

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@mgppu.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