

Изучение личности подростков в учебной деятельности

И. И. Варганова

Как известно, отношение к учебной деятельности у подростков не однозначно. С одной стороны, этот период характеризуется снижением мотиваций учения (возрастание внеучебных интересов, стремление к общению со сверстниками), а с другой стороны, этот период является сензитивным для формирования зрелых форм учебной деятельности [8]. Одной из важных причин снижения мотивации учения в средней школе служит недостаточный учет учителем социальных мотивов подростков, когда в ходе обучения не реализуются стремление подростка к взрослости и самостоятельности, к взаимодействию со сверстниками [1, 3]. Адекватным мотивом учебной деятельности в среднем школьном возрасте выступает мотив поиска контактов и сотрудничества с другим человеком. Этим же определяется интерес школьников ко всем формам групповой работы. Но в то же время благоприятными для учебной деятельности особенностями мотивации в этом возрасте являются увеличение широты и разнообразия интересов, возрастание их определенности и устойчивости [5].

Формирующаяся устойчивая иерархия мотивов, рост произвольности в регуляции собственного поведения образуют такую базовую характеристику личности, как ее направленность. С возникновением у подростка устойчивых мотивов поведения кризис подросткового возраста протекает значительно легче [1]. Центральным личностным новообразованием этого периода оказывается становление нового уровня самосознания, формирование Я-концепции. Появляется способность к самоанализу, сопоставлению себя с другими. Это позволяет подростку выработать некоторые собственные критерии оценки себя, помогающие ему переходить от ориентации на оценки окружающих к самооценке. В результате развивается представление о Я-идеальном. Сопоставление реальных и идеальных представлений о себе становится основой Я-концепции, в которой можно выделить два аспекта: знание о себе и самоотношение, т. е. выражение смысла «я» [7].

Понимание подростком соподчинения своих желаний означает, что в этом возрасте складывается осознанная система мотивации, образуется устойчивое доминирование какого-либо мотива. Самоанализ становится средством для организации не только взаимоотношений с другими, но и собственной деятельности, саморазвития и самореализации, т. е. играет важную роль в учебной деятельности [1, 7].

Таким образом, и мотивация учебной деятельности, и личность подростка (ее направленность), и самоотношение подростка, оставались психологически самостоятельными сущностями, совместно формируются в подростковом возрасте и, очевидно, влияют друг на друга. Однако степень и характер такого влияния до настоящего времени мало изучены. Возникает задача экспериментального исследования взаимосвязи типа преобладающей мотивации и направленности личности с характером самоотношения подростка. Целью данного исследования было:

1) выявить тип преобладающей мотивации (в учебной деятельности) подростков, определить направленность их личности и характер самооотношения;

2) исследовать взаимосвязь типа преобладающей мотивации с характером самооотношения и типом направленности личности.

Методика

Ученики девятых классов (56 человек) школы № 697 были опрошены по методике «Комплексная оценка мотивации учебной деятельности» (КОМ) (разработчик И. И. Вартанова [2]). Методика позволяет выявить как осознанное вербальное, так и эмоциональное отношение к учебе, а также уровень познавательной активности. Всего для данного возраста выделяется четыре типа мотивации, из которых три относятся к собственно учебной мотивации.

Тип 1. *Доминирование мотивации социальной идентификации.* В этом случае отношение к учебе определяется советами или примером родителей, учителей, друзей, близких. Это выражается в поиске учеником социального одобрения и поощрения, стремлении к общению и самоутверждению, а также в избегании ситуаций, в которых есть вероятность потери этого одобрения. Для учеников данного типа в некоторой степени характерна и прагматическая мотивация: их интересуют в первую очередь только те предметы, которые как-то могут им пригодиться в будущем. Эмоционально положительное и активное отношение вызывают в основном только одноклассники (отношение к родителям и учителям менее однозначно).

