поэтому единого физиологического механизма воздействия на определенные зоны мозга, которое могло бы привести к их восстановлению их функций, на сегодняшний момент также не существует.

Улучшение академической успеваемости у людей с СДВ(Г) оказывает прямое и положительное влияние на внутреннюю мотивацию человека к выполнению задач и самоорганизации поведения [42]. Более продуктивными методами поддержки и повышения уровня учебной мотивации ученые считают программы внешнего моделирования поведения (АВА-терапия, Номе Token Economy и др.), направленные на формирование произвольной регуляции, ориентировочной основы и контроля собственной деятельности, в том числе и учебной. Социальные проблемы учащихся с СДВ(Г) в любом возрасте определяют их зависимость от средового окружения. Сложности формирования и сниженный уровень развития социального интеллекта, зависимость от внешней системы поощрения и трудности самооценки не способствуют их успешному функционированию в учебной системе. Но именно социальное окружение может стать ресурсом учебной адаптации и развития социальной компетентности в академической среде. В частности, направленная психологическая поддержка со стороны родителей, педагогов и сверстников может служить отправной точкой для решения многих проблем, определяющих снижение учебной мотивации, с которыми сталкиваются учащиеся с СДВ(Г).

Изучение влияния когнитивных, поведенческих и социальных нарушений, возникающих при СДВ(Г), на учебную мотивацию опирается на теории объяснения формирования и функционирования системы мотивации — такие как теория внутренней установки (SDT), теория достижения цели (AGT) и социально-когнитивная теория мотивации (SCT). Эти концепции, дополняя друг друга в объяснении нарушения учебной мотивации у людей с СДВ(Г), могут лежать в основе разработки программ ее компенсации и повышения.

Таким образом, наиболее оптимальным для восстановления и поддержания учебных мотивационных функций представляется сочетание фармакологического купирования негативных симптоматических проявлений наряду с использованием комплексной психологической коррекции поведения и организации системы социальной поддержки (роди-

телями, педагогами, сверстниками). Эти меры могут привести к стабилизации эмоциональных и поведенческих проявлений, развитию исполнительных функций, таких как саморегулирование, самостимулирование, которые необходимы для развития и поддержания эффективной внутренней учебной мотивации.

ЛИТЕРАТУРА

1. A functional neuroimaging study of motivation and executive function / S.F. Taylor [et al.] // *Neuroimage*. 2004. Vol. 21. № 3. P. 1045—1054. doi:10.1016/j.neuroimage.2003.10.032
2. Abnormal striatal BOLD responses to reward anticipation and reward delivery in ADHD [Электронный ресурс] / E. Furukawa [et al.] // *PLOS One*. 2014. Vol. 9. № 2. e89129. doi:10.1371/journal.pone.0089129
3. ADHD: Burden of Disease According to Subtypes in Adult Patients / P. Retz-Junginger [et al.] // *Psychiatrische Praxis*. 2016. Vol. 43. № 5. P. 279—282. doi:10.1055/s-0035-1552699
4. Adult ADHD and comorbid disorders: clinical implications of a dimensional approach [Электронный ресурс] / M.A. Katzman [et al.] // *BMC Psychiatry*. 2017. Vol. 17. Article ID 302. doi:10.1186/s12888-017-1463-3
5. Annual research review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents / G.V. Polanczyk [et al.] // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2015. Vol. 56. № 3. P. 345—365. doi:10.1111/jcpp.12381
6. *Anishe K.M., Hier B.O., Barkley R.A.* Executive Functioning Theory and ADHD // *Handbook of Executive Functioning* / Eds. S. Goldstein, J. Naglieri. New York: Springer, 2014. P. 107—120. doi:10.1007/978-1-4614-8106-5_1
7. *Austerman J.* ADHD and behavioral disorders: Assessment, management, and an update from DSM-5 // *Cleveland Clinic Journal of Medicine*. 2015. Vol. 82. № 11. P. 2—7. doi:10.3949/ccjm.82.s1.01
8. *Botvinick M., Braver T.* Motivation and cognitive control: from behavior to neural mechanism // *Annual Review of Psychology*. 2015. Vol. 66. P. 83—113. doi:10.1146/annurev-psych-010814-015044
9. Comorbidity prevalence and treatment outcome in children and adolescents with ADHD / L. Reale [et al.] // *European Child and Adolescent Psychiatry*. 2017. Vol. 26. № 12. P. 1443—1457. doi:10.1007/s00787-017-1005-z
10. *Cooper C.A., Corpus J.H.* Learners' developing knowledge of strategies for regulating motivation // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2009. Vol. 30. P. 525—536. doi:10.1016/j.appdev.2008.12.032
11. *de Boo G.M., Prins P.J.* Social incompetence in children with ADHD: possible moderators and mediators in social-skills training // *Clinical Psychology Review*. 2007. Vol. 27. № 1. P. 78—97. doi:10.1016/j.cpr.2006.03.006
12. *Di Domenico S.I., Ryan R.M.* The Emerging Neuroscience of Intrinsic Motivation: A New Frontier in Self-Determination Research [Электронный ресурс] // *Frontiers in Human Neuroscience*. 2017. Vol. 11. Article 145. doi:10.3389/fnhum.2017.00145
13. Diagnosis of attention deficit hyperactivity disorder using imaging and signal processing techniques / C. Sridhar [et al.] // *Computers in Biology and Medicine*. 2017. Vol. 88. P. 93—99. doi:10.1016/j.combiomed.2017.07.009
14. Dopaminergic modulation of default mode network brain functional connectivity in attention deficit hyperactivity disorder [Электронный ресурс] / R.B. Silberstein [et al.] // *Brain and Behavior*. 2016. Vol. 6. № 12. e00582. doi:10.1002/brb3.582
15. *DuPaul G.J., Gormley M.J., Laracy S.D.* School-based interventions for elementary school students with ADHD // *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*. 2014. Vol. 23. № 4. P. 687—697. doi:10.1016/j.chc.2014.05.003
16. *Fefer S.A., Ogg J.A., Dedrick R.F.* Use of Polynomial Regression to Investigate Biased Self-Perceptions and ADHD Symptoms in Young Adolescents // *Journal of Attention Disorders*. 2018. Vol. 22. № 12. P. 1113—1122. doi:10.1177/1087054715573993
17. *Guare R.* Context in the development of executive functions in children // *Applied Neuropsychology: Child*. 2014. Vol. 3. № 3. P. 226—232. doi:10.1080/21622965.2013.870015
18. *Gureasko-Moore S., Dupaul G.J., White G.P.* The effects of self-management in general education classrooms on the organizational skills of adolescents with ADHD // *Behavior Modification*. 2006. Vol. 30. № 2. P. 159—183. doi:10.1177/0145445503259387
19. *Hinshaw S.P.* Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): Controversy, Developmental Mechanisms, and Multiple Levels of Analysis // *Annual Review of Clinical Psychology*. 2018. Vol. 14. P. 291—316. doi:10.1146/annurev-clinpsy-050817-084917
20. Increased prefrontal oxygenation related to distractor-resistant working memory in children with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) / S. Tsujimoto [et al.] // *Child Psychiatry & Human Development*. 2013. Vol. 44. № 5. P. 678—688. doi:10.1007/s10578-013-0361-2
21. *Jia M., Jiang Y., Mikami A.Y.* Positively Biased Self-Perceptions in Children with ADHD: Unique Predictor of Future Maladjustment // *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2016. Vol. 44. № 3. P. 575—586. doi:10.1007/s10802-015-0056-1

22. *Kouneiher F., Charron S., Koechlin E.* Motivation and cognitive control in the human prefrontal cortex // *Nature Neuroscience*. 2009. Vol. 12. № 7. P. 939—945. doi:10.1038/nn.2321
23. *Kring A.M., Barch D.M.* The motivation and pleasure dimension of negative symptoms: neural substrates and behavioral outputs // *European Neuropsychopharmacology*. 2014. Vol. 24. № 5. P. 725—736. doi:10.1016/j.euroneuro.2013.06.007
24. *Leahy L.G.* Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Historical Review (1775 to Present) // *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*. 2017. Vol. 55. № 9. P. 10—16. doi:10.3928/02793695-20170818-08
25. *Linden M., Weddigen J.* Minimal cerebral dysfunctions and ADHD in adulthood // *Der Nervenarzt*. 2016. Vol. 87. № 11. P. 1175—1184. doi:10.1007/s00115-015-0063-z
26. Linking ADHD to the Neural Circuitry of Attention / A. Mueller [et al.] // *Trends in Cognitive Sciences*. 2017. Vol. 21. № 6. P. 474—488. doi:10.1016/j.tics.2017.03.009
27. *Loe I.M., Feldman H.M.* Academic and Educational Outcomes of Children With ADHD // *Journal of Pediatric Psychology*. 2007. Vol. 32. № 6. P. 643—654. doi:10.1093/jpepsy/jsl054
28. *Magnin E., Maurs C.* Attention-deficit/hyperactivity disorder during adulthood // *Revue neurologique (Paris)*. 2017. Vol. 173. № 7—8. P. 506—515. doi:10.1016/j.neurol.2017.07.008
29. *Martin A.J.* The role of ADHD in academic adversity: disentangling ADHD effects from other personal and contextual factors // *School Psychology Quarterly*. 2014. Vol. 29. № 4. P. 395—408. doi:10.1037/spq0000069
30. *Merkt J., Gawrilow C.* Health, Dietary Habits, and Achievement Motivation in College Students With Self-Reported ADHD Diagnosis // *Journal of Attention Disorders*. 2016. Vol. 20. № 9. P. 727—740. doi:10.1177/1087054714523127
31. Motivation deficit in ADHD is associated with dysfunction of the dopamine reward pathway / N.D. Volkow [et al.] // *Molecular Psychiatry*. 2011. Vol. 16. № 11. P. 1147—1154. doi:10.1038/mp.2010.97
32. *Muskens J.B., Velders F.P., Staal W.G.* Medical comorbidities in children and adolescents with autism spectrum disorders and attention deficit hyperactivity disorders: a systematic review // *European Child and Adolescent Psychiatry*. 2017. Vol. 26. № 9. P. 1093—1103. doi:10.1007/s00787-017-1020-0
33. Perceived social acceptance and peer status differentially predict adjustment in youth with and without ADHD / J.D. McQuade [et al.] // *Journal of attention disorders*. 2014. Vol. 18. № 1. P. 31—43. doi:10.1177/1087054712437582
34. Prefrontal and parietal correlates of cognitive control related to the adult outcome of attention-deficit/hyperactivity disorder diagnosed in childhood / K.P. Schulz [et al.] // *Cortex*. 2017. Vol. 90. P. 1—11. doi:10.1016/j.cortex.2017.01.019
35. Preschool children with attention-deficit/hyperactivity disorder: impairments in behavioral, social, and school functioning / G.J. DuPaul [et al.] // *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 2001. Vol. 40. № 5. P. 508—515. doi:10.1097/00004583-200105000-00009
36. Prevalence and diagnostic validity of motivational impairments and deficits in visuospatial short-term memory and working memory in ADHD subtypes / S. Dosis [et al.] // *European Child and Adolescent Psychiatry*. 2015. Vol. 24. № 5. P. 575—590. doi:10.1007/s00787-014-0612-1
37. Role of dopamine receptors in ADHD: a systematic meta-analysis / J. Wu [et al.] // *Molecular Neurobiology*. 2012. Vol. 45. № 3. P. 605—620. doi:10.1007/s12035-012-8278-5
38. *Paradoxes in Education: Learning in a Plural Society* / Ed. R. Sage. The University of Buckingham, UK: Sense Publishers. 2017. 288 p. doi:10.1007/978-94-6351-185-8
39. *Schunk D.H., Meece J.R., Pintrich P.R.* Motivation in education: Theory, research, and applications / Boston: Pearson, 2014. 436 p.
40. *Sideridis G.D.* Classroom goal structures and hopelessness as predictors of day-to-day experience at school: Differences between students with and without learning disabilities // *International Journal of Educational Research*. 2005. Vol. 43. № 4. P. 308—328. doi:10.1016/j.ijer.2006.06.008
41. Social cognition in attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) / J. Uekermann [et al.] // *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 2010. Vol. 34. № 5. P. 734—743. doi:10.1016/j.neubiorev.2009.10.009
42. *Tabassam W., Grainger J.* Self-Concept, Attributional Style and Self-Efficacy Beliefs of Students with Learning Disabilities with and without Attention Deficit Hyperactivity Disorder // *Learning Disability Quarterly*. 2002. Vol. 25. № 2. P. 141—151. doi:10.2307/1511280
43. *Taylor E.* Attention deficit hyperactivity disorder: overdiagnosed or diagnoses missed? // *Archives of Disease in Childhood*. 2017. Vol. 102. № 4. P. 376—379. doi:10.1136/archdischild-2016-310487
44. Time-on-task effects in children with and without ADHD: depletion of executive resources or depletion of motivation? / T.J. Dekkers [et al.] // *European Child and Adolescent Psychiatry*. 2017. Vol. 26. № 12. P. 1471—1481. doi:10.1007/s00787-017-1006-y
45. What motivates individuals with ADHD? A qualitative analysis from the adolescent's point of view / S. Morsink [et al.] // *European Child and Adolescent Psychiatry*. 2017. Vol. 26. № 8. P. 923—932. doi:10.1007/s00787-017-0961-7
46. Working Memory Training in ADHD: Controlling for Engagement, Motivation, and Expectancy of Improvement (Pilot Study) / K. Mawjee [et al.] // *Journal of Attention Disorders*. 2017. Vol. 21. № 11. P. 956—968. doi:10.1177/1087054714557356

Reasons for Reduced Learning Motivation in Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder

Katunova V.V.,

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychiatry and Medical Psychology, Privolzhsky Research Medical University (FSBEI HE PRMU) MOH Russia, Nizhny Novgorod, Russia, katunova@mail.ru

The article discusses the study of the relationship of ADHD in children and adults with their learning motivation at the neurological and behavioral levels. On the basis of the results of research presented in modern foreign literature, two categories of reasons for the decline in learning motivation among students with ADHD are identified: external and internal. The purpose of this article is to emphasize that the system of motivation in patients with ADHD has deeper impairments than is commonly believed due to neurological disorders of the brain, as well as complex social problems, and present these results as an explanation of motivational and educational problems faced by students with ADHD. The article also presents possible directions for coordinating the reasons for the decline in academic motivation in ADHD and psychological theories of its formation (SDT, AGT and SCT). The possibilities of applying these theories for psychological and pedagogical solutions to the problems of motivation among students with ADHD are shown. The results of the analysis of the reviewed scientific papers indicate the need for a comprehensive account of the factors that reduce motivation in developing a system of recommendations for students with ADHD — for organizing their learning environment and planning the individual trajectory of their development.

Keywords: training motivation, attention deficit hyperactivity disorder, ADHD, ADD, motivation disorders in ADHD, behavior, training, educational success, control functions, prefrontal cortex, dopamine.

REFERENCES

1. Taylor S.F. et al. A functional neuroimaging study of motivation and executive function. *Neuroimage*, 2004, vol. 21, no. 3, pp. 1045—1054. doi:10.1016/j.neuroimage.2003.10.032
2. Furukawa E. et al. Abnormal striatal BOLD responses to reward anticipation and reward delivery in ADHD [Elektronnyi resurs]. *PLOS One*, 2014, vol. 9, no. 2, e89129. doi:10.1371/journal.pone.0089129
3. Retz-Junginger P. et al. ADHD: Burden of Disease According to Subtypes in Adult Patients. *Psychiatrische Praxis*, 2016, vol. 43, no. 5, pp. 279—282. doi:10.1055/s-0035-1552699
4. Katzman M.A. et al. Adult ADHD and comorbid disorders: clinical implications of a dimensional approach [Elektronnyi resurs]. *BMC Psychiatry*, 2017, vol. 17, article id 302. doi:10.1186/s12888-017-1463-3
5. Polanczyk G.V. et al. Annual research review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2015, vol. 56, no. 3, pp. 345—365. doi:10.1111/jcpp.12381
6. Antshel K.M., Hier B.O., Barkley R.A. Executive Functioning Theory and ADHD. In Goldstein S., Naglieri J. (eds.). *Handbook of Executive Functioning*. New York: Springer, 2014. Pp. 107—120. doi:10.1007/978-1-4614-8106-5_1
7. Austerman J. ADHD and behavioral disorders: Assessment, management, and an update from DSM-5. *Cleveland Clinic Journal of Medicine*, 2015, vol. 82, no. 11, pp. 2—7. doi:10.3949/ccjm.82.s1.01
8. Botvinick M., Braver T. Motivation and cognitive control: from behavior to neural mechanism. *Annual Review of Psychology*, 2015, vol. 66, pp. 83—113. doi:10.1146/annurev-psych-010814-015044
9. Reale L. et al. Comorbidity prevalence and treatment outcome in children and adolescents with ADHD. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 2017, vol. 26, no. 12, pp. 1443—1457. doi:10.1007/s00787-017-1005-z
10. Cooper C.A., Corpus J.H. Learners' developing knowledge of strategies for regulating motivation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2009, vol. 30, pp. 525—536. doi:10.1016/j.appdev.2008.12.032
11. de Boo G.M., Prins P.J. Social incompetence in children with ADHD: possible moderators and mediators in social-skills training. *Clinical Psychology Review*, 2007, vol. 27, no. 1, pp. 78—97. doi:10.1016/j.cpr.2006.03.006
12. Di Domenico S.I., Ryan R.M. The Emerging Neuroscience of Intrinsic Motivation: A New Frontier in Self-Determination Research [Elektronnyi resurs]. *Frontiers in Human Neuroscience*, 2017, vol. 11, article 145. doi:10.3389/fnhum.2017.00145
13. Sridhar C. et al. Diagnosis of attention deficit hyperactivity disorder using imaging and signal processing techniques. *Computers in Biology and Medicine*, 2017, vol. 88, pp. 93—99. doi:10.1016/j.compbiomed.2017.07.009
14. Silberstein R.B. et al. Dopaminergic modulation of default mode network brain functional connectivity in attention-deficit hyperactivity disorder [Elektronnyi resurs]. *Brain and Behavior*, 2016, vol. 6, no. 12, e00582. doi:10.1002/brb3.582

15. DuPaul G.J., Gormley M.J., Laracy S.D. School-based interventions for elementary school students with ADHD. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 2014, vol. 23, no. 4, pp. 687—697. doi:10.1016/j.chc.2014.05.003
16. Fefer S.A., Ogg J.A., Dedrick R.F. Use of Polynomial Regression to Investigate Biased Self-Perceptions and ADHD Symptoms in Young Adolescents. *Journal of Attention Disorders*, 2018, vol. 22, no. 12, pp. 1113—1122. doi:10.1177/1087054715573993
17. Guare R. Context in the development of executive functions in children. *Applied Neuropsychology: Child*, 2014, vol. 3, no. 3, pp. 226—232. doi:10.1080/21622965.2013.870015
18. Gureasko-Moore S., Dupaul G.J., White G.P. The effects of self-management in general education classrooms on the organizational skills of adolescents with ADHD. *Behavior modification*, 2006, vol. 30, no. 2, pp. 159—183. doi:10.1177/0145445503259387
19. Hinshaw S.P. Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): Controversy, Developmental Mechanisms, and Multiple Levels of Analysis. *Annual Review of Clinical Psychology*, 2018, vol. 14, pp. 291—316. doi:10.1146/annurev-clinpsy-050817-084917
20. Tsujimoto S. et al. Increased prefrontal oxygenation related to distractor-resistant working memory in children with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Child Psychiatry & Human Development*, 2013, vol. 44, no. 5, pp. 678—688. doi:10.1007/s10578-013-0361-2
21. Jia M., Jiang Y., Mikami A.Y. Positively Biased Self-Perceptions in Children with ADHD: Unique Predictor of Future Maladjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2016, vol. 44, no. 3, pp. 575—586. doi:10.1007/s10802-015-0056-1
22. Kouneiher F., Charron S., Koechlin E. Motivation and cognitive control in the human prefrontal cortex. *Nature Neuroscience*, 2009, vol. 12, no. 7, pp. 939—945. doi:10.1038/nn.2321
23. Kring A.M., Barch D.M. The motivation and pleasure dimension of negative symptoms: neural substrates and behavioral outputs. *European Neuropsychopharmacology*, 2014, vol. 24, no. 5, pp. 725—736. doi:10.1016/j.euroneuro.2013.06.007
24. Leahy L.G. Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Historical Review (1775 to Present). *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 2017, vol. 55, no. 9, pp. 10—16. doi:10.3928/02793695-20170818-08
25. Linden M., Weddigen J. Minimal cerebral dysfunctions and ADHD in adulthood. *Der Nervenarzt*, 2016, vol. 87, no. 11, pp. 1175—1184. doi:10.1007/s00115-015-0063-z
26. Mueller A. et al. Linking ADHD to the Neural Circuitry of Attention. *Trends in Cognitive Sciences*, 2017, vol. 21, no. 6, pp. 474—488. doi:10.1016/j.tics.2017.03.009
27. Loe I.M., Feldman H.M. Academic and Educational Outcomes of Children With ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, 2007, vol. 32, no. 6, pp. 643—654. doi:10.1093/jpepsy/jsl054
28. Magnin E., Maurs C. Attention-deficit/hyperactivity disorder during adulthood. *Revue neurologique (Paris)*, 2017, vol. 173, no. 7—8, pp. 506—515. doi:10.1016/j.neurol.2017.07.008
29. Martin A.J. The role of ADHD in academic adversity: disentangling ADHD effects from other personal and contextual factors. *School Psychology Quarterly*, 2014, vol. 29, no. 4, pp. 395—408. doi:10.1037/spq0000069
30. Merkt J., Gawrilow C. Health, Dietary Habits, and Achievement Motivation in College Students With Self-Reported ADHD Diagnosis. *Journal of Attention Disorders*, 2016, vol. 20, no. 9, pp. 727—740. doi:10.1177/1087054714523127
31. Volkow N.D. et al. Motivation deficit in ADHD is associated with dysfunction of the dopamine reward pathway. *Molecular Psychiatry*, 2011, vol. 16, no. 11, pp. 1147—1154. doi:10.1038/mp.2010.97
32. Muskens J.B., Velders F.P., Staal W.G. Medical comorbidities in children and adolescents with autism spectrum disorders and attention deficit hyperactivity disorders: a systematic review. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 2017, vol. 26, no. 9, pp. 1093—1103. doi:10.1007/s00787-017-1020-0
33. McQuade J.D. et al. Perceived social acceptance and peer status differentially predict adjustment in youth with and without ADHD. *Journal of attention disorders*, 2014, vol. 18, no. 1, pp. 31—43. doi:10.1177/1087054712437582
34. Schulz K.P. et al. Prefrontal and parietal correlates of cognitive control related to the adult outcome of attention-deficit/hyperactivity disorder diagnosed in childhood. *Cortex*, 2017, vol. 90, pp. 1—11. doi:10.1016/j.cortex.2017.01.019
35. DuPaul G.J. et al. Preschool children with attention-deficit/hyperactivity disorder: impairments in behavioral, social, and school functioning. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 2001, vol. 40, no. 5, pp. 508—515. doi:10.1097/00004583-200105000-00009
36. DAVIS S. et al. Prevalence and diagnostic validity of motivational impairments and deficits in visuospatial short-term memory and working memory in ADHD subtypes. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 2015, vol. 24, no. 5, pp. 575—590. doi:10.1007/s00787-014-0612-1
37. Wu J. et al. Role of dopamine receptors in ADHD: a systematic meta-analysis. *Molecular Neurobiology*, 2012, vol. 45, no. 3, pp. 605—620. doi:10.1007/s12035-012-8278-5
38. Paradoxes in Education: Learning in a Plural Society. In Sage R. (ed.). The University of Buckingham, UK: Sense Publishers, 2017. 288 p. doi:10.1007/978-94-6351-185-8
39. Schunk D.H., Meece J.R., Pintrich P.R. Motivation in education: Theory, research, and applications. Boston: Pearson, 2014. 436 p.