Тип 2. *Доминирование познавательной мотивации.* Это выражается в том, что ученикам интересно учиться, узнавать что-то новое в школе; более интересен процесс решения задачи, чем ее результат; они часто ищут дополнительную информацию по теме, которая им интересна; им нравятся те предметы, которые развивают их способности; если отменяются занятия по интересному для них предмету из-за болезни учителя, это вызывает у них чувство досады. Эмоционально положительными для них оказываются учителя, ответ на уроке, новый способ решения, новый материал на уроке, контрольная работа, сложное задание, самостоятельная работа с книгой, я как ученик. Таким образом, ученики с мотивацией этого типа направлены на самосовершенствование, саморазвитие и познание нового.

Тип 3. *Доминирование мотивации достижения успеха в учебной деятельности* (мотивация компетентности). Ученик считает своим долгом радовать родителей успехами в школе; старается хорошо учиться, чтобы добиться уважения учителей; при выборе задания он считает необходимым ориентироваться на мнение учителя; хочет быть примером для одноклассников; ему нравится ходить в школу, так как там у него много друзей; ему хочется быть лучше других. Поскольку познавательная деятельность является основной составляющей учебы, учащиеся с данной мотивацией интересуются процессом решения задачи; они любят те предметы, которые развивают их способности; они ищут дополнительную информацию по теме, которая им интересна; стараются заниматься как можно больше, чтобы получить новую информацию. Однако познавательная деятельность и самосовершенствование для личности с мотивацией такого типа являются только средством достижения успеха (и, соответственно, социального одобрения). Поэтому такой ученик не позволит поставить себя в тупик никакому сложному заданию; при возникновении препятствия на уроке не теряет веру в успех; он интересуется теми предметами, знание которых в будущем обеспечит ему материальное благополучие. Некоторый прагматизм проявляется и в том, что положительное и активное эмоциональное отношение вызывают только учителя и новый способ решения; новый материал и сложное задание на уроке порождают эмоционально положительное, но пассивное отношение. К домашнему заданию, самостоятельной работе с кни-

гой, к себе как ученику, одноклассникам и родителям отношение эмоционально неопределенное, с положительной тенденцией.

Тип 4. *Внеучебная мотивация, или мотивация самоутверждения* (направленная на внеучебные цели), понимаемая как самостоятельность и независимость от других. В случае такой мотивации ученику не важна оценка учителей; ему безразлично мнение друзей; он не терпит руководства; он не считает, что по отметкам учителей можно судить, насколько он продвинулся в учебе; не надеется на помощь товарищей при выполнении сложного задания; он не хочет достичь уважения учителей. В то же время он опасается, что не справится со сложным заданием, но это не может поставить его в тупик; он не теряет веру в успех. Ни к каким объектам учебной деятельности положительного эмоционального отношения не обнаруживается, к одноклассникам какого-либо определенного эмоционального отношения нет. Пассивное отрицательное эмоциональное отношение вызывают учителя, контрольная работа, новый материал, сложное задание, домашнее задание, оценка учителя, ответ на уроке. Эмоциональную активность (неопределенного знака) вызывает лишь самооценка себя как ученика.

Второй методикой, по которой анализировались школьники, было «Исследование самоотношения» (ИС) (разработчик С. Р. Пантеев [6]). Методика позволяет выявить 9 типов самоотношения.

Шкала 1. *Закрытость — открытость*. Определяется глубокое или поверхностное понимание себя, открытое или закрытое (защитное) отношение к себе (открытость — критичность, глубокое осознание себя, внутренняя честность; закрытость — конформность).

Шкала 2. *Самоуверенность*. Характеризует отношение к себе как уверенному, самостоятельному, волевому и надежному человеку, которому есть за что себя уважать, ощущение силы своего «я».

Шкала 3. *Саморуководство*. Отражает представление о том, что основным источником активности и результатов, касающихся как деятельности, так и собственной личности субъекта, является он сам. «Я» как внутренний стержень, интегрирующий и организующий личность.