40. Sideridis G.D. Classroom goal structures and hopelessness as predictors of day-to-day experience at school: Differences between students with and without learning disabilities. *International Journal of Educational Research*, 2005, vol. 43, no. 4, pp. 308—328. doi:10.1016/j.ijer.2006.06.008
41. Uekermann J. et al. Social cognition in attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 2010, vol. 34, no. 5, pp. 734—743. doi:10.1016/j.neubiorev.2009.10.009
42. Tabassam W., Grainger J. Self-Concept, Attributional Style and Self-Efficacy Beliefs of Students with Learning Disabilities with and without Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Learning Disability Quarterly*, 2002, vol. 25, no. 2, pp. 141—151. doi:10.2307/1511280
43. Taylor E. Attention deficit hyperactivity disorder: overdiagnosed or diagnoses missed? *Archives of Disease in Childhood*, 2017, vol. 102, no. 4, pp. 376—379. doi:10.1136/archdischild-2016-310487
44. Dekkers T.J. et al. Time-on-task effects in children with and without ADHD: depletion of executive resources or depletion of motivation? *European Child and Adolescent Psychiatry*, 2017, vol. 26, no. 12, pp. 1471—1481. doi:10.1007/s00787-017-1006-y
45. Morsink S. et al. What motivates individuals with ADHD? A qualitative analysis from the adolescent's point of view. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 2017, vol. 26, no. 8, pp. 923—932. doi:10.1007/s00787-017-0961-7.
46. Mawjee K. et al. Working Memory Training in ADHD: Controlling for Engagement, Motivation, and Expectancy of Improvement (Pilot Study). *Journal of Attention Disorders*, 2017, vol. 21, no. 11, pp. 956—968. doi:10.1177/1087054714557356

Зарубежный опыт применения информационно-коммуникационных технологий в целях повышения учебной мотивации

Прудникова Т.А.,

*преподаватель английского языка, аспирант факультета Психология образования, ФГБОУ ВО МГППУ,
prudnikova_tanya@mail.ru*

Посакалова Т.А.,

*сотрудник центра Междисциплинарных исследований современного детства, ФГБОУ ВО МГППУ,
poskakalova@gmail.com*

Аналитический обзор зарубежных исследований посвящен проблеме использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в системе образования. Проанализированы основные концепции внутренней и внешней учебной мотивации в условиях применения ИКТ. Рассмотрены наиболее популярные на данный момент сетевые ИКТ. Приведены примеры исследований, демонстрирующих потенциал ИКТ для повышения учебной мотивации и улучшения академической успеваемости у обучающихся разного возраста.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, учебная мотивация, образование, модель ARCS, теория самодетерминации, социальная теория обучения, медиаплатформы, социальные сети, видеоигры.

Для цитаты:

Прудникова Т.А., Посакалова Т.А. Зарубежный опыт применения информационно-коммуникационных технологий в целях повышения учебной мотивации [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 2. С. 67—82. doi:10.17759/jmfp.2019080107

For citation:

Prudnikova T.A., Poskakalova T.A. The Experience of Application of Information and Communication Technologies (ICTs) as a Tool to Enhance Learning Motivation [Elektronnyi resurs]. Journal of Modern Foreign Psychology, 2019, vol. 8, no. 2, pp. 67—82. doi: 10.17759/jmfp.2019080107 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Информационно-коммуникационные технологии в образовании

В последние годы по всему миру наблюдается стремительное проникновение информационно-коммуникационных технологий в сферу образования, при котором ИКТ рассматриваются как потенциально новая возможность повышения эффективности образовательного процесса, в том числе и через стимулирование учебной мотивации. В международном масштабе вопросы внедрения ИКТ на всех уровнях образования и в различных его секторах занимается созданный в 1997 году Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании (ИИТО ЮНЕСКО) [8]. Однако на сегодняшний день острой критике подвергается стремление отказаться от традиционного способа организации учебного процесса и устоявшейся очной формы взаимодействия ученика и учителя. В научных кругах и средствах массовой информации не раз высказывались опасения относительно целесообразности и обоснованности тотальной цифровизации системы образования, так как, несмотря на третье десятилетие работы ИИТО ЮНЕСКО, новые образовательные технологии и инструменты ИКТ остаются малоизученными.

Стоит отметить, что приоритет и пропорциональность развития отдельных видов ИКТ в государствен-

ных системах образования на современном этапе определяется национальными образовательными стратегиями и концепциями. Согласно отчету Международного союза электросвязи (МСЭ — специализированное учреждение Организации Объединенных Наций в области информационно-коммуникационных технологий) в 2017 году был составлен рейтинг, позволяющий оценить, какое место занимает страна в использовании ИКТ в образовании. В указанном рейтинге в десятку ведущих стран по применению ИКТ в образовательном процессе входят Исландия, Южная Корея, Швейцария, Дания, Великобритания, Гонконг, Нидерланды, Норвегия, Люксембург, Япония. Россия занимает 45 место. Несмотря на объединяющий перечисленные страны вектор развития в области реформирования образования, каждая из стран обладает уникальным опытом и демонстрирует собственный подход в данном вопросе.

Выступая в качестве крупнейшего образовательного центра Юго-Восточной Азии, Южная Корея развивает так называемое «смарт-образование», основной целью которого является оцифровка школьной программы и отражение в ней основных технологических тенденций современности. В рамках образовательной программы «Смарт» ('Smart Education' project) осуществляется: разработка и распространение цифровых

учебников, разработка онлайн системы оценивания, построение общедоступного открытого образовательного пространства, изучение проблем безопасности. Разработчиками «Смарт» был сделан вывод о том, что «новые учебники оказали позитивное воздействие на учащихся. Особенно ощутимыми были результаты в достижении самостоятельности организации процесса обучения, поиске новой информации, решении поставленных задач, появлении внутренней мотивации и рефлексии» [9]. Стоит отметить, что широкое распространение в рамках программы «Смарт» также получили видеогames, направленные на запоминание математических правил, изучение иностранных языков и т.д. Исследователь М. Гржибовский отмечает, что «экологически чистые» образовательные технологии в Южной Корее «способны сделать образование менее трудоемким и более разнообразным» [27, с. 5].

В Швейцарии, занимающей в указанном рейтинге третье место, все большую популярность получают технологии wikis и блоги, которые создаются и модернизируются сообществом пользователей (например, учащимися одного класса). За счет того, что Wikis хранят в памяти историю страницы, данные технологии позволяют преподавателям отслеживать действия студентов и оценивать их вклад в тот или иной проект. Wikis служат также платформой для групповой дискуссии и, следовательно, развивают социальное взаимодействие и сотрудничество, благодаря чему учащиеся получают навыки работы в команде. Wikis содержат насыщенные знания и расширяют границы восприятия информации учащимися.

В России стимулом цифровизации системы образования стала насыщенная мультимедийными и информационными технологиями социальная среда, которая подразумевает наличие высокой медийно-информационной грамотности. Так как основными целями и задачами государственной политики России в соответствии с программой «Цифровая экономика России 2024» является становление «цифрового общества» с полной цифровой трансформацией экономических, культурных и социальных отношений, актуальным и открытым остается вопрос компетенций граждан, необходимых для интеграции в новую систему отношений. В связи с этим, образовательным организациям в том числе было дано право реализовывать образовательные программы, используя только электронное обучение и технологии дистанционного образования [5].

Однако применение ИКТ в образовании, как это видно из приведенных примеров, находится в стадии формирования и развития (в зависимости от «зрелости» страны в этой области), что означает отсутствие однозначного понимания связи между применением ИКТ и получаемым образовательным результатом. Сложившаяся ситуация связана прежде всего с тем, что ИКТ рассматриваются аналитиками и исследователями и как метод, и как способ, и как средство познания. Сегодня предполагается, что с помощью ИКТ можно:

- способствовать повышению познавательной активности обучающихся посредством включения их в эмоционально насыщенную учебную деятельность;
- способствовать развитию учебной мотивации и творческого мышления обучающихся за счет гибкости и вариативности средств и способов применения ИКТ;
- дать возможность изучать материал по индивидуальным образовательным траекториям с учетом личных склонностей и актуального уровня развития обучающихся;
- повысить интенсивность обучения за счет увеличения количества каналов поступления информации;
- сочетать разнообразные педагогические практики и технологии;
- предоставить обучающимся возможность самостоятельно определять уровень своей предметной подготовки;
- интегрировать обучающихся в новую цифровую реальность путем формирования компьютерного и компьютеризированного мышления (computational and computerized thinking), а также компьютерной грамотности;
- способствовать развитию конструктивного и алгоритмического мышления;
- открыть новые возможности для использования проверки знаний, мониторинга образовательных процессов, реализации дистанционных форм обучения..

Содержание понятия ИКТ в отечественном образовании раскрывает ГОСТ Р 52653-2006, согласно которому термин «информационно-коммуникационная технология» (3.1.5) обозначает «информационные процессы и методы работы с информацией, осуществляемые с применением средств вычислительной техники и средств телекоммуникации» [4].

Принято различать следующие виды ИКТ в образовании [4]:

- **автоматизированные (компьютерные) технологии обучения** — обучение с точки зрения обеспечения аппаратной и программной составляющих образовательного процесса (например, текстовый редактор, электронная доска, монитор, проектор, электронный переводчик);
- **мультимедийные технологии обучения**— совместное использование нескольких медиа-средств, обеспечивающее интерактивное взаимодействие с обучающимися;
- **дистанционные образовательные технологии** — образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или частично опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника.
- **Интернет-технологии обучения (сетевые технологии)** — обучение с помощью информационно-телекоммуникационной сети.

Таким образом, ИКТ внедряются в образовательный процесс на всех уровнях образования. Однако, несмотря на активное вовлечение ИКТ инструментов

в педагогическую практику российских школ и вузов в рамках выполнения требований программы «Цифровая экономика России 2024», степень и масштаб влияния ИКТ на образовательные результаты и вопросы эффективности их применения остаются малоизученными. Так как одним из факторов успеха в учебной деятельности является учебная мотивация [6] целесообразным становится рассмотрение ИКТ с позиций формирования заинтересованности и вовлечения обучающихся в образовательный процесс.

ИКТ в контексте проблемы учебной мотивации

Существует множество интерпретаций понятия учебной мотивации. Согласно одному из наиболее распространенных определений, под учебной мотивацией понимается устоявшаяся модель поведения в целях достижения целей, нахождения подтверждения убеждениям и испытания определенных эмоций (Форд, 1992). Мотивация сильно влияет на результативность образовательного процесса, поэтому при выполнении каждого нового задания мотивация должна быть задействована (Вайнер, 1990). При этом следует различать внутреннюю и внешнюю мотивацию при изучении возможностей применения ИКТ в образовательных целях [49].

По мнению авторов, наиболее актуальным определением учебной мотивации в соотнесении с ИКТ служит формулировка Д. Шанка и его коллег, рассматривающих учебную мотивацию как процесс, посредством которого осуществляется стимулирование и поддержка целенаправленной деятельности [44]. Таким образом, учебная мотивация не является продуктом или результатом деятельности, а представляет собой комплексные усилия и последовательность действий для достижения конкретного запланированного образовательного результата. При этом одним из главных критериев выбора ИКТ для повышения успешности образовательного результата становится способность образовательной технологии мотивировать обучающегося (А.Г. Асмолов, В.В. Рубцов, Дж. Келер и К. Сузуки). В ракурсе данной трактовки становится понятно, что применение ИКТ без использования дополнительных моделей и подходов, как инструмента погружения в учебный материал и способа получения и преобразования учебного материала, не способно решить проблему поддержания учебной мотивации в долгосрочной перспективе. В частности, как было показано рядом авторов, новые формы и возможности обучения посредством ИКТ легко вовлекают обучающегося в учебную деятельность благодаря эффекту новизны, однако с течением времени они теряют свою привлекательность [31].

Наиболее показательно в этом отношении дистанционное образование, характерная черта которого — это низкий процент завершающих онлайн курсы при высокой численности изначально зарегистрировавшихся. Так, в 2015 г. средний процент завершивших образование

на платформе MOOC (Massive Open Online Course) составил всего 12,6 % от зачисленных (среди 221 предлагаемых онлайн курсов процент окончания варьировался от 0,7% до 52,1%, причем чем короче по длительности был обучающий курс и чем выше была степень автоматизации проверки заданий, тем выше была вероятность, что пользователи проходили его полностью) [30].

Сложность в систематизации знания о способах повышения учебной мотивации в условиях применения ИКТ составляет тот факт, что ИКТ является зонтичным понятием и объединяет в себе и методы, и приемы сбора, передачи и хранения информации, и характер и способы взаимодействия между педагогом и обучаемым, как в прямом, так и в обратном порядке в системе современного образовательного процесса (Дудней, Хокли, Пегрум, 2013). В англоязычной терминологии существует множество понятий, соотносимых с содержанием русского термина ИКТ, в том числе: *technology enhanced learning* (обучение, подкрепленное технологиями), *computer-based learning / computer assisted learning* (обучение при помощи компьютера), *digital learning* (цифровое обучение), *online learning* (онлайн обучение), *multimedia learning* (обучение средствами мультимедиа) и др. В свою очередь, мотивация в учебной деятельности трактуется исследователями по-разному в зависимости от их принадлежности к определенной научной парадигме. В этой связи существует богатая палитра исследований, посвященных изучению различных аспектов учебной мотивации. Характер исследований во многом определяется следующими параметрами:

- что является предметом исследования (образовательный результат, учебный материал, программный продукт, педагогическая технология, теоретическая модель, ИКТ-инструмент и др.);
- какую функцию выполняют ИКТ в изучаемой образовательной ситуации (коммуникативная, обучающая, развивающая, воспитывающая, опосредующая, познавательная и др.);
- какой теории учебной мотивации придерживаются авторы исследования?
- кому адресованы результаты исследования (учебный методист, программный разработчик, учитель, обучающийся).

Так как формат статьи не позволяет охватить весь спектр существующих исследований по проблеме связи ИКТ и учебной мотивации, в рамках настоящей работы будут рассмотрены наиболее распространенные в современной образовательной практике подходы к пониманию учебной мотивации и наиболее востребованные сетевые ИКТ.

Ведущие концепции учебной мотивации в контексте обучения с применением ИКТ

В теории учебной мотивации выделяют три подхода к изучению мотивации: 1) рассмотрение мотивации в

аспекте внешнего воздействия и побуждения (концепция внешней мотивации) 2) рассмотрение мотивации как изначальное стремление человека к осуществлению деятельности ради самой деятельности (концепция внутренней мотивации) 3) теоретическое обоснование мотивации без разделения мотивов на внутренние и внешние (или акцент на их сочетание). В результате анализа применяемых подходов в исследованиях учебной мотивации в разрезе ИКТ авторами были выделены три ведущие теории, отражающие все три перечисленных подхода соответственно: модель ARCS Дж. Келлера, теория самодетерминации и теория социального обучения.

1. Модель ARCS

Одной из наиболее известных и часто применяемых моделей повышения внешней мотивации в цифровом образовании является *модель ARCS* (внимание-значение-уверенность-удовлетворенность), разработанная американским ученым Дж. Келлером в 1987 году [32]. Модель основана на четырех компонентах:

- **Внимание (Attention)** — овладение и удержание внимания обучающегося во время обучения. С точки зрения ИКТ, данный компонент подразумевает интерактивность, непредсказуемость, разнообразие каналов информации и способов вовлечения и воздействия на обучающегося (манипуляции мышкой, звук, видеоряд, игровой интерфейс).

- **Значимость (Relevance)** — осознание учащимся важности и ценности обучения за счет овладения практическими навыками и умениями.

- **Уверенность (Confidence)** — формирование у обучающегося уверенности в своих возможностях. В условиях работы с ИКТ поддержать веру в себя могут всплывающие окна с одобрительными высказываниями, предоставление второй попытки или возможности промежуточной аттестации, создание ситуации успешности.

Удовлетворенность (Satisfaction) — получение обучающимся удовлетворения от результата обучения: бонусы, баллы, достижение поставленных целей [32].

При апробации модели ARCS в условиях онлайн образования в 2004 г. Дж. Келлер и К. Сузуки пришли к выводу, что, как и в реальном взаимодействии, в условиях виртуальной среды ключевым аспектом остается формирование и поддержание мотивации обучающегося, а не контроль за его деятельностью и успеваемостью (как это обычно транслируют основные ресурсы дистанционного обучения). Проведенное исследование также показало, что опосредованные компьютером предписания и инструктаж всегда влияют на мотивацию, будь то в позитивном или негативном ключе. Авторами работы было показано, что систематическая работа над поддержанием мотивации обучающегося при верно выбранных инструментах обычно приводит к положительным результатам. Таким образом, исследователи пришли к выводу о необходимости реализации системных подходов к настройкам электронного обучения и к разработке параметров, которые предска-

зуемо улучшат мотивацию и производительность обучающихся [32].

Частными примерами применения ARCS модели в исследованиях может служить оценка удобства и легкости использования интерфейса применяемых ИКТ с точки зрения его влияния на учебную мотивацию — интерфейс не только не должен затруднять работу обучающегося, но обязан стимулировать ученика, постоянно поддерживая его интерес и облегчая навигацию по программному продукту. Для привлечения и удержания внимания обучающегося разработчикам специализированного программного обеспечения (например, для онлайн обучения) рекомендуется формировать разнообразную мгновенную связь с пользователем посредством автоматически всплывающих окошек с поощрительными и приободряющими комментариями или анимированными персонажами. Примером такого исследования может служить изучение влияния подкастинга на мотивацию обучающегося в условиях виртуальной образовательной среды [22]. Еще одним направлением применения модели Келлера может служить изучение ИКТ как элемента обучающей среды, способствующего повышению мотивации. Помимо общеизвестных инструментов, таких как интерактивная доска или проектор, современные технологии предлагают новые ИКТ-изобретения. Так на Тайване в начальных классах на уроке математики было проведено исследование по применению цифровой ручки (digital pen) при совместном решении математической задачи группой учеников. Данная ИКТ технология, и ранее имевшая преимущество перед планшетами и компьютерами благодаря возможностям делать быстрые записи в свободной форме и снижать когнитивную нагрузку, еще раз продемонстрировала потенциал повышения мотивации, а также улучшение образовательных результатов за счет повышения самоэффективности ученика [24]. Еще одним новым изобретением обучающей среды стал социальный мотивирующий робот, помогающий освоить испанскую грамматику. Данное изобретение вступает во взаимодействие с обучающимся и обеспечивает стимулирование внешней мотивации: помимо обучающих функций и предоставления заданий, он умеет распознавать эмоции ученика и предоставляет обратную связь [43].

Теория самодетерминации

Самой популярной теорией внутренней мотивации при обучении с применением ИКТ, получившая широкое распространение в отечественных и западных исследованиях, является теория **самодетерминации** — self-determination theory (SDT) [12]. Теория была разработана американскими исследователями в 1985 г. и основывается на трех базовых психологических потребностях:

- **Автономия (Autonomy)** — в рамках теории рассматривается не как независимость, в качестве стремления к контролю над своей жизнью, следование лично-

му выбору и собственной воле при принятии решения или выполнении действия. В контексте обучения с применением ИКТ, выполнение требованию по автономии студента рассматривается как предоставление ему возможности самому контролировать образовательный процесс, увеличить субъективную ценность обучения (предоставление студенту возможности влиять на учебное расписание, наполнение проходимого курса, на форму проведения занятий и аттестаций, виды выполняемых заданий).

- *Компетентность (Competence)* — формирование чувства самодостаточности, собственной эффективности и прогресса в процессе обучения. Зачастую у обучающихся с интенсивным использованием ИКТ или у студентов дистанционного обучения возникает чувство когнитивного перенасыщения, усталость от информации и учебной деятельности. Создание ситуаций легкого учебного успеха, своевременная обратная связь, самостоятельное выполнение заданий, создание перечней и планов также способствуют возникновению чувства уверенности в приобретаемых знаниях.

- *Связанность (Relatedness)* — создание чувства принадлежности к социуму, поддержание контактов. В рамках дистанционного обучения данный аспект выражается во взаимодействии с остальными членами академического социума — студентами и педагогами. Здесь необходимо сфокусироваться на вовлеченности студента в процесс общения (онлайн дискуссия, вебинар).