Шкала 4. *Отраженное самоотношение*. Характеризует представление субъекта о том, что его личность, характер и деятельность способны вызывать у других уважение, симпатию, одобрение и понимание либо противоположные им чувства.

Шкала 5. *Самоценность*. Описывает степень ощущения человеком ценности собственной личности.

Шкала 6. *Самопринятие*. Описывает степень симпатии к себе, согласия со своими внутренними побуждениями, принятия себя таким, какой есть, пусть даже с некоторыми недостатками.

Шкала 7. *Самопривязанность*. Отражает желание или нежелание субъекта измениться по отношению к наличному состоянию. Положительное отношение к себе с оттенком некоторого самодовольства.

Шкала 8. *Внутренняя конфликтность*. Отражает наличие внутренних конфликтов, сомнений, степени несогласия с собой, тенденцию к чрезмерному самокопанию и рефлексии при общем негативном отношении к себе.

Шкала 9. *Самообвинение*. Отражает степень интрапунитивности, самообвинения, отрицательных эмоций в адрес собственного «я». По методике «Направленность личности» (НЛ) (разработчики В. Смейкал, И. Кучер [3]) выделяется три типа направленности личности.

Направленность на себя отражает, в какой мере учащийся описывает себя как человека, ожидающего прямого вознаграждения независимо от того, какую работу он выполняет.

Направленность на взаимоотношения показывает интенсивность, с которой человек старается поддерживать хорошие взаимоотношения с другими членами коллектива.

Направленность на задачу отражает интенсивность, с которой человек выполняет задание, и меру, в какой он заинтересован выполнить свою работу как можно лучше.

Результаты

В таблице (с. 12) представлены результаты корреляционного анализа (коэффициенты линейной корреляции) данных по всем трем методикам. В таблице используются следующие обозначения: M1 — выраженность мотивации социальной идентификации; M2 — выраженность познавательной мотивации; M3 — доминирование мотивации достижения успеха в учебной деятельности и самоутверждения; M4 — преобладание внешней мотивации (внеучебные цели); N1 — направленность на себя; N2 — направленность на других; N3 — направленность на задачу; S1 — закрытость-открытость, S2 — самоуверенность; S3 — саморукводство; S4 — отраженное самоотношение; S5 — самооценность; S6 — самопринятие; S7 — самопривязанность; S8 — внутренняя конфликтность; S9 — самообвинение.

Таблица

Коэффициенты линейной корреляции

	M1	M2	M3	M4	N1	N2	N3	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
M1	1,00	-0,19	-0,31	-0,12	0,09	0,32	-0,27	0,03	-0,28	-0,18	0,01	-0,21	-0,16	-0,03	-0,06	-0,03
M2	-0,19	1,00	0,24	-0,14	-0,10	-0,26	0,43	0,13	0,13	0,23	-0,02	0,16	0,21	-0,12	0,01	0,07
M3	-0,31	0,24	1,00	-0,24	-0,30	-0,10	0,22	0,28	0,42	0,29	0,16	0,29	0,13	0,09	-0,22	-0,02
M4	-0,12	-0,14	-0,24	1,00	-0,10	-0,23	0,14	0,05	0,25	0,05	-0,04	0,17	-0,08	0,06	-0,11	-0,03
N1	0,09	-0,10	-0,30	-0,10	1,00	-0,20	-0,28	-0,36	-0,22	-0,27	-0,14	-0,14	-0,23	-0,10	0,16	-0,02
N2	0,32	-0,26	-0,10	-0,23	-0,20	1,00	-0,62	0,06	-0,10	-0,03	0,09	-0,04	-0,05	0,11	-0,02	-0,07
N3	-0,27	0,43	0,22	0,14	-0,28	-0,62	1,00	0,18	0,12	0,25	-0,07	0,05	-0,03	-0,10	-0,08	0,14
S1	0,03	0,13	0,28	0,05	-0,36	0,06	0,18	1,00	0,21	0,12	0,24	0,18	-0,04	0,30	-0,38	-0,33
S2	-0,23	0,13	0,42	0,25	-0,22	-0,10	0,12	0,21	1,00	0,31	0,29	0,41	0,40	0,08	-0,46	-0,32
S3	-0,18	0,23	0,29	0,05	-0,27	-0,03	0,25	0,12	0,31	1,00	0,02	0,13	0,24	0,15	-0,11	0,09
S4	0,01	-0,02	0,16	-0,04	-0,14	0,09	-0,07	0,24	0,29	0,02	1,00	0,37	0,28	0,20	-0,23	-0,36
S5	-0,21	0,16	0,29	0,17	-0,14	-0,04	0,05	0,18	0,41	0,13	0,37	1,00	0,13	0,04	-0,20	-0,12
S6	-0,15	0,21	0,13	-0,03	-0,23	-0,05	-0,03	-0,04	0,40	0,24	0,28	0,13	1,00	0,27	0,02	-0,10
S7	-0,03	-0,12	0,09	0,06	-0,10	0,11	-0,10	0,30	0,08	0,16	0,20	0,04	0,27	1,00	-0,09	-0,18
S8	-0,06	0,01	-0,22	-0,11	0,16	-0,02	-0,07	-0,38	-0,46	-0,11	-0,23	-0,20	0,02	-0,09	1,00	0,60
S9	-0,03	0,07	-0,02	-0,03	-0,02	-0,07	0,14	-0,33	-0,32	0,09	-0,36	-0,12	-0,10	-0,18	0,60	1,00