Многочисленные исследования подтверждают востребованность данной теории и ее преобладание над другими в связи с тем, что обучение при помощи ИКТ зачастую ориентировано на самостоятельное изучение учебного материала. Так данная теория была успешно применена в изучении ИКТ компетенций как предикторов успешности и мотивированности обучающегося. В условиях реализации различных форм обучения (смешанное обучение, технология перевернутого класса, специализированные дистанционные курсы) многие исследователи отмечают, что препятствием для успешного прохождения и сохранения ритма обучения может служить низкая мотивированность, характеризующаяся недостаточно развитыми навыками владения информационными технологиями. Тайваньские исследователи разработали шкалу готовности к онлайн обучению, учитывающую в том числе и внутреннюю мотивацию к обучению — Online Learning Readiness Scale (OLRS) [33]. В свою очередь в турецком университете Бартин были выявлены составляющие (субфакторы) готовности обучающихся к дистанционному обучению (компьютерная самоэффективность, интернетная самоэффективность, самоэффективность в онлайн коммуникации, автономное обучение, самоконтроль в учебных целях) [49].

Также теория самодетерминации успешно зарекомендовала себя при изучении различных форм организации учебного процесса. Данный подход к анализу учебной мотивации был применен в 2018 году исследователями С. Сергиса, Д.Г. Сампсон, Л. Пелличчион при оценке

успеваемости учащихся по математике, информатике и некоторым гуманитарным дисциплинам при организации учебной деятельности по принципам «перевернутого класса» в рамках смешанного обучения. Контрольную группу составили обучающиеся по традиционным методикам в условиях исключительно очного взаимодействия с педагогом. Прежде всего, исследователи анализировали корреляцию между изменениями в образовательных результатах со степенью удовлетворенности ученика. Исследователи пришли к выводам, что данная форма организации обучения (flipped classroom model) [46] не только способствует развитию когнитивных навыков и повышению образовательных результатов, но также положительно влияет на общую удовлетворенность процессом обучения: данная педагогическая технология поощряет инициативность обучающихся, тем самым реализует принцип автономности. Также «перевернутый класс» активно вовлекает в процесс обучения и повышает уверенность ученика в собственных силах и компетенциях, т.е. реализует принцип компетентности, в том числе предметной [32]. Также было отмечено, что применение теории самодетерминации позволило объяснить значительный скачок в успеваемости слабоуспевающих учеников относительно незначительных изменений в успеваемости более академически сильных одноклассников: технология перевернутого класса помогла слабоуспевающим изменить свое отношение к процессу обучения благодаря вовлеченности в процесс обучения с сильными учениками на равных, что позволило реализовать принцип связанности. Однако, такого успеха не продемонстрировали ученики со средней и высокой успеваемостью. Как предположили исследователи, все три оцениваемые базовые психологические потребности — автономия, компетентность и связанность — к моменту проведения исследований уже были хорошо сформированы у данной категории учеников [35].

Еще одним направлением в применении теории самодетерминации в ракурсе сравнения онлайн и очного традиционного обучения может служить адаптация уже хорошо известных инструментов оценки учебной мотивации, ранее использовавшихся в контексте традиционного класса. Так американские ученые К. Ванга, Х.-Ч.К. Хсуб, Э.М. Бонема, Дж.Д. Мосса, Ш. Юа, Д.Б. Нельсона, Ш. Левеск-Бристола при адаптации Шкалы основных психологических потребностей (Basic Psychological Needs Scale). Ученые предположили, что посредством сравнительного анализа определения удовлетворенности/неудовлетворенности студентов образовательным процессом в условиях онлайн обучения и традиционного класса возможно определить особенности учебной мотивации в условиях автономного онлайн обучения, которое становится тенденцией современного высшего образования. Исследователями было выяснено, что Шкала основных психологических потребностей при использовании в контексте онлайн обучения требует коррекции в вопросах автономности (autonomy) и связанности (relatedness) согласно теории самодетерминации.

Сравнительный анализ онлайн обучения и очного обучения продемонстрировал большую эффективность последнего — студенты, проходившие онлайн курс, получили более низкие показатели по успеваемости, удовлетворенности основных психологических потребностей, мотивации, демонстрации полученного знания, и как результат, более низкие итоговые образовательные результаты и оценки за курс [39].

Теория социального обучения (Social Learning Theory)

В большинстве зарубежных стран внедрение ИКТ в образовательный процесс реализуется с опорой на *теорию социального когнитивного обучения (Social Learning Theory или SLT)* [26; 38], в основе которой лежит идея о том, что наиболее эффективным является образование, построенное на взаимодействии (А. Бандура, Дж. Роттер, Н. Миллер, Дж. Доллард). Теория, разработанная Альбертом Бандурой в 1977 году, рассматривает поведение человека с точки зрения обоюдного влияния социума: наблюдая за другими членами общества, человек обучается, при этом занимаясь какой-либо деятельностью, становится объектом наблюдения и, тем самым, инструментом обучения для окружающих. Данная теория охватывает внутреннюю и внешнюю мотивацию. Таким образом, обучение в процессе наблюдения с применением ИКТ затрагивает следующие процессы:

- *Процессы, связанные с вниманием (Attention processes)* — осознанный выбор и наблюдение за окружающими в реальной жизни или поведенческими паттернами, которые транслируют медиаресурсы. В условиях обучения с применением ИКТ данный аспект может быть реализован через показ и обсуждение презентации педагогом в реальном времени в случае, например, применения технологии виртуального класса, а также просмотр и отбор видеолекций самим обучающимся.

- *Процессы запоминания и воспроизведения (Retention processes and Retention processes)* — усвоение информации с целью ее успешного воспроизведения при возникновении схожей ситуации или условий. В условиях применения ИКТ в обучении следует ориентироваться на создание площадок для обсуждения и обмена мнениями (встроенные в программное обеспечение онлайн курс, форумы и средства связи учащегося и педагога, группы в социальных сетях).

- *Процессы мотивации (Motivational processes)* — индивид не воспроизводит абсолютно все поведенческие модели, которые удалось наблюдать, а лишь только те, которые были поощрены или вознаграждены. Таким образом, в контексте обучения при применении ИКТ эффективно работает технология геймификации, которая обладает возможностями создания конкуренции между обучающимися, а также делает возможным быстрое вознаграждение [24; 41].

На практике данная образовательная традиция строится на постулате о том, что «фокус внимания преподавателей должен сдвигаться от содержимого предмета в учебной деятельности к взаимодействию людей, вокруг которых это содержимое находится» [29]. Также социальный подход к обучению опровергает опасения специалистов о негативном эффекте социальной изоляции при переходе на обучение с помощью компьютера: в рамках применения ИКТ согласно указанной теории ученик также обучается новым формам социализации и коммуникации в виртуальной реальности. Таким образом, согласно SLT, ИКТ внедряются в первую очередь в различные формы коллективного взаимодействия (проектную работу, исследовательскую деятельность, командные игры).

В рамках теории социального обучения работали многие исследователи. Например, Ричард Лайт, Фернандо Резенде да Кунья Младший, Г. Ван Дорн и А. Экланд, Э. Венгер, Н. Вайт и Дж. Смитт, Р. Ших и Э. Вебб, К. Джонс и Б. Чхао. Основная идея этих исследований заключается в том, что для успеха студентов в образовании необходимо участвовать в небольших исследовательских группах, как можно активнее взаимодействовать. Исследования показали, что студенты, которые учились в форме коллективного взаимодействия, обладают более глубокими предметными компетенциями, чем студенты, занимавшиеся самостоятельно. Именно процесс «общения, взаимодействия является одним из определяющих факторов когнитивного развития каждого индивида» [47].

Так как теория социального обучения затрагивает познавательные процессы, т. е. процессы познания и осознания информации для выработки решения о воспроизведении того или иного паттерна поведения применительно к конкретной социальной ситуации, то со временем она получила более широкое применение в различных сферах функционирования человека вне контекста обучения (например, в контексте профессионального самоопределения или аспектов социализации в эпоху глобализации) и эволюционировала в *социальную когнитивную теорию (Social Cognitive theory)*, также сформулированную А. Бандурой (1986 г.). В связи с этим в более поздних исследованиях, таких как «Using Social Cognitive Theory to Predict Students' Use of Self-Regulated Learning Strategies in Online Courses» также могут рассматриваться вопросы учебной мотивации, несмотря на то, что сама учебная мотивация не заявлена в названии исследования. Так авторы данной научной работы исследуют проблематику стратегий саморегуляции в условиях онлайн обучения, т.е. изучают понимание того, как обучающийся сам автономно моделирует свой процесс обучения, исходя из выбранных способов мышления, контроля над чувствами и управления поведением. В исследовании была произведена попытка связать мотивационные компоненты, самооффективность и успешность образовательного результата. Ученые пришли к выводу, что саморегулируемое обучение в он-лайн контек-

сте охватывает такие ступени как целеполагание, планирование, выполнение задания, рефлексию. Также исследователи выяснили, что успех обучения во многом зависит от веры в собственные способности: те студенты, которые были убеждены в соответствии своих компетенций учебной задаче, чаще прибегали к когнитивным и метакогнитивным стратегиям обучения [21; 38]. Таким образом, в заключении исследователи акцентируют внимание на том, что не только содержание и ценность приобретаемых навыков способны мотивировать обучающихся онлайн. Успех онлайн обучения исследователи видят также в выработке общих правил по разработке онлайн курсов и правил прохождения учащимися онлайн обучения, которые структурно формировали и поддерживали бы мотивирующие компоненты на протяжении всего онлайн обучения, тем самым поддерживая интерес к обучению на системном уровне [23; 34].

Как показал анализ, достаточно редко исследователи прибегают только к одной теории учебной мотивации в контексте применения конкретного средства ИКТ в обучении. Более того, различные теории и подходы к изучению учебной мотивации при применении ИКТ в обучении способны одинаково констатировать проблемные области или дать схожую оценку одним и тем же явлениям. Например, как это было продемонстрировано в исследованиях с применением ARCS модели и теории социального обучения, на мотивацию обучающегося значительно влияет дизайн структуры онлайн курса и его техническая реализация (интерфейса программного обеспечения). Кроме того, применяя различные подходы к одним и тем же объектам исследования, возможна релевантность выявленных проблемных областей или указание на схожие проявляющиеся закономерности. Также разнообразие применяемых инструментов и моделей в изучении учебной мотивации в контексте ИКТ, по мнению авторов, связано в том числе и с жизненным циклом (разработка, внедрение, эксплуатация, вывод из эксплуатации) конкретного ИКТ — инструмента. Так на стадии разработки и проектирования востребованной становятся теории внешней мотивации (в частности модель ARCS), в то время как при эксплуатации ИКТ — инструмента педагогу следует действовать в рамках социальной когнитивной теории для поддержания мотивации обучающегося. Какую теорию для какого ИКТ и на какой стадии применять — обширная тема для дальнейших исследований. Некоторые виды ИКТ (например, медиаплатформы, социальные сети) являются не только технологией, но и имеют реализацию в виде программного продукта, который в свою очередь позволяет получать обновления, кардинально менять свойства, менять правообладателя, что затрудняет их анализ. Перечисленные особенности также должны быть учтены при проведении, оценке и применении результатов исследований.

На сегодняшний момент в исследованиях по применению информационно-коммуникативных технологий

все чаще фигурируют три ИКТ инструмента. Перейдем к краткому обзору наиболее популярных ИКТ и подробнее рассмотрим проблему их изучения с позиций трех перечисленных теорий учебной мотивации.

Медиаплатформы

На сегодняшний день не существует единого понимания феномена медиаплатформы. Одни специалисты рассматривают данный ресурс как электронные СМИ с расширенными функциями (ведение авторских блогов, круглосуточное обновление новостной ленты, возможности оставлять комментарии и др.); другие специалисты понимают медиаплатформу как «совокупность точек размещения любого вида информации в интернете, расположенных на путях определения пользователем конкурентного преимущества при существующей экономической конъюнктуре» [11, с. 45]. Из данных определений следует, что медиаплатформа — это информационный ресурс, который характеризуется, прежде всего, высокой востребованностью, а также динамичностью и актуальностью предоставляемой информацией.

Медиаплатформу характеризуют [11]:

- многофункциональность;
- наличие разнообразных мультимедийных сервисов;
- возможность размещения пользователями информации;
- возможность коммуникации между пользователями;
- возможность использования платформы вне зависимости от временного и геолокационного нахождения пользователя;
- возможность входа с различных носителей и гаджетов, включая специально разработанные приложения.

В ряде источников в качестве медиаплатформ рассматриваются также социальные сети и видеоигры. Одной из наиболее популярных на сегодняшний день является медиаплатформа TED.

TED (Technology, Education, Design) — открытый научный и образовательный ресурс, представляющий собой онлайн и офлайн площадку для проведения конференций и предоставляющую набор инструментов и сервисов для обеспечения образовательного процесса на основе видеозаписей выступлений спикеров конференций. TED специально создан для вовлечения современных людей в процессы создания и развития творческих, технологических и образовательных инициатив через короткие видео презентации инновационных «идей, которые достойны распространения» (ideasworthspreading) лучшими педагогами, учеными, лекторами, профессионалами из разных областей человеческого знания. Ресурс обеспечивает:

- доступ к коротким видеоурокам (Ted-Ed) высококачественного производства;
- доступ к видеозаписям Ted-Talks — коротким выступлениям (не более 18 мин.) спикеров конференций, являющихся представителями всех континентов, возрастов и профессий;

- доступ к видеобиблиотеке, включающей более 1000 научных направлений и платформы для формирования студенческих сообществ (TED-Ed Student Talks) и педагогических школьных сообществ (TED Masterclass);

- возможность для педагогов как встраивать материалы в свои собственные уроки путем создания Ted-edLesson, так и получить готовые решения (вопросы для обсуждения, методические рекомендации и др.);

- возможность для обучающихся создавать свои собственные видео и записи выступлений;

- возможность применения педагогами технологии «перевернутого класса», заключающуюся в самостоятельном изучении теоретического материала с помощью ИКТ с дальнейшим выявлением дефицитов понимания, а затем отработки и закрепления на очном занятии с педагогом.

Платформа TED стремится стать образовательной технологией, формирующей позитивное мировоззрение, распространяющей общечеловеческие ценности и наполняющей Интернет позитивным контентом. За рубежом TED завоевывает все большее внимание у всех трех категорий участников образовательного процесса — учителей, родителей и учеников. В России данная платформа рассматривается преимущественно в контексте обучения английскому языку как иностранному (А.М. Иванова, И. Н. Кошелева, Лебедева М.В., Е.В. Малыгина, Л.В. Мосиенко) [7; 10; 11; 14].

К изучению учебной мотивации при обучении посредством медиаплатформы TED могут подойти все три выше изложенные теории учебной мотивации. Такой вывод можно сделать исходя из свойства мультимедийности данного инструмента — задействования сразу нескольких модальностей при обучении: звук, видеоизображение, компьютерная анимация, текстовой материал, мультипликация и др. Возможности стимулирования мотивации в обучении средствами мультимедиа изучал Р. Лоу, обращаясь в своих исследованиях к широкому кругу теорий учебной мотивации, включая модель ARCS, Теория самодетерминации и теорию социального когнитивного обучения [35].

Еще одним сетевым инструментом, активно используемым в разных мотивационных теориях, выступают социальные сети.

Социальные сети

Термин «социальная сеть» (англ. «social network») обозначает веб-сайт, с помощью которого можно построить, отразить и организовать социальные взаимоотношения при их визуализации в социальных графах. Сайт социальной сети отличают следующие особенности [13]:

- необходимость создания собственного «профиля»;

- возможность создавать список «друзей» на своей странице и отображать типы отношений с пользователями из списка (друг, родственник, коллега и т. п.);

- возможность просматривать страницы других пользователей;

- наличие множества вариантов для представления и обмена информацией (фото, видео, блоги, микроблоги, группы, чаты, функция отметки своего местонахождения и т. п.). На сегодняшний день лидирующую позицию в образовательной сфере занимают Facebook и Twitter.

В образовательном процессе социальная сеть используется обычно:

- как мессенджер;

- как доска объявлений;

- как каталог библиотечных ресурсов;

- как заменитель бумажных периодических изданий;

- как пространство управления обучением: размещение учебных заданий в сети, размещение работ школьников/студентов, проверка работ;

- в качестве онлайн площадки для укрепления взаимодействия между учителями.

Согласно опросам, наиболее часто социальные сети используются в образовательном процессе в качестве мессенджера, пространства управления обучением и доски объявлений¹.

Среди основных преимуществ использования социальных сетей выделяют следующие²:

1. Соцсети позволяют оперативно делиться важной информацией и делать напоминания.

2. Соцсеть позволяет учащимся, пропускающим аудиторные занятия, не выпадать из образовательного процесса, наблюдать за учебной работой и принимать в ней участие в режиме онлайн.

3. Соцсеть обеспечивает непрерывный образовательный процесс за счет постоянного взаимодействия учащихся и преподавателей в сети.

4. Соцсеть дает возможность преподавателю проводить аудиторные лекционные занятия в интерактивном режиме. Например, с помощью «Twitter» студенты в процессе прослушивания лекции могут задавать вопросы и обсуждать представленный материал в формате микроблога, не мешая при этом преподавателю.

5. Использование социальных сетей в учебном процессе способствует меньшему использованию сетей в повседневной жизни [1].

6. Застенчивые студенты в социальных сетях чувствуют себя более комфортно и становятся более активными участниками учебного процесса [1].

7. В социальной сети наглядные материалы в цифровом формате можно продемонстрировать в виртуальной учебной группе, загрузив заранее нужные файлы.

8. Соцсети дают возможность продолжать дискуссии и обсуждения, начавшиеся на очном занятии.

¹ The Statistics Portal .Most popular social networks worldwide as of April 2019, ranked by number of active users (in millions)

² <http://www.collegedegree.com/library/college-life/15-facebook-apps-perfect-for-online-education>

9. Социальная сеть позволяет преподавателю лучше запоминать студентов и понимать их интересы.

Таким образом, социальные сети делают преподавателей более «социально доступными» для студентов, благодаря их использованию становится возможным совместное создание учебного контента. В некоторых социальных сетях присутствует большой выбор приложений, которые можно использовать в учебных целях. Например, для «Facebook» их более двадцати пяти.

Итак, социальные сети могут быть применены к двум теориям учебной мотивации — социально когнитивной и теории самодетерминации. Применительно к теории самодетерминации социальные сети затрагивают все составляющие звенья данной теории. Выполняя задания в сети, учащийся чувствует себя автономно, независимо от учительского контроля. Чувство способности, умения выполнить задания, свидетельствует о его компетенции. Общение в социальной сети позволяет ощущать определенную связь с другими студентами. Таким образом, социальные сети — важный инструмент, позволяющий решать разные учебные задачи в рамках той или иной теории. Анализ исследований по социальным сетям позволяет сделать вывод о том, что чаще всего социальные сети используются для взаимодействия и в образовательных целях, являясь пространством управления обучением.

Видеоигры

Под видеоигрой обычно понимается игра с использованием изображений, базирующаяся на взаимодействии человека и цифрового устройства. Раньше под видеоиграми подразумевались игры с использованием специального портативного устройства — приставки или игровой консоли. Современные игры обычно являются мультиплатформенными (выпускаются под различные устройства) и представляют собой комплексные системы, объединяющие набор игр в рамках одного сеттинга — виртуальной среды или мира, в котором происходят игровые действия. Термины «компьютерная игра» и «видеоигра» часто употребляются как синонимы.

Как правило, детей не нужно заставлять играть — именно в этом состоит грандиозный обучающий потенциал видеоигр. Игры дают учащимся возможность осознать абстрактные принципы и понятия, привязав их к своему собственному опыту, что существенно увеличивает степень вовлеченности в обучение.

Сегодня основные направления применения видеоигр в образовании включают [2, с. 28]:

- 1) использование коммерческих развлекательных игр;
- 2) модификацию существующих игр;
- 3) использование коммерческих развивающих игр;
- 4) использование виртуальных миров;
- 5) создание игр по заказу;
- 6) создание игр учителями и учениками.

На практике учителя пользуются преимущественно видеоиграми краткосрочного характера (например, Quipper School, Переспорь Сократа), так как они рассчитаны на один урок и их можно легко включить в учебный план. Долгосрочные игры, а также виртуальные миры, которые требуют более детальной разработки, учителя обычно оставляют в стороне, ссылаясь на нехватку времени.

Проблема применения видеоигр в образовании и их влияния на академическую успеваемость разрабатывается в работах многих авторов (М. Гржибовский, Дж. Шапиро, П. Петерсен). Рядом авторов предпринята попытка анализа способов повышения учебной мотивации посредством видеоигр. В статье «Motivation, Engagement and Learning through Digital Games» группа британских исследователей под руководством И. Яковидес отмечают, что «цифровые игры могут быть мощной обучающей платформой и мотивационными орудиями, развивающие активное и критическое обучение» [37, с. 4] Британский исследователь Дж. Доуэлл в работе «Digital games and learning gains» [23] пишет об очевидных образовательных преимуществах цифровых игр. Так, например, он отмечает, что видеоигры могут развивать «познавательные, пространственные и двигательные навыки и способствовать улучшению технологических навыков. С их помощью можно изучить факты, улучшить способность вспоминать и запоминать, а также изучить принципы причинно-следственных связей и комплексного решения проблем. Кроме того, они повышают творческий потенциал и обеспечивают практические примеры понятий и правил, которые трудно проиллюстрировать в реальном мире» [20, с. 7].

В 2013 г. независимая лаборатория исследования цифровых медиа в образовании Joan Ganz Cooney Center провела масштабное исследование применения цифровых игр (в частности, видеоигр, мобильных игр, а также игр в социальных сетях) в обучении. В результате исследования было установлено, что совместив видеоигры и учебные цели каждого школьного предмета, можно получить «действенный инструмент для модернизации обучения в младшей и средней школе» [2, с. 30].

Таким образом, видеоигры являются мощной образовательной платформой [22; 47] и эффективным сетевым инструментом, применяемым в разных теориях мотивации — социально-когнитивной, в модели ARCS. Применительно к мотивационной модели видеоигры развивают внимание, являясь интерактивными, увлекательными, захватывающими, разнообразными и часто непредсказуемыми. Успех в игре формирует чувство удовлетворенности и уверенности в себе [32]. Анализ исследований по видеоиграм позволяет сделать вывод о том, что данный сетевой инструмент является «действенным мотивационным орудием» и все чаще интегрируется в образовательный контент.

Вызовы и перспективы применения ИКТ в образовании

В условиях глобальной информатизации общества ИКТ обладают колоссальным образовательным потенциалом. Многообразие видов ИКТ и способов их интеграции в образовательную среду и педагогическую деятельность способствует формированию и становлению новой образовательной системы, в которой ученику предоставляется большая автономия, самостоятельность, а, следовательно, и ответственность в обучении. В связи с принципиальным изменением роли преподавателя, а также формы его присутствия и участия в образовательном процессе, сложность в достижении высоких образовательных результатов современным исследователям во многом видится в изменении самой роли учебной мотивации. Учебная мотивация становится важнейшим, но малоизученным аспектом в условиях постоянно обновляющихся интерфейсов программных продуктов, увеличившегося объема материала для самостоятельного усвоения, зачастую отсутствия мгновенной обратной связи от педагога, обезличенного взаимодействия с другими участниками учебного процесса.

Лишь небольшая часть исследований предлагает конкретные меры по оценке мотивации (например, разработка шкалы оценки удовлетворенности ученика и шкалы готовности обучающегося к применению ИКТ в учебных целях). Исследования, охватывающие способы повышения учебной мотивации (применение технологии перевернутого класса, обучающий робот и др.), также представляют собой мозаичное полотно. В основном констатируя факт снижения или повышения мотивации в конкретной образовательной ситуации, такие исследования не изучают глубинных изменений в психических и психологических процессах обучающегося, пользующегося высокотехнологическими устройствами. На взгляд авторов, основные сложности применения ИКТ в образовании связаны с тем, что ИКТ, являясь новым средством опосредования, которое, как отмечает О.В. Рубцова, создает «принципиально новую реальность, в которой осуществляется социальное взаимодействие и, следовательно, формируется сознание» [17, с. 86]. ИКТ не только позволяют проектировать пространство образовательного взаимодействия, но и влияют на развитие высших психических функций участников учебной ситуации. В этой связи, применение ИКТ в образовании должно опираться на возрастную специфику и психолого-педагогические особенности участников учебной ситуации [3; 15; 16]. Несмотря на то, что ряд исследований учебной мотивации при обучении с помощью ИКТ рассматривают некоторые психические функции (например, память в аспекте запоминания согласно теории социального обучения или внимание в модели ARSC), однако, как показал анализ исследований, на данный момент отсутствуют исследования в области учебной мотивации, которые бы могли продемонстрировать связь между компонентами учебной мотивации и

высшими психическими функциями. На сегодняшний момент в исследованиях учебной мотивации в контексте ИКТ преобладают отдельные срезы и кейсы, в то время как системные лонгитюдные исследования позволили бы не только выявить влияние ИКТ на высшие психические функции, но и проанализировать динамику учебной мотивации при долговременном использовании ИКТ в обучении.

С другой стороны, помимо специализированных ИКТ инструментов в образовании (дистанционные курсы, специализированные предметы обучающей среды), сегодня возрастает популярность в образовании технологий, изначально не предназначенных для учебного процесса. Это свидетельствует о том, что существующие образовательные цифровые технологии не всегда соответствуют целям и задачам участников образовательного процесса. Характерно, что рассмотренные в настоящей статье сетевые технологии пользуются в данный момент наибольшей популярностью в образовательной сфере, хотя они были созданы под другие задачи. Данные сетевые технологии мультизадачны и являются одновременно инструментами организации обучения для педагогов и средствами познания для учеников. Поэтому в зависимости от применяемой концепции учебной мотивации к сетевому ИКТ (модель ARSC, SDT, SLT и др.) объектами изучения может становиться внутренняя или внешняя учебная мотивация в ракурсе применяемой теории учебной мотивации, что позволяет коррелировать и соотносить результаты исследований одних и тех же мотивационных компонентов и тем самым получать более валидное знание по изучаемому объекту.

Как продемонстрировали рассмотренные в статье исследования, учебная мотивация, напрямую связанная с образовательным результатом [38], способна эффективно влиять на обучающегося лишь в том случае, если сами педагоги и разработчики онлайн курса или обучающего программного продукта имеют адекватное и целостное представление о понятии учебной мотивации, его компонентах и методах ее стимулирования. Несмотря на многообразие видов ИКТ и их внедрение в образовательный процесс, успешное обучение при помощи ИКТ зависит в основном от самих преподавателей [43]. Именно преподаватель является тем медиатором, который умело и эффективно применяет разные образовательные техники в своей практике, сочетая традиционные методы и используя преимущества цифрового обучения, что действует как на благо студентов, так и на профессиональный рост и ИКТ компетенции преподавателя. В то же время проблема компетенции и мотивации самого педагога, преподающего с помощью ИКТ, является малоизученной, требующей в том числе и рассмотрения мотивации педагога в корреляции с мотивацией обучающихся. Таким образом, проблема интеграции ИКТ в обучение открывает широкое поле возможностей не только применения, но, прежде всего, тщательного изучения специалистами многих дисциплин.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамова О.М., Соловьева О.А.* Использование социальных сетей в образовательном процессе [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2016. № 9. С. 1055—1057. URL: <https://moluch.ru/archive/113/29321/> (дата обращения: 25.04.2019).
2. *Белкин Ф.А.* Геймификация в образовании // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 3. С. 28—34. doi:10.17759/jmfp.2016050302
3. *Верховская Е.К., Рубцова О.В., Панфилова А.С.* Методика исследования самопрезентации и взаимодействия российских подростков в современных социальных сетях // Нейрокомпьютеры и их применение. Тезисы докладов / Под редакцией А.И. Галушкина [и др.]. М.: Изд-во МГППУ, 2016. С. 69—70.
4. ГОСТ Р 52653-2006 Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ifap.ru/library/gost/526532006.pdf> (дата обращения: 07.06.2019).
5. *Зверева Л.Г.* Этапы и пути становления цифрового образования в России // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2019. Vol. 1. № 1. Р. 43—46. doi:10.24411/2500-1000-2018-10417
6. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. М.: Логос, 2004. 384 с.
7. *Иванова А.М., Малыгина Е.В.* Возможности использования современного медиа-контента Ted Talks в обучении английскому языку как второму иностранному [Электронный ресурс] // Вестник ЧГПУ. 2017. № 3. Р. 49—54. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-ispolzovaniya-sovremennogo-media-kontenta-ted-talks-v-obuchenii-angliyskomu-yazyku-kak-vtoromu-inostrannomu> (дата обращения: 25.04.2019).
8. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография / Под. Ред. Бадарча Дендева. М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. 320 с.
9. *Котельникова Е.В.* Исторические истоки и современные тенденции развития системы образования на примере Южной Кореи [Электронный ресурс] // Научно-практический электронный журнал Аллея науки. 2017. № 15. 25 р. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32300040&> (дата обращения: 25.04.2019).
10. *Кошелева И.Н.* Видеоматериалы tedtalks как образовательный инструмент в обучении английскому языку в вузе [Электронный ресурс] // Известия ВГПУ. 2017. № 5 (118). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/videomaterialy-tedtalks-kak-obrazovatelnyu-instrument-v-obuchenii-angliyskomu-yazyku-v-vuze> (дата обращения: 25.04.2019).
11. *Красноярова О.В.* Новые медиаплатформы: принципы функционирования и классификация [Электронный ресурс] // Вопросы теории и практики журналистики. 2016. Том 5. № 1. С. 45—57. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-mediaplatformy-printsipy-funktsionirovaniya-i-klassifikatsiya> (дата обращения: 25.04.2019).
12. *Лабзова И.Ю.* Теория самоопределения и ее применение в зарубежной образовательной практике // Человек и образование. 2017. № 3 (52). С. 152—156.
13. *Лебедева М.В., Печищева Л.А.* Применение современных образовательных технологий в обучении иностранным языкам (на примере английского языка) [Электронный ресурс] // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. 2016. № 2. С. 120—125. doi:10.18384/2310-7219-2016-2-120-125
14. *Мосиенко Л.В.* Лекции TED как фактор повышения коммуникативной мотивации в изучении иностранного языка [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28019> (дата обращения: 25.04.2019).
15. *Рубцова О.В., Панфилова А.С., Смирнова В.К.* Исследование взаимосвязи личностных особенностей подростков с их поведением в виртуальном пространстве (на примере социальной сети «ВКонтакте») // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 3. С. 54—66. doi:10.17759/pse.2018230305
16. *Рубцова О.В.* Сюжетно-ролевая игра как средство развития ролевой идентичности старших подростков [Электронный ресурс] // Теоретическая и экспериментальная психология. 2012. Т. 5. № 1. С. 26—35. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/syuzhetno-rolevaya-igra-kak-sredstvo-razvitiya-rolevoy-identichnosti-starshih-podrostkov> (дата обращения: 25.04.2019).
17. *Рубцова О.В.* Цифровые технологии как новое средство опосредования [Электронный ресурс] // Международный симпозиум «Л.С. Выготский и современное детство»: Сборник тезисов / Под ред. К.Н. Поливановой. 2017. С. 85—86. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30033451> (дата обращения: 25.04.2019).
18. *Солдатова Г.В., Теславская О.И.* Видеоигры в фокусе науки [Электронный ресурс] // Дети в информационном обществе. 2017. № 2 (27). С. 24—35. URL: http://detionline.com/assets/files/journal/27/%E2%84%9627_web.pdf (дата обращения: 25.04.2019).
19. Сравнительный анализ российского и зарубежного опыта по формированию и реализации государственных программ в сфере развития образования: монография / Д.Ю. Гужеля [и др.]. Москва: Дашков и К, 2015. 455 с.
20. *Юрьева О.В., Хазиев А.Р.* Профессиональная мотивация как фактор успешного обучения студентов в ВУЗЕ [Электронный ресурс] // Вопросы экономики и права. 2015. № 6. С. 69—73. https://law-journal.ru/files/pdf/201506/201506_69.pdf (дата обращения: 25.04.2019).
21. *Anthony R., Artino Jr., Jason M. Stephens.* Using Social Cognitive Theory to Predict Students' Use of Self-Regulated Learning Strategies in Online Courses [Электронный ресурс] // Motivation and Self-Regulation in Online Learning. 2006. 19 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/237426522_Using_Social_Cognitive_Theory_to_Predict_Students'_Use_of_Self-Regulated_Learning_Strategies_in_Online_Courses (дата обращения: 25.04.2019).

22. *Bolliger D.U., Supanakorn S., Boggs C.* Impact of podcasting on student motivation in the online learning environment // *Computers & Education*. 2010. Vol. 55. № 2. P. 714—722. doi:10.1016/j.compedu.2010.03.004
23. *Dowell J.* Digital games and learning gains [Электронный ресурс]. University College London. 2005. 5 p. // OECD: Better Policies for Better Lives. URL: <http://www.oecd.org/education/cei/39414809.pdf> (дата обращения: 25.04.2019).
24. Effect of Using Digital Pen Teaching System Behaviors on Learning Achievements in a Mathematics Course [Электронный ресурс] / Su, Yu-Sheng [et al] // *Emerging Technologies for Education: Second International Symposium, SETE 2017, Held in Conjunction with ICWL 2017, Cape Town, South Africa, September 20—22, 2017: Revised Selected Papers* / Eds. Tien-Chi Huang, Rynson Lau, Yueh-Min Huang, Marc Spaniol, Chun-Hung Yuen. Cham: Springer, 2017. P. 3—8. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-71084-6_1 (дата обращения: 25.04.2019).
25. *Granito M.D., Chernobilsky E.* The Effect of Technology on a Student's Motivation and Knowledge Retention [Электронный ресурс] // *NERA Conference Proceedings*, 2012. 22 p. https://opencommons.uconn.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.ru/&httpsredir=1&article=1016&context=nera_2012 (дата обращения: 25.04.2019).
26. *Grusec J.* Social Learning Theory and Developmental psychology: The legacies of Robert Sears and Albert Bandura // *Developmental Psychology*. 1992. Vol. 28. № 5. P. 776—786. doi:10.1037/0012-1649.28.5.776
27. *Grzybowski M.* Educational technologies in South Korea [Электронный ресурс] // *General and Professional Education*. 2013. № 1. P. 3—9. URL: http://genproedu.com/paper/2013-01/full_003-009.pdf (дата обращения: 25.04.2019).
28. *Gülsüm Aşıksoy* The effects of the gamified flipped classroom environment (GFCE) on students' motivation, learning achievements and perception in a physics course [Электронный ресурс] // *Quality & Quantity*. 2018. Vol. 52. № 1. P. 129—145. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11135-017-0597-1.pdf> (дата обращения: 25.04.2019).
29. *Hawliczek Anja, Sven Joeckel* Increasing the effectiveness of digital educational games: The effects of a learning instruction on students' learning, motivation and cognitive load // *Computers in Human Behavior*. 2017. Vol. 72. P. 79—86. doi:10.1016/j.chb.2017.01.040
30. *Jordan Katy* Massive open online course completion rates revisited: Assessment, length and attrition // *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2015. Vol. 16. № 3. P. 341—358. doi:10.19173/irrodl.v16i3.2112
31. *Keller J.M., Suzuki K.* Learner motivation and E-learning design: a multinationally validated process [Электронный ресурс] // *Journal of Educational Media*. 2004. Vol. 29. № 3. P. 229—239. URL: https://www.researchgate.net/publication/237718864_Learner_motivation_and_E-learning_design_A_multinationally_validated_process (дата обращения: 25.04.2019).
32. *Law Kris M.Y.* Student enrollment, motivation and learning performance in a blended learning environment: The mediating effects of social, teaching, and cognitive presence [Электронный ресурс] // *Computers & Education*. 2019. Vol. 136. P. 1—12. doi:10.1016/j.compedu.2019.02.021
33. Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions / Chien Chou [et al] // *Computers & Education*. 2010. Vol. 55. № 3. P. 1080—1090. doi:10.1016/j.compedu.2010.05.004
34. *Linnenbrink E.A., Pintrich P.R.* Motivation as an enabler for academic success [Электронный ресурс] // *School Psychology Review*. 2002. Vol. 31. № 3. P. 313—327. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.520.1534&rep=rep1&type=pdf> (дата обращения: 25.04.2019).
35. *Low R., Jin P.* Motivation and multimedia learning // *Cognitive Effects of Multimedia Learning* / R.Z. Zheng. Hershey, Pa: IGI Global, 2009. P. 154—172. doi:10.4018/978-1-60566-158-2.ch009
36. *Ming-Hung Lin, Huang-Cheng Chen, Kuang-Sheng Liu* A Study of the Effects of Digital Learning on Learning Motivation and Learning Outcome // *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*. 2017. Vol. 13. № 7. P. 3553—3564. doi:10.12973/eurasia.2017.00744a
37. Motivation, engagement and learning through digital games / I. Iacovides [et al.] // *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments*. 2011. Vol. 2. № 2. P. 1—16. doi:10.4018/jvple.2011040101
38. Nabavi R.T. Bandura's Social Learning Theory & Social Cognitive Learning Theory. 2011—2012. 23 p. // *ResearchGate*. URL: https://www.researchgate.net/profile/Razieh_Tadayon_Nabavi/publication/267750204_Bandura's_Social_Learning_Theory_Social_Cognitive_Learning_Theory/links/545914d90cf26d5090ad007b.pdf (дата обращения: 25.04.2019).
39. Need satisfaction and need dissatisfaction: A comparative study of online and face-to-face learning contexts / Cong Wang [et al.] // *Computers in Human Behavior*. 2019. Vol. 95. P. 114—125. doi:10.1016/j.chb.2019.01.034
40. *Pivec M., Dziabenko O.* Game-based learning framework for collaborative learning and student e-teamwork [Электронный ресурс]. 2010. P. 56—60. URL: http://www.e-mentor.edu.pl/_xml/wydanie/4/42.pdf (дата обращения: 25.04.2019).
41. *Root E.* Motivation and Learning Strategies in a Foreign Language Setting [Электронный ресурс]: A Look at a Learner of Korean. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition; University of Minnesota, 1999. 98 p. URL: <http://carla.umn.edu/resources/working-papers/documents/MotivationLearningStrategiesKoreanLearner.pdf> (дата обращения: 25.04.2019).

42. *Sakamoto A.* Video game use and the development of sociocognitive abilities in children: three surveys of elementary school students // *Journal of Applied Social Psychology*. 1994. Vol. 24. № 1. P. 21—42. doi:10.1111/j.1559-1816.1994.tb00551.x
43. Scaffolding of motivation in learning using a social robot [Электронный ресурс] / *Andrea Deublein [et al.]* // *Computers & Education*. 2018. Vol. 125. P. 182—190 doi:10.1016/j.compedu.2018.06.015
44. *Schunk D.H., Pintrich P.R., Meece J.L.* Motivation in education: Theory, research, and applications. Upper Saddle River, N.J : Pearson Education, 2008. 433 p.
45. *Squire K.* Video games and education [Электронный ресурс]: Teaching and Participatory Culture in the Digital Age // *International Journal of Intelligent Simulations and Gaming*. 2013. Vol. 5. № 4. P. 100—102. URL: <https://www.igi-global.com/pdf.aspx?tid%3D102618%26ptid%3D71690%26ctid%3D17%26t%3Dvideo+games+and+learning%3A+teaching+and+participatory+culture+in+the+digital+age%26isxn%3D9781466634978> (дата обращения: 25.04.2019).
46. *Stylianou S.* Investigating the impact of Flipped Classroom on students' learning experiences: A Self-Determination Theory approach // *Computers in Human Behavior*. 2018. Vol. 78. P. 368—378. doi:10.1016/j.chb.2017.08.011
47. *Van Doorn G., Eklund A.* Face to Facebook: Social media and the learning and teaching potential of symmetrical, synchronous communication [Электронный ресурс] // *Journal of University Teaching & Learning Practice*. 2013. Vol. 10. № 1. Article 6. 16 p. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1005279.pdf> (дата обращения: 25.04.2019).
48. *Yilmaz R.* Exploring the role of e-learning readiness on student satisfaction and motivation in flipped classroom // *Computers in Human Behavior*. 2017. Vol. 70. P. 251—260. doi:10.1016/j.chb.2016.12.085
49. *Zainuddin Z.* Students' learning performance and perceived motivation in gamified flipped-class instruction // *Computers & Education*. 2018. Vol. 126. P. 75—88. doi:10.1016/j.compedu.2018.07.003

The experience of Application of Information and Communication Technologies (ICTs) as a Tool to Enhance Learning Motivation

Prudnikova T.A.,

English Language Teacher, Post Graduate Student, Faculty Of Educational Psychology,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
poskakalova@gmail.com

Poskakalova T.A.,

Staff Member of the Centre for Interdisciplinary Studies of Modern Childhood,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
poskakalova@gmail.com

The analytical review of foreign studies focuses on the utilization of information and communication technologies (ICT) in education. It considers the most popular networking technology currently used in the educational process in many countries of the world. It also exemplifies the studies demonstrating that the use of ICT can enhance learning motivation and improve academic performance among students of different ages.

Keywords: information and communications technologies, learning motivation, education, social networks, videogames, digital platforms.

REFERENCES

1. Abramova O.M., Solov'eva O.A. Ispol'zovanie sotsial'nykh setei v obrazovatel'nom protsesse [Elektronnyi resurs] [The use of social networks in the educational process]. *Molodoi uchenyi [Young scientist]*, 2016, no. 9, pp. 1055—1057. URL: <https://moluch.ru/archive/113/29321/> (Accessed 25.04.2019). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
2. Belkin F.A. Geimifikatsiya v obrazovanii [Gamification in education]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Modern foreign psychology]*, 2016, vol. 5, no. 3, pp. 28—34. doi:10.17759/jmfp.2016050302 (In Russ.; Abstr. in Engl.).
3. Verkhovskaya E.K., Rubtsova O.V., Panfilova A.S. Metodika issledovaniya samoprezentatsii i vzaimodeistviya rossiiskikh podrostkov v sovremennykh sotsial'nykh setyakh [Methodology for the study of self-presentation and interaction of Russian adolescents in modern social networks]. In Galushkina A.I. (ed.) *Neirokomp'yutery i ikh primeneniye. Tezisy dokladov [Neurocomputers and their application. Abstracts]*. Moscow: Izd-vo MGPPU, 2016. pp. 69—70. (In Russ.).
4. GOST R 52653-2006 Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v obrazovanii. Terminy i opredeleniya [Elektronnyi resurs] [GOST R 52653-2006 Information and communication technologies in education. Terms and definitions]. URL: <https://www.ifap.ru/library/gost/526532006.pdf> (Accessed 07.06.2019). (In Russ.).
5. Zvereva L.G. Etapy i puti stanovleniya tsifrovogo obrazovaniya v Rossii [The Stages and Ways of Formation of Digital Education in Russia]. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 2019, vol. 1, no. 1, pp. 43—46. doi:10.24411/2500-1000-2018-10417 (In Russ.; Abstr. in Engl.).
6. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]. Moscow: Logos, 2004. 384 p. (In Russ.).
7. Ivanova A.M., Malygina E.V. Vozmozhnosti ispol'zovaniya sovremennogo media-kontenta Ted Talks v obuchenii angliiskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu [Elektronnyi resurs] [Innovative multimedia content in teaching english as a second foreign language: ted talks]. *Vestnik ChGPU [Bulletin of ChGPU]*, 2017, no. 3, pp. 49—54. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-ispolzovaniya-sovremennogo-media-kontenta-ted-talks-v-obuchenii-angliyskomu-yazyku-kak-vtoromu-inostrannomu> (Accessed 25.04.2019). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
8. Informatsionnye i kommunikatsionnye tekhnologii v obrazovanii: monografiya. Badarcha Dendeva (ed.). Moscow: ITO YuNESKO, 2013. 320 p. (In Russ.).
9. Kotel'nikova E.V. Istoricheskie istoki i sovremennye tendentsii razvitiya sistemy obrazovaniya na primere Yuzhnoi Korei [Elektronnyi resurs] [Historical origins and modern trends in the development of the education system on the example of South Korea]. *Nauchno-prakticheskii elektronnyi zhurnal Alleya nauki [Scientific-practical electronic journal Alley of Science]*, 2017, no. 15, 25 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32300040&> (Accessed 25.04.2019). (In Russ.).
10. Kosheleva I.N. Videomaterialy tedtalks kak obrazovatel'nyi instrument v obuchenii angliiskomu yazyku v vuze [Elektronnyi resurs] [Video tedtalks as an educational tool in teaching English in high school]. *Izvestiya VGPU*, 2017, vol. 5, no. 118. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/videomaterialy-tedtalks-kak-obrazovatelnyy-instrument-v-obuchenii-angliyskomu-yazyku-v-vuze> (Accessed 25.04.2019). (In Russ.).
11. Krasnoyarova O.V. Novye mediaplatformy: printsipy funktsionirovaniya i klassifikatsiya [Elektronnyi resurs] [New media platforms: the principles of operation and classification of species]. *Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki [Questions of the theory and practice of journalism]*, 2016, vol. 5, no. 1, pp. 45—57. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-mediaplatformy-printsipy-funktsionirovaniya-i-klassifikatsiya> (Accessed 25.04.2019). (In Russ.; Abstr. in Engl.).