Как видно из таблицы, вес шкалы использованных методик отражают различные качества учащихся и в значительной степени независимы друг от друга (максимальная корреляция шкал внутри каждой из методик не превышает 0,62). Наиболее независимые шкалы (максимальная корреляция меньше 0,24) обнаружались для методики КОМ. В методике НЛ наиболее сильно зависимы шкалы N2 (направленность на других) и N3 (направленность на задачу), корреляция = -0,62, а в методике ИС сильно связаны шкалы S8 (внутренняя конфликтность) и S9 (самообвинение).

Если же анализировать тенденцию к взаимосвязи качеств, описываемых разными методиками, то можно отметить, что наиболее сильная связь обнаруживается между познавательной мотивацией (M2, диагностируемой по КОМ) и направленностью личности на задачу (N3, диагностируемой по НЛ). С мотивацией данного типа коррелирует, хотя и значительно слабее, отношение к себе как к источнику активности, самостоятельности и уверенности в обоснованности и последовательности своих внутренних побуждений (шкала S3 по ИС – саморукводство). Также познавательная мотивация слабо коррелирует с самопринятием,

характеризуемым чувством симпатии к себе, согласием со своими внутренними побуждениями (шкала S6 по ИС). Познавательная мотивация также отрицательно связана с направленностью личности на других (N2, диагностируемая по методике НЛ). Для учеников с познавательной мотивацией гораздо менее значимы роль внешнего одобрения, отметка учителя, отношение одноклассников.

Мотивация социальной идентификации (M1 по КОМ), которая характеризуется поиском социального одобрения и поощрения, положительно коррелирует с направленностью личности на других (N2 по НЛ). Несколько слабее и отрицательно она коррелирует с направленностью личности на задачу (N3 по НЛ) и с самоуверенностью (S2 по ИС), а также с самооценностью (S5 по ИС). Это означает, что учащиеся данного типа не удовлетворены своими возможностями, сомневаются в ценности собственной личности, способности вызвать уважение других, имеют слабый интерес к своему внутреннему миру, поскольку они ориентированы в основном на внешнее одобрение и общение. Таким образом, подростки с таким типом мотивации имеют негативное самоотношение по фактору как оценки собственной компетентности и эффективности, так и переживания эмоционального чувства привязанности и расположенности к себе.