12. Labzova I.Yu. Teoriya samoopredeleniya i ee primenenie v zarubezhnoi obrazovatel'noi praktike [The theory of self-determination and its application in foreign educational practice]. *Chelovek i obrazovanie [Man and Education]*, 2017, vol. 3, no. 52, pp. 152—156. (In Russ.; Abstr. in Engl.).
13. Lebedeva M.V., Pechishcheva L.A. Primenenie sovremennykh obrazovatel'nykh tekhnologii v obuchenii inostrannym yazykam (na primere angliiskogo yazyka) [Elektronnyi resurs] [The use of modern educational technologies in teaching foreign languages (on the example of English)]. *Vestnik MGOU. Seriya: Pedagogika [Bulletin of MGOU. Series: Pedagogy]*, 2016, no. 2, pp. 120—125. doi:10.18384/2310-7219-2016-2-120-125 (In Russ.; Abstr. in Engl.).
14. Mosienko L.V. Leksii TED kak faktor povysheniya kommunikativnoi motivatsii v izuchenii inostrannogo yazyka [Elektronnyi resurs] [Ted Lectures as a Factor of Increasing Communicative Motivation When Learning a Foreign]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya [Modern problems of science and education]*, 2018, no. 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28019> (Accessed 25.04.2019). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
15. Rubtsova O.V., Panfilova A.S., Smirnova V.K. Issledovanie vzaimosvyazi lichnostnykh osobennosti podrostkov s ikh povedeniem v virtual'nom prostranstve (na primere sotsial'noi seti «Vkontakte») [Research on Relationship between Personality Traits and Online Behaviour in Adolescents (With VKontakte Social Media as an Example)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2018, vol. 23, no. 3, pp. 54—66. doi:10.17759/pse.2018230305 (In Russ.; Abstr. in Engl.). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
16. Rubtsova O.V. Syuzhetno-rolevaya igra kak sredstvo razvitiya rolevoi identichnosti starshikh podrostkov [Elektronnyi resurs] [The role-playing game as a means of developing the role-based identity of older teens]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya [Theoretical and Experimental Psychology]*, 2012, vol. 5, no. 1, pp. 26—35. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/syuzhetno-rolevaya-igra-kak-sredstvo-razvitiya-rolevoy-identichnosti-starshih-podrostkov> (Accessed 25.04.2019). (In Russ.).
17. Rubtsova O.V. Tsifrovye tekhnologii kak novoe sredstvo oposredovaniya [Elektronnyi resurs] [Digital technology as a new means of mediation]. In Polivanova K.N. (ed.) *Mezhdunarodnyi simpozium «L.S. Vygotskii i sovremennoe detstvo»: Sbornik tezisov [International Symposium «L.S. Vygotsky and Modern Childhood». Abstracts]*, 2017, pp. 85—86. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30033451> (Accessed 25.04.2019). (In Russ.).
18. Soldatova G.V., Teslavskaya O.I. Videoigry v fokuse nauki [Elektronnyi resurs] [Video games in the focus of science]. *Deti v informatsionnom obshchestve [Children in the information society]*, 2017, vol. 2, no. 27, pp. 24—35. URL: http://detionline.com/assets/files/journal/27/%E2%84%9627_web.pdf (Accessed 25.04.2019). (In Russ.; Abstr. in Engl.).
19. Guzhelya D.Yu. et al. Sravnitel'nyi analiz rossiiskogo i zarubezhnogo opyta po formirovaniyu i realizatsii gosudarstvennykh programm v sfere razvitiya obrazovaniya: monografiya [Comparative analysis of Russian and foreign experience in the formation and implementation of state programs in the field of educational development: monograph]. Moscow: Dashkov i K, 2015. 455 p. (In Russ.).
20. Yur'eva O.V., Khaziev A.R. Professional'naya motivatsiya kak faktor uspehnogo obucheniya studentov v VUZE [Elektronnyi resurs] [Professional motivation as a factor in the successful training of students at the university]. *Voprosy ekonomiki i prava [Problems of Economics and Law]*, 2015, no. 6, pp. 69—73. URL: https://law-journal.ru/files/pdf/201506/201506_69.pdf (Accessed 25.04.2019). (In Russ.).
21. Anthony R., Artino Jr., Jason M. Stephens. Using Social Cognitive Theory to Predict Students' Use of Self-Regulated Learning Strategies in Online Courses [Elektronnyi resurs]. *Motivation and Self-Regulation in Online Learning*, 2006, 19 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/237426522_Using_Social_Cognitive_Theory_to_Predict_Students'_Use_of_Self-Regulated_Learning_Strategies_in_Online_Courses (Accessed 25.04.2019). (In Russ.).
22. Bolliger D.U., Supanakorn S., Boggs C. Impact of podcasting on student motivation in the online learning environment. *Computers & Education*, 2010, vol. 55, no. 2, pp. 714—722. doi:10.1016/j.compedu.2010.03.004
23. Dowell J. Digital games and learning gains [Elektronnyi resurs]. University College London. 2005. 5 p. *OECD: Better Policies for Better Lives*. URL: <http://www.oecd.org/education/cei/39414809.pdf> (Accessed 25.04.2019).
24. Yu-Sheng Su. et al. Effect of Using Digital Pen Teaching System Behaviors on Learning Achievements in a Mathematics Course [Elektronnyi resurs]. In Tien-Chi Huang, Rynson Lau, Yueh-Min Huang, Marc Spaniol, Chun-Hung Yuen (eds.) *Emerging Technologies for Education: Second International Symposium, SETE 2017, Held in Conjunction with ICWL 2017, Cape Town, South Africa, September 20—22, 2017: Revised Selected Papers*. Cham: Springer, 2017. P. 3—8. 2017, pp. 3—8. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-71084-6_1 (Accessed 25.04.2019).
25. Granito Mark D., Chernobilsky Ellina The Effect of Technology on a Student's Motivation and Knowledge Retention [Elektronnyi resurs]. *NERA Conference Proceedings*, 2012. 22 p. https://opencommons.uconn.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.ru/&httpsredir=1&article=1016&context=nera_2012 (Accessed 25.04.2019).
26. Grusec J. Social Learning Theory and Developmental psychology: The legacies of Robert Sears and Albert Bandura. *Developmental Psychology*, 1992, vol. 28, no. 5, pp. 776—786. doi:10.1037/0012-1649.28.5.776
27. Grzybowski M. Educational technologies in South Korea [Elektronnyi resurs]. *General and Professional Education*, 2013, no. 1, pp. 3—9. URL: http://genproedu.com/paper/2013-01/full_003-009.pdf (Accessed 25.04.2019).
28. Gülsüm Aşiksoy The effects of the gamified flipped classroom environment (GFCE) on students' motivation, learning achievements and perception in a physics course [Elektronnyi resurs]. *Quality & Quantity*, 2018, vol. 52, no. 1, pp. 129—145. URL: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-71084-6_1.pdf (Accessed 25.04.2019).

29. Hawlitschek Anja, Sven Joeckel Increasing the effectiveness of digital educational games: The effects of a learning instruction on students' learning, motivation and cognitive load. *Computers in Human Behavior*, 2017, vol. 72, pp. 79—86. doi:10.1016/j.chb.2017.01.040
30. Jordan Katy Massive open online course completion rates revisited: Assessment, length and attrition. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 2015, vol. 16, no. 3, pp. 341—358. doi:10.19173/irrodl.v16i3.2112
31. Keller J.M., Suzuki K. Learner motivation and E-learning design: a multinationally validated process [Elektronnyi resurs]. *Journal of Educational Media*, 2004, vol. 29, no. 3, pp. 229—239. URL: https://www.researchgate.net/publication/237718864_Learner_motivation_and_E-learning_design_A_multinationally_validated_process (Accessed 25.04.2019).
32. Law Kris M.Y. Student enrollment, motivation and learning performance in a blended learning environment: The mediating effects of social, teaching, and cognitive presence [Elektronnyi resurs]. *Computers & Education*, 2019, vol. 136, pp. 1—12. doi:10.1016/j.compedu.2019.02.021
33. Chou Chien et al. Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 2010, vol. 55, no. 3, pp. 1080—1090. doi:10.1016/j.compedu.2010.05.004
34. Linnenbrink E.A., Pintrich P.R. Motivation as an enabler for academic success [Elektronnyi resurs]. *School Psychology Review*, 2002, vol. 31, no. 3, pp. 313—327. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.520.1534&rep=rep1&type=pdf> (Accessed 25.04.2019).
35. Low R., Jin P. Motivation and multimedia learning. In Zheng R.Z. *Cognitive Effects of Multimedia Learning*. Hershey, Pa: IGI Global, 2009. pp. 154—172. doi:10.4018/978-1-60566-158-2.ch009
36. Ming-Hung Lin, Huang-Cheng Chen, Kuang-Sheng Liu A Study of the Effects of Digital Learning on Learning Motivation and Learning Outcome. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 2017, vol. 13, no. 7, pp. 3553—3564. doi:10.12973/eurasia.2017.00744a
37. Iacovides I. et al. Motivation, engagement and learning through digital games. *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments*, 2011, vol. 2, no. 2, pp. 1—16. doi:10.4018/jvple.2011040101
38. Nabavi R.T. Bandura's Social Learning Theory & Social Cognitive Learning Theory. 2011—2012. 11—16 p. *ResearchGate*. URL: https://www.researchgate.net/profile/Razieh_Tadayon_Nabavi/publication/267750204_Bandura's_Social_Learning_Theory_Social_Cognitive_Learning_Theory/links/545914d90cf26d5090ad007b.pdf (Accessed 25.04.2019).
39. Wang Cong et al. Need satisfaction and need dissatisfaction: A comparative study of online and face-to-face learning contexts. *Computers in Human Behavior*, 2019, vol. 95, pp. 114—125. doi:10.1016/j.chb.2019.01.034
40. Pivec M., Dziabenko O. Game-based learning framework for collaborative learning and student e-teamwork [Elektronnyi resurs], 2010, pp. 56—60. URL: http://www.e-mentor.edu.pl/_xml/wydania/4/42.pdf (Accessed 25.04.2019).
41. Root Elizabeth Motivation and Learning Strategies in a Foreign Language Setting [Elektronnyi resurs]: A Look at a Learner of Korean. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition University of Minnesota, 1999. 98 p. URL: <http://carla.umn.edu/resources/working-papers/documents/MotivationLearningStrategiesKoreanLearner.pdf> (Accessed 25.04.2019).
42. Sakamoto A. Video game use and the development of sociocognitive abilities in children: three surveys of elementary school students. *Journal of Applied Social Psychology*, 1994, vol. 24, no. 1, pp. 21—42. doi:10.1111/j.1559-1816.1994.tb00551.x
43. Deublein Andrea et al. Scaffolding of motivation in learning using a social robot [Elektronnyi resurs]. *Computers & Education*, 2018, vol. 125, pp. 182—190 doi:10.1016/j.compedu.2018.06.015
44. Schunk D.H., Pintrich P.R., Meece J.L. Motivation in education: Theory, research, and applications. Upper Saddle River, N.J : Pearson Education, 2008. 433 p.
45. Squire K. Video games and education [Elektronnyi resurs]. *International Journal of Intelligent Simulations and Gaming*, 2013, vol. 5, no. 4, pp. 100—102. URL: <https://www.igi-global.com/pdf.aspx?tid%3D102618%26ptid%3D71690%26ctid%3D17%26t%3Dvideo+games+and+learning%3A+teaching+and+participatory+culture+in+the+digital+age%26isxn%3D9781466634978> (Accessed 25.04.2019).
46. Stylianos Sergis Investigating the impact of Flipped Classroom on students' learning experiences: A Self-Determination Theory approach. *Computers in Human Behavior*, 2018, vol. 78, pp. 368—378. doi:10.1016/j.chb.2017.08.011
47. Van Doorn G., Eklund A. Face to Facebook: Social media and the learning and teaching potential of symmetrical, synchronous communication [Elektronnyi resurs]. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 2013, vol. 10, no. 1. 16 p. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1005279.pdf> (Accessed 25.04.2019).
48. Yilmaz R. Exploring the role of e-learning readiness on student satisfaction and motivation in flipped classroom. *Computers in Human Behavior*, 2017, vol. 70, pp. 251—260. doi:10.1016/j.chb.2016.12.085
49. Zainuddin Z. Students' learning performance and perceived motivation in gamified flipped-class instruction. *Computers & Education*, 2018, vol. 126, pp. 75—88. doi:10.1016/j.compedu.2018.07.003

*Вне тематики номера
Outside of the theme rooms*

**ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY**

Проблема влияния порядка рождения детей в семье на их интеллектуальные способности и личностные особенности

Лаптева Н.М.,

младший научный сотрудник, лаборатория психологии и психофизиологии творчества, Институт психологии РАН, Москва, Россия, n.m.lapteva@mail.ru

Валуева Е.А.,

кандидат психологических наук, научный сотрудник, лаборатория психологии и психофизиологии творчества, Институт психологии РАН; ведущий научный сотрудник, центр прикладных психолого-педагогических исследований, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, ekval@list.ru

Шепелева Е.А.,

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, сектор диагностики одаренности, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, e_shep@rambler.ru

В статье анализируются теоретические подходы и результаты эмпирических исследований проблемы влияния порядка рождения детей в семье на их интеллектуальные и творческие способности, достижения в образовании, личностные черты, поведенческие особенности и социальные предпочтения. Показано, что результаты исследований различаются в зависимости от способа анализа данных — эффект снижения интеллекта при увеличении порядкового номера рождения обнаруживается при сравнении показателей большого количества детей с разным порядком рождения из разных семей, и как правило не выявляется при внутрисемейном анализе данных. Для объяснения полученных различий используются три основных теоретических модели — модель слияния, модель истощения ресурсов и модель примеси. Обусловленные порядком рождения различия в личностных чертах выражены сильнее, чем различия в когнитивной сфере. Данные исследований подтверждают, что по результатам личностного опросника «Большая пятерка» у первенцев более выражена «добросовестность», а у младших детей — «доброжелательность» и «открытость опыту». Отдельные работы, посвященные особенностям социального взаимодействия старших и последующих детей, демонстрируют большую способность младших детей к кооперации. Несмотря на то, что прогностическая значимость выявленных на больших выборках эффектов не так велика в отношении отдельных семей, результаты могут иметь практическую значимость для педагогической и психотерапевтической работы с детьми.

Ключевые слова: порядок рождения детей в семье, интеллектуальные способности, личностные черты, социальные навыки.

Для цитаты:

Лаптева Н.М., Валуева Е.А., Шепелева Е.А. Проблема влияния порядка рождения детей в семье на их интеллектуальные способности и личностные особенности [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 2. С. 83—94. doi: 10.17759/jmfp.2019080208

For citation:

Lapteva N.M., Valuyeva E.A., Shepeleva E.A. The Problem of Influence of Children's Birth Order in the Family on Their Intellectual Abilities and Personality Traits [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019, vol. 8, no. 2, pp. 83—94. doi: 10.17759/jmfp.2019080208 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

Введение

Проблема поиска факторов, оказывающих влияние на способности и личностные характеристики человека, является одной из центральных тем исследований в

психологии. Немаловажную роль в развитии ребёнка играет семейная среда, в частности, позиция ребёнка по отношению к родителям, братьям и сёстрам, которая во многом определяется порядком его рождения. Большое количество работ посвящено анализу связи

порядка рождения человека с его когнитивными способностями и личностными чертами, во многих из них наличие связи подтверждается, но на настоящий момент нет единства в понимании и теоретическом объяснении получаемых результатов.

Одним из первых этот вопрос рассмотрел Ф. Гальтон. В 1874 г. в своей книге «Люди английской науки. Их природа и воспитание» он отметил, что дети, рождённые первыми, а также единственные дети в семье становятся выдающимися учёными чаще, чем дети, рождённые позднее [14]. Аналогичные результаты получил Х. Эллис в 1904 г. Он обнаружил, что среди людей, которые упоминались в Английском биографическом словаре, преобладают дети, рождённые первыми [12]. В обзоре С. Шахтер 1963 года приведены результаты других исследований с подобными результатами, в частности, что количество учёных, рождённых в семье первыми и единственными, в сумме составляет около 40% от выборки из 855 человек [2].

Методология исследований эффекта порядка рождения

В работах последних десятилетий для выявления связи между порядком рождения и измеряемым свойством пользуются двумя способами. Первый способ — поперечный анализ данных (cross-sectional analyse, between-family analyse), при котором сравниваются средние баллы между каждыми двумя порядками рождения, включающими в себя индивидов из разных семей. Принципиальный недостаток поперечного анализа заключается в том, что семьи отличаются друг от друга по различным параметрам, например, по социально-экономическому статусу, что может исказить результаты. Второй способ — это анализ внутри семьи (within-family analyse), при котором сравниваются тестовые баллы нескольких сиблингов внутри каждой семьи [35].

В большинстве исследований, в которых обнаружен эффект порядка рождения, использовался поперечный анализ данных. Недостаток таких данных состоит в том, что в них содержится мало информации о внутрисемейных факторах, авторы только предполагают, что они существуют. Для проверки достоверности данных, полученных посредством поперечного анализа данных, в нескольких исследованиях был дополнительно проведён внутрисемейный анализ [34; 35].

Р. Рейзерфорд и У. Сьюэлл в 1991 году произвели поперечный и внутрисемейный анализ данных на выборке размером около 9000 человек из США, обучающихся в старшей школе штата Висконсин в 1957 году (The Wisconsin Longitudinal Study). Паттерны, полученные двумя различными способами, не совпадали. Была обнаружена негативная связь между интеллектом и очередностью рождения при поперечном анализе данных, но при анализе внутри семьи эффекта порядка рождения не наблюдалось [35].

Дж. Роджерс с коллегами в 2000 году проанализировали данные 1311 семей, полученные в Национальном лонгитюдном исследовании молодёжи (NLSY). Не было обнаружено различий между сиблингами при анализе внутри семей, но при поперечном анализе данных была получена небольшая негативная связь между порядком рождения и тестовыми баллами [34]. Последующий многоуровневый анализ данных NLSY показал, что очередность рождения не оказала существенного влияния на интеллект детей, а небольшая негативная связь, выявленная при поперечном анализе, была обусловлена факторами различий между семьями, но не конфигурацией сиблингов внутри семьи [49].

Основные направления исследований эффекта порядка рождения

Исследования влияния порядка рождения на способности и личностные черты можно условно разделить на три направления.

Первое из них включает в себя работы, нацеленные на выявление связи между порядком рождения и интеллектом [38].

Работы второго направления посвящены проблеме влияния порядка рождения ребёнка на успешность в образовании [4; 25].

Третье направление исследований нацелено на анализ связи между порядком рождения и личностными характеристиками человека. Сюда входят работы, в которых измеряются личностные черты, представленные в пятифакторной модели личности «Большая пятёрка» [30; 47], а также исследования, посвящённые исследованию связи порядка рождения, с отдельными индивидуально-психологическими характеристиками и поведением человека. К таким характеристикам можно отнести, например, склонность к риску [48], креативность [36], способность к кооперации [32] и другие.

Рассмотрим подробнее каждое из этих направлений.

Порядок рождения и интеллект

В последние 40 лет интерес к проблеме влияния порядка рождения на интеллект резко возрос. Во многих исследованиях было показано, что с увеличением порядкового номера ребенка постепенно снижаются его интеллектуальные показатели [20].

Среди объяснений эффекта порядка рождения на интеллект можно выделить три основные модели. Рассмотрим подробнее каждую из них.

Модель слияния

Первая модель, объясняющая взаимосвязь между порядком рождения, размером семьи и интеллектуальным развитием, была названа моделью слияния. Эмпирической основой для построения модели послужило исследование Л. Бальмонт и Ф. Маролла 1973 года, в

котором были проанализированы данные около 400000 мужчин Голландии, призванных в армию во время Второй мировой войны. Результаты показали снижение успешности решения теста интеллекта Равена при увеличении порядкового номера ребенка, а также при увеличении размера семьи [34]. Паттерны распределения интеллекта, полученные в их исследовании, представлены на рис. 1.

Р. Зайонц и его коллеги предположили, что наблюдаемые паттерны можно объяснить взаимодействием двух факторов, которым они дали название «интеллектуальный климат» семьи и «функция ребёнка-учителя». «Интеллектуальным климатом» семьи авторы назвали средний уровень интеллекта родителей и детей в семье, который складывается из интеллектуального уровня отдельных членов семьи, выраженного числовым коэффициентом, и делится на количество людей. Предполагается, что уровень интеллекта каждого ребенка в семье определяется «интеллектуальным климатом» семьи на момент рождения ребенка. В семье, состоящей только из взрослых, «интеллектуальный климат» высок, старшие дети больше взаимодействуют с родителями. При рождении младших детей «интеллектуальный климат» снижается, и дети начинают больше взаимодействовать друг с другом, в дополнение к этому появляется конкуренция за внимание родителей. В результате уменьшается интеллектуальная стимуляция, что приводит к появлению описанных выше эффектов.