Мотивация достижения (M3 по КОМ) наиболее тесно связана с самоуверенностью (S2 по ИС). Естественно, что учащиеся с мотивацией достижения успеха в учебной деятельности и самоутверждения демонстрируют и отношение к себе как к уверенному, самостоятельному, волевому и надежному человеку, которому есть за что себя уважать. В отношении к себе у них также проявляется ощущение ценности собственной личности (S5 по ИС); низкая внутренняя конфликтность (S8 по ИС), граничащая с поверхностным самодовольством и отрицанием проблем; хорошо развито саморучководство, понимание того, что источником активности является сам учащийся. Такой учащийся испытывает чувство обоснованности и последовательности своих внутренних побуждений и целей (S3 по ИС). При этом данный тип учащихся может характеризоваться открытостью и внутренней честностью (S1 по ИС). Мотивация достижения (M3 по КОМ) отрицательно коррелирует с направленностью личности на себя (N1 по НЛ), но положительно – с направленностью на задачу (N3 по НЛ).

Внеучебная мотивация, или мотивация самоутверждения, понимаемая как самостоятельность и независимость от других (M4 по КОМ), для данной выборки учеником показала корреляционную связь в основном со шкалой самоуверенности (S2 по ИС), которая характеризует отношение к себе как к уверенному, самостоятельному, волевому, надежному человеку. Мотивация такого типа отрицательно коррелирует с направленностью на других. Таким образом, проведенное исследование показало достаточно высокую согласованность результатов диагностики по всем использованным методикам. Это позволяет подойти к обсуждению механизма развития мотивации личности в подростковом возрасте как взаимосвязи типа доминирующей мотивации, направленности личности и характера самоотношения.

Обнаружилось, что в учебной деятельности необходимо перейти от анализа дилеммы «направленность на себя» – «направленность на других» к дилемме «направленность на других» – «направленность на задачу». Результаты показали, что для учебной деятельности в треугольнике «я – задача – другие» на первый план выступает отношение «задача – другие» вместо «я – другие». Эта сторона отношений связана с различием в направлениях познавательной мотивации и мотивации социальной идентификации. А мотивация достижения характеризует в большей степени систему отношений «я – задача».

Полученные результаты позволяют поставить вопрос о психолого-педагогической системе организации учебно-воспитательного процесса и школе. Как показывают полученные результаты, даже для подростков одного и того же паспортного возраста, обучающихся в одном и том же классе, наблюдается существенная дифференцировка в смысловой характеристике учебной деятельности. Смысловая характеристика играет важную роль в формиро-

вании ведущей деятельности, является личностно образующей, определяет отношение подростка к действительности [4]. Если для подростков, характеризующихся доминированием познавательной мотивации (тип 2) и мотивации компетентности и достижения (тип 3), учение является личностно образующей ведущей деятельностью, то для подростков с мотивацией социальной идентификации (тип 1), которые ориентированы на взаимоотношения с другими, в качестве личностно образующей выступает совсем другая деятельность. Для подростков этого типа необходимо организовать такой тип взаимодействия в школьном коллективе, чтобы учеба для них получила новую смысловую характеристику. Этого можно добиться через коррекцию самооценки, создание условий самореализации и утверждение себя в глазах сверстников благодаря успехам в учебе.

Литература

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
2. Варганова И. И. К проблеме мотивации учебной деятельности // Вести. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2000. № 4.
3. Ильин Е. Л. Мотивы человека: теория и методы изучения. Киев: Вища школа 1998.
4. Лишин О. В., Краснопахтова Л. И., Орлов В. А., Сабирова Р. Ш., Сергеем В. М., Тарасова Е. Ю., Флегонтова Л. А. Диагностика уровня сформированности общественно полезной деятельности как способ психологической характеристики воспитательного процесса // Психологический журнал. 1990. Т. II. № 4.
5. Маркова А. К. Формирование мотивации учения и школьном возрасте М 1983.
6. Пантилеев С. Р. Методика исследования самоотношения: Психодиагностическая серия. Вып. 7. М., 1993.
7. Столин В. В. Самосознание личности М., 1983.
8. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989.