В работах Р. Зайонца также было выявлено, что единственные дети в семье оказались не самыми успешными при выполнении теста Равена, несмотря на то, что «интеллектуальный климат» семьи с одним ребёнком, согласно модели, должен быть высок. На основе этого факта было сформировано понятие «функция ребенка-учителя», которую выполняют старшие дети по отношению к младшим, и не выполняют единственные дети [50].

Модель истощения ресурсов

В 1989 году Дж. Блейк высказала идею о том, что большое число детей в семье влечёт за собой уменьшение количества ресурсов родителей, приходящихся на каждого ребёнка. Её объяснение эффекта порядка рождения было названо моделью истощения ресурса или моделью ресурсов семьи. Ресурсы родителей в данной модели — это экономические возможности родителей, от которых зависит питание и обстановка в доме (например, наличие книг, игрушек), родительская любовь, внимание, а также возможности родителей привлекать детей к различной деятельности вне семьи. Дети соревнуются за родительские ресурсы, которые уменьшаются с каждым последующим ребёнком [34].

Эту идею подтверждает исследование Дж. Прайс, проведённое на семьях с двумя детьми. В нём было показано, что родители уделяют старшим детям больше времени, чем младшим детям того же возраста, которые брались для сравнения из других семей [31].

При анализе данных о влиянии порядка рождения на успешность в образовании было обнаружено, что социально-экономический статус родителей и уровень образования матери влияют на выраженность эффекта. В семьях с низким социально-экономическим статусом эффекта порядка рождения не наблюдалось, в семьях с низким уровнем образования матери эффект был существенно меньше [8]. Модель слияния не может объяснить изменение величины эффекта, эти результаты являются аргументом в пользу модели истощения ресурса.

Модель примеси

Исследование литературы показывает, что модель (гипотеза) примеси менее влиятельна, чем две другие модели. Упоминания о ней можно найти лишь в отдельных статьях. Она была предложена исследовате-

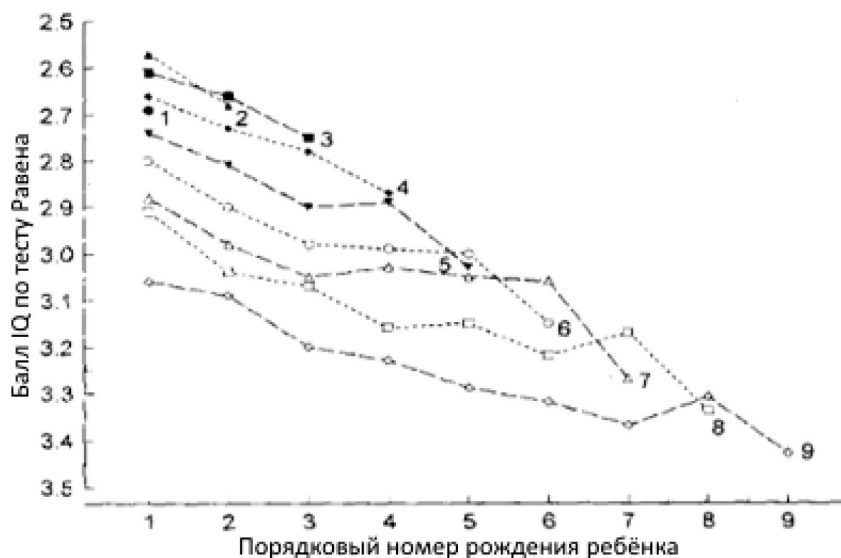


Рис. 1. Результаты исследования Л. Бельмонт и Ф. Маролла. Баллы IQ в зависимости от порядкового номера сиблинга и в зависимости от размера семьи. Каждая линия на рисунке отражает результаты детей из семей определённого размера. Размер семьи указан напротив последнего порядкового номера сиблинга. [34, с. 600]

лем в области образования Э. Пейдж и его коллегами в 70-х годах XX века. Они утверждают, что обнаруженные во многих исследованиях эффекты обусловлены причинами, не связанными с процессами, происходящими внутри семьи [34; 38].

Дж. Роджерс в 2014 году привёл возможное объяснение этих различий. Он предположил, что обнаруженный во многих работах эффект порядка рождения является артефактом процедуры исследования и может быть объяснён эффектом Флинна, т. е. вековым ростом интеллекта в популяции. Это явление наблюдалось в Нидерландах и в ряде других хорошо развитых стран в XX в. и приводило к увеличению интеллекта приблизительно на 3 балла IQ каждое десятилетие. Эффект Флинна мог повлиять на распределение интеллекта родителей в выборке. Родители ребёнка, родившегося первым, оказывались чуть умнее, чем родители вторых по счёту детей, поскольку родились позднее, чем родители второго по счёту ребёнка. Родители ребёнка, родившегося вторым, оказывались чуть умнее, чем родители детей, родившихся третьими и т. д. Интеллект родителей мог повлиять на способности детей, что в итоге привело к снижению баллов IQ при увеличении порядкового номера рождения [37].

Таким образом, данные, полученные в исследованиях, противоречивы и не во всех случаях показывают влияние порядка рождения на интеллект, а исследователи не имеют единого теоретического объяснения полученных результатов, некоторые из них утверждают, что «связь между очередностью рождения и уровнем интеллекта — методологическая иллюзия» [34].

Порядок рождения и достижения в образовании

Многими авторами показано, что существует тесная взаимосвязь между когнитивными способностями и уровнем образования [21; 27]. Поэтому, для оценки связи между порядком рождения и когнитивными способностями, исследователи используют не только результаты тестов на интеллект, но также данные об успешности детей в образовании. Так, П. Кристенсен и Т. Биеркидэл в 2010 году обнаружили на выборке, состоящей приблизительно из 400000 жителей Норвегии, что IQ объясняет значительную, но не превышающую 50% долю эффекта порядка рождения на достижения в образовании. Корреляция между уровнем интеллекта и уровнем образования у мужчин составила 0,49 [25].

Результаты исследований о связи порядка рождения с достижениями в образовании, проведённые с помощью внутрисемейного анализа, противоречивы и зачастую не показывают никаких эффектов [9; 33]. Однако, в более поздних исследованиях, в которых использовались оба типа анализа, обнаружен эффект порядка рождения примерно одинаковой величины, это было показано на выборках, состоящих из жителей Норвегии [5], Нидерландов [23] и США [24].

Оценка эффекта порядка рождения на достижения в образовании является непростой задачей, поскольку на уровень образования ребёнка могут влиять множество факторов, таких как пол ребёнка, размер семьи, возраст родителей, социально-экономическая обстановка в семье и в стране, стоимость образования и многие другие.

Например, в исследовании, проведённом на чешских студентах, было проверено, будет ли очередность рождения влиять на вероятность поступления в университет, при этом контролировался размер семьи. Среди студентов был обнаружен значимо более высокий процент детей, родившихся первыми, чем их процент в общей популяции. Величина эффекта порядка рождения положительно коррелировала с размером семьи [26].

В нескольких работах было показано, что эффект порядка рождения больше выражен у женщин [25; 5].

В исследовании, проведённом на жителях Норвегии, было выявлено, что социально-экономический статус родителей и уровень образования матери влияет на выраженность эффекта. В семьях с низким социально-экономическим статусом эффекта порядка рождения не наблюдалось, в семьях с низким уровнем образования матери эффект был существенно меньше [4; 8]. Данные результаты можно рассматривать как свидетельствующие в пользу гипотезы истощения родительских ресурсов при рождении каждого последующего ребёнка.

Эффект порядка рождения на успехи в образовании может быть также обусловлен стратегиями воспитания и распределением экономических ресурсов родителей [18]. Так, выявившие связь школьной успеваемости детей с очередностью их рождения В. Хотц с коллегами считают, что обнаруженный эффект связан с более строгими дисциплинарными ограничениями для старших детей, более интенсивному родительскому контролю выполнения ими домашних заданий и уровню их школьных оценок [19].

Метаанализ швейцарских исследователей С. Эрнст и Дж. Ангст 1983 года, посвящённый влиянию эффекта порядка рождения на физические и психологические характеристики человека и включающий в себя более 1000 исследований, показал небольшие различия (объяснено 0,5—2,5% дисперсии) по достижениям в образовании. Первенцы в целом имели более высокий уровень образования и более высокий профессиональный статус во взрослом возрасте. Но авторы метаанализа полагают, что при высоком уровне контроля дополнительных переменных порядок рождения не будет оказывать значимого влияния, поэтому исследование эффекта порядка рождения, по их мнению, не имеет смысла [13].

Порядок рождения и личностные черты

Начальный этап исследований

Проблема отношения между порядком рождения и личностными чертами впервые стала обсуждаться в рамках психоаналитической парадигмы. З. Фрейд первым

отметил, что позиция ребенка среди его сестер и братьев оказывает влияние на всю его дальнейшую жизнь [3].

Более детально занялся изучением этого вопроса Альфред Адлер, сделавший вывод о том, что понимание индивидуальности человека невозможно без учёта его социальной позиции в родительской семье, которую во многом определяет порядок рождения. А. Адлер в своих работах описал некоторые индивидуальные особенности, которые характерны для каждой порядковой позиции ребёнка в семье, сделанные на основании клинических случаев [1; 2].

После того как А. Адлер описал свои представления о влиянии порядка рождения на личность в 20-х годах XX века, психологи провели не менее 2000 эмпирических исследований этой проблематики. Многие положения теории Адлера были подвержены эмпирической верификации. В 1987 году Д. Полит и Т. Фабло был проведён проведён мета-анализ, который включал в себя около 140 исследований особенностей личности единственных детей с 1926 по 1985 г. В результате единственные дети превзошли других детей только по уровню мотивации достижений, по другим свойствам не было выявлено значимых различий. Эти результаты подвергают сомнению представления А. Адлера об уникальности личности единственных детей. Авторы считают, что очерёдность рождения детей сама по себе не определяет направление развития личности, гораздо важнее отношения детей и родителей [2].

Метаанализ С. Эрнст и Дж. Ангст 1983 года, посвящённый влиянию эффекта порядка рождения на различные характеристики человека, показал, что представления о влиянии порядка рождения сильно преувеличены. Существуют данные о некоторых физических различиях детей непосредственно до и сразу после рождения, а также некоторые различия в социализации. Обнаружено, что родители более требовательны к первенцам и более внимательны к ним в младенческом возрасте, но это количество внимания заметно уменьшается, когда появляется второй ребенок. Первенцы чаще описывают себя как склонных общаться с родителями и, как правило, больше признают их авторитет в небольших семьях. Но авторы скептически относятся к этим результатам, поскольку, по их мнению, в большинстве экспериментальных исследований недостаточно контролируются дополнительные переменные [13].

Современный этап исследований

Началом нового этапа в исследованиях влияния порядка рождения на личностные черты можно считать публикацию работ Ф. Саллоуэя в 1990-е годы. В своей книге «Рождённый бунтовать» (1996) Ф. Саллоуэй проанализировал историю радикальных революций и реформ в политике, науке и религии. Он обнаружил, что их часто возглавляют дети, рождённые последними. Дети, рождённые первыми, по его мнению, более консервативны и стремятся поддерживать существующий порядок вещей [44].

Различия между старшими и младшими сиблингами Ф. Саллоуэй объясняет следующим образом. Дети в семье конкурируют между собой для того, чтобы получить родительские ресурсы. Дети, рождённые первыми, находятся в доминантной позиции, они ощущают, что могут распоряжаться всеми родительскими ресурсами. Стремясь сохранить свое положение в семье, они становятся консервативными и больше стремятся к родительскому одобрению. Дети, родившиеся позднее, вынуждены признавать привилегии старших братьев и сестёр и использовать для получения ресурсов стратегии, в которых им часто приходится рисковать. Эти способы адаптации к жизни в семье, по мнению Ф. Саллоуэя, отражаются на всей последующей их жизни [44].

Также Ф. Саллоуэй провёл повторный метаанализ работ, которые были включены в обзор С. Эрнст и Ж. Ангст (1983), и показал, что очерёдность рождения влияет на личность в несколько раз сильнее, чем на интеллект и на успехи в образовании. Очерёдность рождения связана с интеллектуальной гибкостью, отношению к новизне [43]. Для проверки своих представлений Ф. Саллоуэй провёл сравнение 6053 личностных черт сиблингов по шкалам опросника «Большая пятёрка» [10]. Он показал, что дети, рождённые первыми, чаще обладают такими чертами, как Добросовестность и Нейротизм, тогда как дети, рождённые позднее, чаще, чем старшие дети обладают такими чертами, как Доброжелательность, Экстраверсия и Открытость опыту [45].

Метаанализ, включающий в себя различные исследования влияния порядка рождения на личностные черты, представленные в модели «Большая пятёрка» [43], показывает сходные результаты. Первенцы, как правило, набирают больше баллов по шкале Добросовестность, чем младшие дети, они более ответственны, амбициозны, организованны и имеют больше академических успехов. Поздние дети набирают больше баллов по шкале Доброжелательность, чем первые, опросники показывают, что они более нежны, вежливы и склонны к альтруизму. Поздние дети также превосходят первенцев по шкале открытость новому опыту, что выражается в их большей склонности к риску и нестандартности.

По шкалам Нейротизм и Экстраверсия выводы не так однозначны. Старшие и младшие сиблинги превосходят друг друга по различным субшкалам, включённым в одну шкалу. По шкале Нейротизм первые дети превосходят младших по субшкалам темпераментности и тревожности, но младшие дети превосходят старших по субшкале застенчивость. По шкале Экстраверсия, первенцы набирают больше баллов только по субшкалам целеустремлённости и доминантности, тогда как младшие дети набирают больше баллов по субшкалам общительности и склонности к веселью.

Выводы Ф. Саллоуэй были поддержаны не всеми исследователями. Например, Дж. Харрис приводит примеры исследований, в которых не было обнаруже-

но эффекта порядка рождения на личностные черты. В Висконсинском лонгитуде не было обнаружено значимых различий между первенцами и младшими детьми по чертам «Большой пятерки». Она утверждает, что поведение людей не может определяться порядком рождения, поскольку оно сильно зависит от контекста, в котором осуществляется, вне семьи поведение может быть совсем другим [15].

В работах последних двух десятилетий результаты, описанные Ф. Салловэй, проверялись многими исследователями из разных стран [17; 28; 29; 30].

Например, Р. Михальски с коллегами выявил негативное соотношение между статусом первого ребёнка и баллами по шкале Доброжелательность, что соответствует ранним результатам Ф. Салловэй. Но в отличие от исследования Ф. Салловэй было выявлено позитивное взаимоотношение между статусом первого ребёнка и баллами по шкале Открытость. Не было обнаружено связи между статусом первого ребёнка и результатами по шкале Добросовестность, а также с результатами по субшкале доминантность (уверенность в себе) [29].

В исследовании М. Диксон с коллегами было показано, что молодые сиблинги превосходят старших по шкале экстраверсии. Авторы считают, что увеличение экстраверсии у младших детей означает, что они используют этот ресурс в ходе соревнования со старшими сиблингами за внимание родителей, утверждая себя в социальных взаимодействиях [30].

В некоторых исследованиях не было выявлено никаких связей между порядком рождения и личностными чертами.

Например, В. Марини и Дж. Куртс проверили выводы Ф. Салловэй (1996) о зависимости личностных черт от порядка рождения. Выборка, состояла из 231 студента. Данные были собраны с помощью пятифакторного опросника (NEO Five-Factor Inventory). Сравнение производилось с помощью поперечного анализа данных. Не было обнаружено влияния порядка рождения ни по одной из шкал опросника [28].

Аналогичные результаты получили и другие авторы, проведя внутрисемейный анализ связи порядка рождения с личностными чертами «Большой пятёрки» на 69 парах сиблингов, эффекта порядка рождения не наблюдалось. Дополнительно исследовались отчёты родителей о личностных чертах их детей, но их связь с порядком рождения также не была выявлена [7].

Не многие авторы исследовали различия между личностными чертами средних и младших детей. Одно из таких исследований было проведено на 122 семьях с тремя детьми с помощью методики NEO-PI-R. Средние дети были подобны «бунтарям» в теории Ф. Салловэй [44]. Они набрали значимо меньше баллов по шкале Добросовестность, чем их старшие и младшие сиблинги, но набрали значимо более высокие баллы по субшкалам импульсивность и склонность фантазированию. Последние дети набрали наибольшее число баллов по шкале Доброжелательность и субшкале Сердечность (Теплота).

Влияние порядка рождения на различные индивидуально-психологические характеристики и поведение

Влияние порядка рождения на склонность к риску и лидерские качества

Эффект порядка рождения также активно изучается в связи с различными индивидуально-психологическими характеристиками и особенностями поведения человека. Например, в исследовании Р. Эйсенмана была обнаружена более высокая склонность к риску мальчиков, рождённых первыми, по сравнению с младшими сиблингами [11]. Однако существуют исследования, в которых показаны противоположные результаты. Для проверки гипотезы о том, что младшие сиблинги больше склонны к рискованному поведению, был проведен метаанализ по 24 исследованиям, в которых проверялась связь порядка рождения с частотой участия в опасных видах спорта. Дети, рождённые позже, включались в такую активность в 1,5 раза чаще, чем их старшие братья и сёстры [48].

В недавнем исследовании, проведённом на выборке мужчин, живущих в Швеции, было показано, что первенцы эмоционально более стабильны, постоянны, коммуникабельны, в большей степени готовы принять на себя ответственность и проявлять инициативу по сравнению с мужчинами, рождёнными позднее. Также было выявлено, что мужчины, рождённые в семье первыми, с большей вероятностью занимают должностные позиции, требующие лидерских способностей [6].

Порядок рождения и способность к кооперации

В некоторых исследованиях было показано, что младшие дети имеют преимущество в социальных взаимодействиях [46], в связи с этим Х. Прайм предположил, что порядок рождения может влиять на способность к кооперации у детей раннего возраста. Исследование для проверки этой гипотезы проводилось на выборке 288 детей из 144 семей. Использовался внутрисемейный дизайн исследования, сравнивалась способность к кооперации детей приблизительно трехлетнего возраста, рождённых первыми, вторыми и третьими. Дополнительно проверялось, будет ли связь между кооперативными способностями и порядком рождения зависеть от просоциального поведения сиблингов дома. Результаты исследования показали, что младшие дети имели преимущество при решении задач, требующих кооперативных способностей, при этом эффект не зависел от их просоциальности. Средние дети, напротив, имели преимущество по кооперативным способностям сравнительно со старшими только в том случае, когда их сиблинги показывали высокий уровень просоциальности [32].

Порядок рождения и ориентация на семью

В нескольких работах, в которых исследуются личностные характеристики средних детей, было показано, что средние дети менее ориентированы на семью, чем их старшие и младшие сиблинги [40; 42]. В 2002 году Е.

Сальмон провела дополнительное исследование, в котором проверялось гипотеза о том, что средние дети, обращая мало внимания на семью, будут уделять больше внимания друзьям. Результаты исследования показали, что средние дети выражали более позитивные взгляды на друзей и менее позитивные на семью, чем их братья и сёстры. Также они меньше помогали семье, чем дети, рождённые первыми и последними [39]. Результаты этого исследования можно объяснить с помощью теории родительского фаворитизма, согласно которой различное отношение родителей к детям формирует у последних различные личностные качества [42; 44]. Средние дети в семье часто получают меньше родительского внимания и поддержки, чем старшие и младшие сиблинги [42]. По этой причине они могут искать поддержку вне семьи, развивая коммуникативные качества.

Порядок рождения и креативность

В метаанализе С. Эрнст и Ж. Ангст 1983 года были проанализированы результаты 28 исследований, посвящённых проблеме связи порядка рождения и творческих способностей. В 11 из этих исследований, которые включали такие методики, как «потребность в автономии» и необычные ассоциации слов, не было выявлено эффекта порядка рождения. В других 17 исследованиях были получены противоречивые результаты. В 3-х исследованиях на визуальные предпочтения первенцы предпочитали выбирать сложные фигуры (что интерпретируется авторами как признак большей креативности), однако в 5 исследованиях были получены противоположные результаты. Авторы метаанализа считают, что даже если бы в этих исследованиях были получены согласованные результаты, то попытка авторов связать креативность с предпочтением сложных фигур является сомнительной [45].

Согласно представлениям Ф. Саллоуэя старшие и младшие дети в семье не различаются по уровню креативности, но используют различные способы достижения креативного решения. Старшие склонны выражать свою креативность через интеллектуальные достижения, а младшие через выражение неконформистских идей. Автор обосновывает свои идеи, используя примеры из истории научных, религиозных и социальных революций [45]. В экспериментальном исследовании М. Баэр с коллегами было показано, что дети, родившиеся первыми, более креативны, но только в тех случаях, когда контактировали с большим числом сиблингов, близких по возрасту или противоположного пола [36].

Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 18-013-01023 и гранта РФФИ № 17-06-00574.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М.: Академический проект, 2007. 232 с.
2. Зырянова Н.М. Ранние сиблинговые исследования [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2008. № 2(2). 27 с. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2008n2-2/100-zyrianova2.html> (дата обращения: 13.06.2019).
3. Хьелл Л.А., Зиглер Д.Дж. Теории личности. СПб.: Питер, 2007. С. 174—182.

В заключении следует отметить, что, результаты многолетнего изучения влияния порядка рождения на личностные особенности человека представляют собой набор фактов о связи порядка рождения с отдельными личностными свойствами, среди которых есть немало противоречий. Некоторыми исследователями были предложены теоретические объяснения и предсказания эффекта порядка рождения (А. Адлер, Ф. Саллоуэй), но далеко не все эмпирические данные согласуются с их взглядами.

Заключение

Проблемой влияния порядка рождения на когнитивные способности и личностные черты учёные интересуются более 100 лет, огромное число работ посвящено изучению этого вопроса. Во многих из них были обнаружены значимые эффекты, исследователями предложены различные объяснения полученным результатам. Тем не менее, на настоящий момент не достигнуто консенсуса по поводу их теоретического обоснования.

Анализ материалов психологических исследований также показал, что обнаруженные эффекты порядка рождения необходимо рассматривать в контексте всей семейной и социальной ситуации с учётом применяемых методов анализа данных. Множество факторов могут влиять на результаты, и порой неясно, что именно обуславливает полученные эффекты — порядок рождения или же другие переменные (в частности, социально-экономические факторы, уровень образования родителей, внешние обстоятельства и др.). Также стоит учитывать, что обнаруженные эффекты имеют небольшую прогностическую силу относительно ситуации в конкретной семье, и становятся значимыми только при анализе на больших выборках. Тем не менее, учет дополнительных внутрисемейных факторов может существенно повысить прогностическую значимость выявленных эффектов.

Исследования, посвященные данной проблематике, могут иметь также практическую значимость для психотерапевтической и педагогической работы с детьми. Анализ положения ребенка в структуре семьи, осуществленный с опорой на глубокие теоретические основания, позволит более эффективно выстраивать индивидуальные маршруты психологической и педагогической поддержки ребенка.

4. *Barclay K., Hällsten M., Myrskylä M.* Birth order and college major in Sweden // *Social Forces*. 2017. Vol. 96. № 2. P. 629—660. doi:10.1093/sf/sox069
5. *Black S.E., Devereux P.J., Salvanes K.G.* The more the merrier? The effect of family size and birth order on children's education // *The Quarterly Journal of Economics*. 2005. Vol. 120. № 2. P. 669—700. doi:10.1093/qje/120.2.669
6. *Black S.E., Grönqvist E., Öckert B.* Born to lead? The effect of birth order on noncognitive abilities // *Review of Economics and Statistics*. 2018. Vol. 100. № 2. P. 274—286. doi:10.1162/REST_a_00690
7. *Bleske-Rechek A., Kelley J.A.* Birth order and personality: A within-family test using independent self-reports from both firstborn and laterborn siblings // *Personality and Individual Differences*. 2014. Vol. 56. P. 15—18. doi:10.1016/j.paid.2013.08.011
8. *Bonesrønninga H., Massihb S.S.* Birth order effects on young students' academic achievement // *The Journal of Socio-Economics*. 2011. Vol. 40. № 6. P. 824—832. doi:10.1016/j.socec.2011.08.010
9. *Cho H.* Birth order and education. Evidence from a Korean cohort // *Economics Letters*. 2011. Vol. 110. № 3. P. 200—202. doi:10.1016/j.econlet.2010.11.044
10. *Costa P.T., McCrae R.R.* NEO PI-R professional manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, 1992. 101 p.
11. *Eisenman R.* Creativity, birth order, and risk taking [Электронный ресурс] // *Bulletin of the Psychonomic Society*. 1987. Vol. 25. № 2. P. 87—88. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.3758%2FBF03330292.pdf> (дата обращения: 13.06.2019).
12. *Ellis H.A.* A study of British genius. Boston: Houghton Mifflin, 1904. 396 p.
13. *Ernst C., Angst J.* Birth Order: Its Influence on Personality. Springer-Verlag, Berlin, 1983. 343 p.
14. *Galton F.* English Men of Science: Their Nature and Nurture. London: Macmillan&Co. 1874. P. 16—75. doi:10.4324/9780429020919
15. *Harris J.R.* Context-specific learning, personality, and birth order // *Current Directions in Psychological Science*. 2000. Vol. 9. № 5. P. 174—177. doi:10.1111/1467-8721.00087
16. *Harris J.R.* Socialization, personality development, and the child's environments: Comment on Vandell // *Developmental Psychology*. 2000. Vol. 36. № 6. P. 711—723. doi:10.1037/0012-1649.36.6.711
17. *Healey M.D., Ellis B.J.* Birth order, conscientiousness, and openness to experience Tests of the family-niche model of personality using a within-family methodology // *Evolution and Human Behavior*. 2007. Vol. 28. № 1. P. 55—59. doi:10.1016/j.evolhumbehav.2006.05.003
18. *Hertwig R., Davis N.J., Sulloway F.J.* Parental investment: how an equity motive can produce inequality // *Psychological Bulletin*. 2002. Vol. 128. № 5. P. 728—745. doi:10.1037//0033-2909.128.5.728
19. *Hotz V., Pantano J.* Strategic Parenting, Birth Order and School Performance // *Journal of Population Economics*. 2015. Vol. 28. № 4. P. 911—936. doi:10.1007/s00148-015-0542-3
20. Intelligence and birth order in boys and girls / D.I. Boomsma [et al.] // *Intelligence*. 2008. Vol. 36. P. 630—634. doi:10.1016/j.intell.2008.01.005
21. Intelligence and educational achievement / I.J. Deary [et al.] // *Intelligence*. 2007. Vol. 35. № 1. P. 13—21. doi:10.1016/j.intell.2006.02.001
22. Intelligence test scores and birth order among young Norwegian men (conscripts) analyzed within and between families / P. Kristensen [et al.] // *Intelligence*. 2007. Vol. 35. № 5. P. 503—514. doi:10.1016/j.intell.2007.01.004
23. *Kalimijn M., Kraaykamp G.* Late or later? A sibling analysis of the effect of maternal age on children's schooling // *Social Science Research*. 2005. Vol. 34. № 3. P. 634—650. doi:10.1016/j.ssresearch.2004.04.008
24. *Kantarevic J., Mechoulan S.* Birth order, educational attainment, and earnings // *The Journal of Human Resources*. 2006. Vol. 41. № 4. P. 755—777. doi:10.3368/jhr.XLI.4.755
25. *Kristensen P., Bjerkedal T.* Educational attainment of 25 year old Norwegians according to birth order and gender // *Intelligence*. 2010. Vol. 38. № 1. P. 123—136. doi:10.1016/j.intell.2009.08.003
26. *Kubaa R., Flegra J., Havlíček J.* The effect of birth order on the probability of university enrolment // *Intelligence*. 2018. Vol. 70. P. 61—72. doi:10.1016/j.intell.2018.08.003
27. *Mackintosh N.J.* IQ and human intelligence. Oxford: Oxford University Press, 1998. 419 p.
28. *Marini V.A., Kurtz J.E.* Birth order differences in normal personality traits: Perspectives from within and outside the family // *Personality and Individual Differences*. 2011. Vol. 51. № 8. P. 910—914. doi:10.1016/j.paid.2011.07.019
29. *Michalski R.L., Shackelford T.K.* An attempted replication of the relationships between birth order and personality // *Journal of Research in Personality*. 2002. Vol. 36. № 2. P. 182—188. doi:10.1006/jrpe.2001.2350
30. Personality and birth order in large families / M.M. Dixon [et al.] // *Personality and Individual Differences*. 2008. Vol. 44. № 1. P. 119—128. doi:10.1016/j.paid.2007.07.015
31. *Price J.* Parent-child quality time: does birth order matter? // *Journal of Human Resources*. 2008. Vol. 43. № 1. P. 240—265. doi:10.3368/jhr.43.1.240
32. *Prime H., Plamondon A., Jenkins J.M.* Birth order and preschool children's cooperative abilities: A within-family analysis // *British Journal of Developmental Psychology*. 2017. Vol. 35. № 3. P. 392—405. doi:10.1111/bjdp.12180
33. Reconsidering the effects of sibling configuration: Recent advances and challenges / L.C. Steelman [et al.] // *Annual Review of Sociology*. 2002. Vol. 28. P. 243—269. doi:10.1146/annurev.soc.28.111301.093304

34. Resolving the debate over birth order, family size, and intelligence / J.L. Rodgers [et al.] // *American Psychologist*. 2000. Vol. 55. № 6. P. 599—612. doi:10.1037/0003-066X.55.6.599
35. Retherford R.D., Sewell W.H. Birth order and intelligence: Further tests of the confluence model [Электронный ресурс] // *American Sociological Review*. 1991. Vol. 56. № 2. P. 141—158. URL: https://www.ssc.wisc.edu/wlsresearch/publications/files/public/Retherford-Sewell_Birth.Order.I.pdf (дата обращения: 13.06.2019).
36. Revisiting the Birth Order—Creativity Connection: The Role of Sibling Constellation / M. Baer [et al.] // *Creativity Research Journal*. 2005. Vol. 17. № 1. P. 67—77. doi:10.1207/s15326934crj1701_6
37. Rodgers J.L. Are birth order effects on intelligence really Flynn Effects? Reinterpreting Belmont and Marolla 40 years later // *Intelligence*. 2014. Vol. 42. P. 128—133. doi:10.1016/j.intell.2013.08.004
38. Rodgers J.L. What Causes Birth Order-Intelligence Patterns? The Admixture Hypothesis, Revived // *American Psychologist*. 2001. Vol. 56. № 6/7. P. 505—510. doi:10.1037//0003-066X.56.6-7.505
39. Salmon C. Birth order and relationships: Family, Friends, and Sexual Partners // *Human Nature*. 2003. Vol. 14. № 1. P. 73—88. doi:1045-6767/03/\$1.00+.10
40. Salmon C.A. On the Impact of Sex and Birth Order on Contact with Kin [Электронный ресурс] // *Human Nature*. 1999. Vol. 10. № 2. P. 183—197. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs12110-999-1014-9.pdf> (дата обращения: 13.06.2019).
41. Salmon C.A. The Evocative Nature of Kin Terminology in Political Rhetoric // *Politics and the Life Sciences*. 1998. Vol. 17. № 1. P. 51—57. doi:10.1017/S0730938400025351
42. Salmon C.A., Daly M. Birth Order on Familial Sentiment: Middleborns Are Different // *Evolution and Human Behavior*. 1998. Vol. 19. № 5. P. 299—312. doi:10.1016/S1090-5138(98)00022-1
43. Sulloway F. Born to rebel and its critics // *Politics and the Life Sciences*. 2000. Vol. 19. № 2. P. 181—202. doi:10.1017/S0730938400014817
44. Sulloway F. *Born to Rebel: Birth Order, Family Dynamics, and Creative Lives*. New York: Pantheon, 1996. 653 p.
45. Sulloway F.J. Birth Order // Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology. 2017. P. 149—158. doi:10.1016/B978-0-12-809324-5.06133-2
46. Sulloway F.J. Birth Order and Evolutionary Psychology: A Meta-Analytic Overview // *Psychological Inquiry*. 1995. Vol. 6. № 1. P. 75—80. doi:10.1207/s15327965pli0601_15
47. Sulloway F.J. Sibling-order Effects // *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences: Second Edition*. 2015. P. 923-927.
48. Sulloway F.J., Zweigenhaft R.L. Birth order and risk taking in athletics: A meta-analysis and study of major league baseball // *Personality and Social Psychology Review*. 2010. Vol. 14. № 4. P. 402—416. doi:10.1177/1088868310361241
49. Wichman A.L., Rodgers J.L., MacCallum R.C. A multilevel approach to the relationship between birth order and intelligence // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2006. Vol. 32. № 1. P. 117—127. doi:10.1177/0146167205279581
50. Zajonc R.B., Markus H., Markus G.B. The birth order puzzle // *Journal of personality and social psychology*. 1979. Vol. 37. № 8. P. 1325—1341. doi:10.1037/0022-3514.37.8.1325

The Problem of Influence of Children's Birth Order in the Family on Their Intellectual Abilities and Personality Traits

Lapteva N.M.,

*Junior Research Fellow, Laboratory of Psychology and Psychophysiology of Creativity,
Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia,
n.m.lapteva@mail.ru*

Valuyeva E.A.,

*Candidate of Psychological Science, Research Fellow, Laboratory of Psychology and Psychophysiology of Creativity, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences; Leading Researcher, Center of Applied Psychological and Pedagogical Research, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
ekval@list.ru*

Shepeleva E.A.,

*Candidate of Psychological Science, Senior Research Fellow, Diagnostics and Giftedness Sector,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
e_shep@rambler.ru*

The article analyses theoretical approaches and empirical research of the influence of the children's birth order in the family on their intellectual and creative abilities, achievements in education, personality traits, behaviors and social preferences. It is shown that the results of the studies vary depending on the method of data analysis — the effect of decreasing intelligence while increasing the birth sequence number detected when comparing indicators of large numbers of children with different birth order from different families, and generally not detectable in intra-family analysis data. To explain the differences obtained the authors used three basic theoretical models: a model of merge, the model of resource depletion and impurity model. Due to differences in birth order personality traits have more pronounced differences in the cognitive sphere. Research confirms that according to the results of the personal questionnaire «Big five» firstborns display more pronounced «honesty», and younger children-«kindness» and «openness» to experience. Individual work on features of social interaction of senior and subsequent children demonstrated a great ability of younger children to cooperation. Despite the fact that the prognostic significance of identified effects in large samples is not as great as in individual families, results may have practical significance for the pedagogical and psychological work with children.

Keywords: birth order, mental abilities, personality traits, social skills.

Funding

The study is carried out with the support of RFBR grant, project № 18-013-01023 and project № 17-06-00574.

REFERENCES

1. Adler A. Praktika i teoriya individual'noi psikhologii [Practice and theory of individual psychology]. Moscow: Akademicheskii proekt, 2007. 232 p. (In Russ.).
2. Zyryanova N.M. Rannie siblingovye issledovaniya [Elektronnyi resurs] [Early sibling studies]. *Psikhologicheskie issledovaniya [Psychological Studies]*, 2008, vol. 2, no. 2, 27 p. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2008n2-2/100-zyryanova2.html> (Accessed 13.06.2019). (In Russ., Abstr. in Engl.).
3. Kh'ell L.A., Zigler D.Dzh. Teorii lichnosti [Personality theory]. Spb.: Piter, 2007, pp. 174-182. (In Russ.).
4. Barclay K., Hällsten M., Myrskylä M. Birth order and college major in Sweden. *Social Forces*, 2017, vol. 96, no. 2, pp. 629—660. doi:10.1093/sf/sox069
5. Black S.E., Devereux P.J., Salvanes K.G. The more the merrier? The effect of family size and birth order on children's education. *The Quarterly Journal of Economics*, 2005, vol. 120, no. 2, pp. 669—700. doi:10.1093/qje/120.2.669
6. Black S.E., Grönqvist E., Öckert B. Born to lead? The effect of birth order on noncognitive abilities. *Review of Economics and Statistics*, 2018, vol. 100, no. 2, pp. 274—286. doi:10.1162/REST_a_00690
7. Bleske-Rechek A., Kelley J.A. Birth order and personality: A within-family test using independent self-reports from both firstborn and laterborn siblings. *Personality and Individual Differences*, 2014, vol. 56, pp. 15—18. doi:10.1016/j.paid.2013.08.011
8. Bonesrønninga H., Massihb S.S. Birth order effects on young students' academic achievement. *The Journal of Socio-Economics*, 2011, vol. 40, no. 6, pp. 824—832. doi:10.1016/j.socec.2011.08.010

9. Cho H. Birth order and education. Evidence from a Korean cohort. *Economics Letters*, 2011, vol. 110, no. 3, pp. 200—202. doi:10.1016/j.econlet.2010.11.044
10. Costa P.T., McCrae R.R. NEO PI-R professional manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, 1992. 101 p.
11. Eisenman R. Creativity, birth order, and risk taking [Elektronnyi resurs]. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 1987, vol. 25, no. 2, pp. 87—88. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.3758%2FBF03330292.pdf> (Accessed: 13.06.2019).
12. Ellis H.A. A study of British genius. Boston: Houghton Mifflin, 1904. 396 p.
13. Ernst C., Angst J. Birth Order: Its Influence on Personality. Springer-Verlag, Berlin, 1983. 343 p.
14. Galton F. English Men of Science: Their Nature and Nurture. London: Macmillan&Co. 1874, pp. 16—75. doi:10.4324/9780429020919
15. Harris J.R. Context-specific learning, personality, and birth order. *Current Directions in Psychological Science*, 2000, vol. 9, no. 5, pp. 174—177. doi:10.1111/1467-8721.00087
16. Harris J.R. Socialization, personality development, and the child's environments: Comment on Vandell. *Developmental Psychology*, 2000, vol. 36, no. 6, pp. 711—723. doi:10.1037/0012-1649.36.6.711
17. Healey M.D., Ellis B.J. Birth order, conscientiousness, and openness to experience Tests of the family-niche model of personality using a within-family methodology. *Evolution and Human Behavior*, 2007, vol. 28, no. 1, pp. 55—59. doi:10.1016/j.evolhumbehav.2006.05.003
18. Hertwig R., Davis N.J., Sulloway F.J. Parental investment: how an equity motive can produce inequality. *Psychological Bulletin*, 2002, vol. 128, no. 5, pp. 728—745. doi:10.1037//0033-2909.128.5.728
19. Hotz V., Pantano J. Strategic Parenting, Birth Order and School Performance. *Journal of Population Economics*, 2015, vol. 28, no. 4, pp. 911—936. doi:10.1007/s00148-015-0542-3
20. Boomsma D.I. et al. Intelligence and birth order in boys and girls. *Intelligence*, 2008, vol. 36, pp. 630—634. doi:10.1016/j.intell.2008.01.005
21. Deary I.J. et al. Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 2007, vol. 35, no. 1, pp. 13—21. doi:10.1016/j.intell.2006.02.001
22. Kristensen P. et al. Intelligence test scores and birth order among young Norwegian men (conscripts) analyzed within and between families. *Intelligence*, 2007, vol. 35, no. 5, pp. 503—514. doi:10.1016/j.intell.2007.01.004
23. Kalimijn M., Kraaykamp G. Late or later? A sibling analysis of the effect of maternal age on children's schooling. *Social Science Research*, 2005, vol. 34, no. 3, pp. 634—650. doi:10.1016/j.ssresearch.2004.04.008
24. Kantarevic J., Mechoulan S. Birth order, educational attainment, and earnings. *The Journal of Human Resources*, 2006, vol. 41, no. 4, pp. 755—777. doi:10.3368/jhr.XLI.4.755
25. Kristensen P., Bjerkedal T. Educational attainment of 25 year old Norwegians according to birth order and gender. *Intelligence*, 2010, vol. 38, no. 1, pp. 123—136. doi:10.1016/j.intell.2009.08.003
26. Kubaa R., Flegra J., Havlicek J. The effect of birth order on the probability of university enrolment. *Intelligence*, 2018, vol. 70, pp. 61—72. doi:10.1016/j.intell.2018.08.003
27. Mackintosh N.J. IQ and human intelligence. Oxford: Oxford University Press, 1998. 419 p.
28. Marini V.A., Kurtz J.E. Birth order differences in normal personality traits: Perspectives from within and outside the family. *Personality and Individual Differences*, 2011, vol. 51, no. 8, pp. 910—914. doi:10.1016/j.paid.2011.07.019
29. Michalski R.L., Shackelford T.K. An attempted replication of the relationships between birth order and personality. *Journal of Research in Personality*, 2002, vol. 36, no. 2, pp. 182—188. doi:10.1006/jrpe.2001.2350
30. Dixon M.M. et al. Personality and birth order in large families. *Personality and Individual Differences*, 2008, vol. 44, no. 1, pp. 119—128. doi:10.1016/j.paid.2007.07.015
31. Price J. Parent-child quality time: does birth order matter? *Journal of Human Resources*, 2008, vol. 43, no. 1, pp. 240—265. doi:10.3368/jhr.43.1.240
32. Prime H., Plamondon A., Jenkins J.M. Birth order and preschool children's cooperative abilities: A within-family analysis. *British Journal of Developmental Psychology*, 2017, vol. 35, no. 3, pp. 392—405. doi:10.1111/bjdp.12180
33. Steelman L.C. et al. Reconsidering the effects of sibling configuration: Recent advances and challenges. *Annual Review of Sociology*, 2002, vol. 28, pp. 243—269. doi:10.1146/annurev.soc.28.111301.093304
34. Rodgers J.L. et al. Resolving the debate over birth order, family size, and intelligence. *American Psychologist*, 2000, vol. 55, no. 6, pp. 599—612. doi:10.1037/0003-066X.55.6.599
35. Retherford R.D., Sewell W.H. Birth order and intelligence: Further tests of the confluence model [Elektronnyi resurs]. *American Sociological Review*, 1991, vol. 56, no. 2, pp. 141—158. URL: https://www.ssc.wisc.edu/wlsresearch/publications/files/public/Retherford-Sewell_Birth.Order.I.pdf (Accessed: 13.06.2019).
36. Baer M. et al. Revisiting the Birth Order—Creativity Connection: The Role of Sibling Constellation. *Creativity Research Journal*, 2005, vol. 17, no. 1, pp. 67—77. doi:10.1207/s15326934crj1701_6
37. Rodgers J.L. Are birth order effects on intelligence really Flynn Effects? Reinterpreting Belmont and Marolla 40 years later. *Intelligence*, 2014, vol. 42, pp. 128—133. doi:10.1016/j.intell.2013.08.004

38. Rodgers J.L. What Causes Birth Order-Intelligence Patterns? The Admixture Hypothesis, Revived. *American Psychologist*, 2001, vol. 56, no. 6/7, pp. 505—510. doi:10.1037//0003-066X.56.6-7.505
39. Salmon C. Birth order and relationships Family, Friends, and Sexual Partners. *Human Nature*, 2003, vol. 14, no. 1, pp. 73—88. doi:10.1045-6767/03/\$1.00+.10
40. Salmon C.A. On the Impact of Sex and Birth Order on Contact with Kin [Elektronnyi resurs]. *Human Nature*, 1999, vol. 10, no. 2, pp. 183—197. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs12110-999-1014-9.pdf> (Accessed: 13.06.2019).
41. Salmon C.A. The Evocative Nature of Kin Terminology in Political Rhetoric. *Politics and the Life Sciences*, 1998, vol. 17, no. 1, pp. 51—57. doi:10.1017/S0730938400025351
42. Salmon C.A., Daly M. Birth Order on Familial Sentiment: Middleborns Are Different. *Evolution and Human Behavior*, 1998, vol. 19, no. 5, pp. 299—312. doi:10.1016/S1090-5138(98)00022-1
43. Sulloway F. Born to rebel and its critics. *Politics and the Life Sciences*, 2000, vol. 19, no. 2, pp. 181—202. doi:10.1017/S0730938400014817
44. Sulloway F. Born to Rebel: Birth Order, Family Dynamics, and Creative Lives. New York: Pantheon, 1996. 653 p.
45. Sulloway F.J. Birth Order. *Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology*, 2017, pp. 149—158. doi:10.1016/B978-0-12-809324-5.06133-2
46. Sulloway F.J. Birth Order and Evolutionary Psychology: A Meta-Analytic Overview. *Psychological Inquiry*, 1995, vol. 6, no. 1, pp. 75—80. doi:10.1207/s15327965pli0601_15
47. Sulloway F.J. Sibling-order Effects. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences: Second Edition*, 2015, pp. 923—927.
48. Sulloway F.J., Zweigenhaft R.L. Birth order and risk taking in athletics: A meta-analysis and study of major league baseball. *Personality and Social Psychology Review*, 2010, vol. 14, no. 4, pp. 402—416. doi:10.1177/1088868310361241
49. Wichman A.L., Rodgers J.L., MacCallum R.C. A multilevel approach to the relationship between birth order and intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2006, vol. 32, no. 1, pp. 117—127. doi:10.1177/0146167205279581
50. Zajonc R.B., Markus H., Markus G.B. The birth order puzzle. *Journal of personality and social psychology*, 1979, vol. 37, no. 8, pp. 1325—1341. doi:10.1037/0022-3514.37.8.1325

КРАТКОЕ СООБЩЕНИЕ
BRIEF MESSAGE

Памяти известного нидерландского психолога Яна Ван Дайка (1937—2018)

Басилова Т.А.,

*кандидат психологических наук, профессор кафедры специальной психологии и реабилитологии,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
basilova@yandex.ru*

Пайкова А.М.,

*психолог, РБОО «Центр лечебной педагогики», Москва, Россия,
seraphinus@mail.ru*

Публикация посвящена памяти известного голландского ученого в области специального образования профессора Яна Ван Дайка, ушедшего из жизни в январе 2018 года. В ней приводятся основные этапы научной жизни исследователя с признанным авторитетом и очерчен его вклад в мировую практику организации обучения глухих детей.

Ключевые слова: Институт изучения глухих, глухой ребенок, слепо-глухой ребенок, проблемное поведение.

Для цитаты:

Басилова Т.А., Пайкова А.М. Памяти известного нидерландского психолога Яна Ван Дайка (1937—2018) [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. №2. С. 95—98. doi: 10.17759/jmfp.2019080209

For citation:

Basilova T.A., Paykova A.M. In Memory Jan Van Dijk Famous Netherland Psychologist (1937—2018) [Elektronnyi resurs]. Journal of Modern Foreign Psychology, 2019, vol. 8, no. 2, pp. 95—98. doi: 10.17759/jmfp.2019080209 (In Russ.; Abstr. in Engl.).



Рис. 1. Ян Ван Дайк (Johannes van Dijk)

Прошло около полутора лет со дня смерти Яна Ван Дайка (Johannes Van Dijk), ушедшего из жизни 23 января 2018 г. Этот ученый заслужил мировое признание среди исследователей особенностей психического развития детей со сложными сенсорными нарушениями в мире. При этом он всегда с большим интересом относился к теории и практике обучения слепоглухих детей в России, много раз бывал в нашей стране, выступал с лекциями и сообщениями, организовывал совместное проектное

исследование со специалистами Детского дома слепоглухих в Сергиевом Посаде, обсуждал возможности сотрудничества с Лабораторией обучения и воспитания слепоглухих НИИ дефектологии АПН СССР. Не раз наши специалисты имели возможность посещать Институт для глухих в Нидерландах, где он работал, сотрудничали с ним в научных комитетах международных конференций.

Ян Ван Дайк родился в 1937 г., в 1957 г. закончил бакалавриат и в 1958 магистратуру в Университете

г. Утрехта, в 1958 г. начал работать учителем в Институте для Глухих (Instituut voor Doven), Сент-Михельсгестель (Sint Michielsgestel), недалеко от г. Хертенгенбосха (Hertogenbosch) в Нидерландах. Этот Институт — одно из старейших католических учебных заведений для глухих в Европе, был открыт в 1840 г. Во время работы в Институте Ван Дайка в нем воспитывалось от 450 до 500 глухих детей и подростков, четвертая часть которых имела дополнительные нарушения, такие, как неврологические проблемы, расстройства аутистического спектра, умственную отсталость, двигательные и зрительные недостатки. Большинство детей проживало в интернате.

Своим учителем Я. Ван Дайк считал известного сурдопедагога доктора Антониуса Ван Удена (A. Van Uden), известный своими методиками обучения глухих словесной речи. Один из этих методов состоял в использовании материнского внимания к реакциям глухого ребенка и умения им отвечать с первых лет его жизни, так называемый «Материнский отражающий метод» (Maternal Reflective Method). Там также использовался разговорный метод (The Conversational Method) обучения письму и чтению глухих, основой которого было постоянное создание ситуаций, провоцирующих общение в виде разговора любыми доступными для детей способами. Работающий по этому методу учитель должен быть очень внимателен к желанию глухого ребенка высказаться по интересной для него теме и немедленно поддержать разговор об этом с ребенком. Другой особенностью методов работы в этом учреждении был дифференцированный индивидуальный подход к обучению глухого ребенка. Институт был разделен на несколько отделений (школ), в которых воспитывались и обучались глухие с различными дополнительными нарушениями. Одно из таких отделений впоследствии стало Школой для слепоглухих Святого Рафаила.

Вначале Ван Дайк работал с обычными глухими детьми, но потом стал проявлять все больший интерес к глухим детям с дополнительными нарушениями. В начале 60-х годов он прошел стажировку в США в Перкинс Школе и курс коррекции речевых расстройств в университете Милвоки (Штат Висконсин). В Перкинс Школе его дипломная работа была отмечена премией «Inis Hall Award». 1961 год Ван Дайк называл началом своей работы со слепоглухими детьми. Уже в 1965 г. он стал заведовать отделением для слепоглухих в Школе Св. Рафаила Института для глухих, и оставался ее директором 25 лет. В своей первой публикации по этой проблеме в 1965 г. он писал о 13 слепоглухих детях в Институте глухих, 8 из которых были жертвами внутриутробно перенесенной краснухи и заметно отставали в умственном развитии.

В те же годы Ван Дайк прошел курс общей и специальной педагогики в Католическом университете г. Нейменгена (Нидерланды) и был приглашен для чтения лекций по обучению слепоглухих в этот университет, продолжая свою работу в Институте для глухих Сент-Михельсгестель в качестве главы и координатора

отделения для глухих детей с дополнительными нарушениями.

Наибольшую известность в научном мире Ян Ван Дайк получил благодаря своему многолетнему исследованию развития детей с врожденной слепоглухотой вследствие перенесенной внутриутробно краснухи. В начале 70-х годов Ван Дайк, благодаря своим публикациям о детях с врожденными множественными нарушениями был приглашен в Австралию Министерством образования штата Виктория. Ему вместе с австралийским психологом Хэзер Хьюетт (Heather Hewitt) было предложено провести диагностическую и консультативную работу с детьми, имеющими врожденные множественные сенсорные нарушения и их родителями. После эпидемии краснухи в 1969—1970 гг. в австралийском штате Виктория на свет появилось более 100 детей с множественными нарушениями, возникшими вследствие краснухи, перенесенной матерью преимущественно на 10-ой неделе беременности.

В 1976 г. Ван Дайк приезжает в Австралию на год вместе с женой и двумя сыновьями, где проводит первое всестороннее обследование детей, перенесших краснуху внутриутробно. Для исследования Яна Ван Дайка и Хэзер Хьюетт были выбраны 81 ребенок с синдромом врожденной краснухи, 18 из которых имели слепоглухоту (нарушение зрения в виде катаракты в дополнение к глухоте) и были обследованы самым подробным образом. Средний возраст детей составлял 5 лет 6 мес. Всем детям с врожденными катарактами была произведена операция по ее удалению в возрасте от 2 до 18 месяцев. Двое из 18 детей были тотально слепыми, 16 имели остаточное зрение, т.е. могли видеть крупные предметы. Только 8 детей постоянно носили очки. В 1980 г. Ван Дайк приезжает в Австралию еще раз для повторного исследования этих детей. Результаты этих исследований вошли в первую в мире монографию (рис. 2) на английском языке о детях, перенесших внутриутробно краснуху: «Rubella Handicapped Children: the effects of bi-lateral cataract and/or hearing impairment on behavior and learning» (Я. Ван Дайк, 1982 «Дети с нарушениями развития вследствие краснухи: влияние двусторонней катаракты и/или нарушения слуха на их поведение и обучение. Современные основы диагностики и помощи детям с множественными нарушениями»).

Через 12 лет он возвращается в Австралию опять, чтобы обследовать еще раз эту группу уже слепоглухих подростков и молодых людей. Им к этому времени уже исполнилось почти 18-лет. Результаты этого уникального лонгитюдного проекта были обобщены в его, совместной с Рут Карлин и Хэзер Хьюетт монографии (рис. 3): «Persons Handicapped by Rubella. Victors and victims / A Follow-Up Study» («Краснуха: победители и жертвы / Лонгитюдное исследование», 1991).

С 1980 года более 25 лет Ян Ван Дайк возглавлял Диагностический центр и отделение для слепоглухих при Институте для глухих в Сент-Михельсгестель (Школа Рафаила), руководил международными проектами по обмену опытом обучения детей с множествен-

ными сенсорными нарушениями. Он проводил исследования и описывал их результаты в многочисленных статьях, постоянно участвовал в научных конференциях и семинарах. За вклад в обучение слепоглухих детей он был отмечен премией им. Анны Салливан международной организацией по обучению слепоглухих.

Когда в Нидерландах, как и в других странах Западной Европы остро стал вопрос о реорганизации институтов для глубоко умственно отсталых, именно Ван Дайк в 1997 г. возглавил национальный проект по работе с людьми, имеющими тяжелые нарушения поведения и живущими в различных закрытых учреждениях Нидерландов, предлагая новые методы оценки и коррекции нарушений поведения.

Уйдя с должности руководителя Диагностического центра и профессора университета по возрасту, доктор Ван Дайк несколько лет продолжал вести научную и практическую работу, обобщая свой многолетний опыт, участвуя в международных семинарах и проектах по работе с людьми, имеющими сложные нарушения развития. было выпущено 2 виртуальные программы на компакт-дисках: “Living with CHARGE” («Жизнь с синдромом ЧАРДЖ») о сопровождении детей с этим синдромом и “Child-guided Strategies for Assessing Children who are Deafblind or have Multiple Disabilities» («Направляемые ребенком стратегии оценки слепоглухих или имеющих множественные нарушения детей»), вышедшие соответственно 2000 и в 2001 г.

Кроме того, в рамках международного семинара под руководством доктора Ван Дайка по работе с нарушенным поведением, начавшегося в 2002 году в

Детском доме слепоглухих в г. Сергиевом Посаде был подготовлен компакт-диск и печатное руководство по сопровождению слепоглухих детей с проблемным поведением на русском языке (Ван Дайк, Ван дер Меер, Абдукаmalова и др., 2004).

Метод Ван Дайка оказал влияние на подход к слепоглухим детям во многих странах мира.

Все, кто был с ним знаком, слышал его выступления, участвовал в его семинарах и других проектах считают его своим учителем. Одним из первых он познакомил российских психологов и педагогов с теорией и практикой оказания помощи «новым» по тому времени слепоглухим — детям с врожденными сложными сенсорными нарушениями.

Метод психологической оценки и обучения детей с множественными нарушениями развития Ван Дайка эффективно применялся и применяется в разных странах мира. Все, кто знал его лично и имел возможность наблюдать его общение с детьми и их родителями, навсегда получили урок внимательного и чуткого отношения к их особенностям, уважения к их слабостям и умения встать на точку зрения слепоглохого ребенка и его близкого и заинтересовать их собой. Доктор Ван Дайк оказал огромное влияние на методику работы с детьми, имеющими врожденные нарушения зрения и слуха в нашей стране, и мы бесконечно благодарны ему за эту помощь. В ближайшее время на русском языке будет опубликована брошюра, посвященная его памяти «Проблемы обучения и изучения детей с врожденными нарушениями зрения и слуха в работах известного нидерландского психолога Яна Ван Дайка».

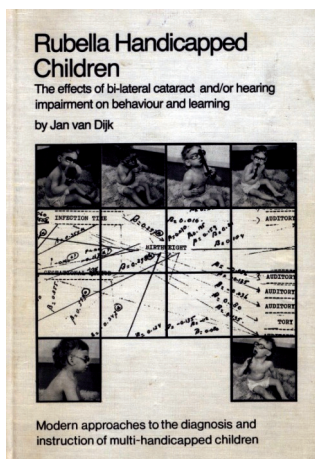


Рис. 2. Фото. Обложка книги Ван Дайка 1982 г.



Рис. 3. Фото. Обложка книги Ван Дайка 1991 г.

ОСНОВНЫЕ ПУБЛИКАЦИИ ЯНА ВАН ДАЙКА

1. Ван Дайк Я. Обучение и воспитание слепоглухих как особой категории аномальных детей // Дефектология. 1992. № 4. С. 36—44.
2. Ван Дайк Я. Подход к обучению и диагностике детей с множественными сенсорными нарушениями // Дефектология. 1990. № 1. С. 67—76.
3. Ван Дайк Я., Нельсон К. Развитие методов обучения слепоглухих детей после эпидемии краснухи 1960-х годов: влияние методов, разработанных в Нидерландах // Дефектология. 1999. № 2. С. 64 — 68.
4. Вызывающее проблемное поведение детей с множественными пороками развития. Оценка и воздействие / Я. Ван Дайк [и др.]. Сергиев Посад, 2004. 47 с.

5. *Van Dijk J.* An Educational Curriculum for Deaf-Blind Multi-Handicapped Persons: Sensory Impairments in Mentally Handicapped People // *Sensory Impairments in Mentally Handicapped People / David Ellis (Ed.). London&Sidnev, 1986. P. 374—383.*
6. *Van Dijk J.* Effect of vision on development of multiply Handicapped children // *Symposium early visual development, March 1982. Solna, Sweden. P. 91—96.*
7. *Van Dijk J.* Priorities in Special Education // *The sixth International Deafblind Seminar, Sydney, Australia, 1976. P. 96—97.*
8. *Van Dijk J.* Rubella Handicapped Children. The effects of bi-lateral cataract and/or hearing impairment on behavior and learning. Swets&Zeitlinger B.V. Lisse, The Netherlands. 1982. 274 p.
9. *Van Dijk J.* Stereotyped behaviour in rubella-deaf and deaf-blind people // *Deaf-Blind Education. Vol. 3. 1989. P. 8-10.*
10. *Van Dijk J.* The first steps of deaf-blind children towards language // *Proceeding of the Conference on the Deaf-Blind, Refsnes, Denmark. Boston: Perkins School for the Blind, 1965. P. 47—51.*
11. *Van Dijk J.* The non verbal deaf-blind child and his world. His outgrowth towards the world of symbols // *Verzamelde Studies. I. St. Michielsgestel: Instituut voor Doven, 1967. P. 73—110.*
12. *Van Dijk J.* The Sint-Michielsgestel Approach To Diagnosis And Education Of Multisensory Impaired Persons // *The national information clearinghouse on children who are deafblind, 1989.*
13. *Van Dijk J.* Working with deaf-blind children and adolescents // *Talking sense, 1987. P. 7—9.*
14. *Van Dijk J., Nelson K.* Development through relationships. Entering the social world, Lisbon, 2001.
15. *Van Dijk J., Nelson K.* History and Change in the Education of Children Who Are Deaf-Blind Since the Rubella Epidemic of the 1960s: Influence of Methods Developed in the Netherlands // *CD-ROM «Living with CHARGE», 1997.*
16. *Van Dijk J., Nelson K.* Syndroms, Behavior, and Educational Intervention // *CD-ROM «Living with CHARGE», 2001.*

In Memory Jan Van Dijk Famous Netherland Psychologist (1937—2018)

Basilova T.A.,

*Candidate of Psychological Sciences, Professor of the Chair of Special Psychology and Rehabilitation,
Moscow State University of Psychology and Education,
basilova@yandex.ru*

Paykova A.M.,

*Psychologist, Center for Curative Pedagogy, Moscow,
seraphinus@mail.ru*

The article is dedicated to the memory of the famous Netherland scientist in the field of special education, professor Johannes Van Dijk, who died at January 23, 2018 at 81 years old. Describes the main stages of his professional biography in field of Deafblind Education.

Keywords: Institute for Deaf, Deaf Children, Deafblind Children, problem behavior.

Наши авторы

Балыгина Елена Анатольевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры зарубежной и русской филологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
elenabalygina@rambler.ru

Басилова Татьяна Александровна — кандидат психологических наук, профессор кафедры специальной психологии и реабилитологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
bassilova@yandex.ru

Бухарина Алина Юрьевна — аспирант ФГБОУ ВО МГППУ, управляющий партнер Ассоциации независимых экспертов в области обучения и развития TnDAssociation, Москва, Россия,
a.bukharina@tndassociation.com

Валуева Екатерина Александровна — кандидат психологических наук, научный сотрудник, лаборатория психологии и психофизиологии творчества, Институт психологии РАН; ведущий научный сотрудник, центр прикладных психолого-педагогических исследований, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
ekval@list.ru

Гузова Александра Викторовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры зарубежной и русской филологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
sashenka_0879@mail.ru

Егоренко Татьяна Анатольевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
egorenkota@mgppu.ru

Ермолова Татьяна Викторовна — кандидат психологических наук, заведующая кафедрой зарубежной и русской филологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
yermolova@mail.ru

Катунова Валерия Валерьевна — кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры психиатрии и медицинской психологии, Приволжский исследовательский медицинский университет (ФГБОУ ВО ПИМУ) Минздрава России, Нижний Новгород, Россия,
katunova@mail.ru

Лаптева Надежда Михайловна — младший научный сотрудник, лаборатория психологии и психофизиологии творчества, Институт психологии РАН, Москва, Россия,
n.m.lapteva@mail.ru

Литвинов Александр Викторович — кандидат педагогических наук, профессор кафедры зарубежной и русской филологии, ФГБОУ ВО МГППУ, доцент кафедры иностранных языков экономического факультета РУДН Москва, Россия,
alial01@yandex.ru

Никитская Мария Геннадьевна — магистрант, кафедра возрастной психологии имени Л.Ф. Обуховой, факультет психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
maria.nikitskaya@gmail.com

Пайкова Анна Михайловна — психолог, РБОО «Центр лечебной педагогики», Москва, Россия,
seraphinus@mail.ru

Посакалова Татьяна Анатольевна — сотрудник центра Междисциплинарных исследований современного детства, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
poskakalova@gmail.com

Прудникова Татьяна Анатольевна — преподаватель английского языка, аспирант факультета Психология образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
prudnikova_tanya@mail.ru

Толстых Наталия Николаевна — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной психологии развития ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
nnvt@list.ru

Флорова Нина Борисовна — кандидат биологических наук, Москва, Россия,
ninaflorova@yandex.ru

Шепелева Елена Андреевна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, сектор диагностики одаренности, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
e_shep@rambler.ru

Our authors

Balygina Elena Anatolievna — Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Chair of Foreign and Russian Philology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
balygina@nextmail.ru

Basilova Tatiana Aleksandrovna — Candidate of Psychological Sciences, Professor of the Chair of Special Psychology and Rehabilitation, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
bassilova@yandex.ru

Bukharina Alina Yur'evna — Post Graduate Student, Moscow State University of Psychology and Education; Managing Partner of the Association of Independent Experts in the Field of Training and Development, Moscow, Russia,
a.bukharina@tndassociation.com

Valueva Ekaterina Aleksandrovna — Candidate of Psychological Science, Research Fellow, Laboratory of Psychology and Psychophysiology of Creativity, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences; Leading Researcher, Center of Applied Psychological and Pedagogical Research, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
ekval@list.ru

Guzova Alexandra Victorovna — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Chair of Foreign and Russian Philology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
sashenka_0879@mail.ru

Egorenko Tatiana Anatol'evna — Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
egorenkota@mgppu.ru

Ermolova Tat'yana Viktorovna — Candidate of Psychological Science, Head of the Chair of Foreign and Russian Philology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
yermolova@mail.ru

Katunova Valeriya Valerievna — Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychiatry and Medical Psychology, Privolzhsky Research Medical University (FSBEI HE PRMU) MOH Russia, Nizhny Novgorod, Russia,
katunova@mail.ru

Lapteva Nadezhda Mikhailovna — Junior Research Fellow, Laboratory of Psychology and Psychophysiology of Creativity, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia,
n.m.lapteva@mail.ru

Litvinov Aleksandr Victorovich — Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Chair of Foreign and Russian Philology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
alial01@yandex.ru

Nikitskaya Maria Gennad'evna — Master Degree Student, the Chair of Developmental Psychology of L.F. Obukhova, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
maria.nikitskaya@gmail.com

Paykova Anna Mikhailovna — Psychologist, Center for Curative Pedagogy, Moscow, Russia,
seraphinus@mail.ru

Poskakalova Tatiana Anatolievna — Staff Member of the Centre for Interdisciplinary Studies of Modern Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
poskakalova@gmail.com

Prudnikova Tatiana Anatolievna — English language teacher, Post Graduate Student, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
prudnikova_tanya@mail.ru

Tolstykh Natalia Nikolaevna — Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Social Psychology Development, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
nnvt@list.ru

Florova Nina Borisovna — Candidate of Biological Sciences, Moscow, Russia,
ninaflorova@yandex.ru

Shepeleva Elena Andreevna — Candidate of Psychological Science, Senior Research Fellow, Diagnostics and Giftedness Sector, Moscow State University of Psychology and Education Moscow, Russia,
e_shep@rambler.ru