

Связь учебной мотивации и учебной вовлеченности студентов

В. А. Хриптович,
профессор кафедры управления
и экономики высшей школы,
кандидат психологических наук, доцент,
Республиканский институт высшей школы

Сегодня, как и 10 лет назад, преподаватели университетов по-прежнему не удовлетворены учебной мотивацией студентов, при этом сами они тоже не предпринимают целенаправленных усилий для повышения ее уровня. И хотя за прошедшее десятилетие накопленные научные психолого-педагогические знания об учебной мотивации стали декларативными, в процедурные знания, к сожалению, они так и не превратились. Альтернативой учебной мотивации исследователи рассматривают учебную вовлеченность. Попробуем разобраться, как связаны между собой факторы учебной мотивации и учебной вовлеченности студентов.

Для начала рассмотрим пять самых известных современных теорий учебной мотивации.

I. Согласно **теории ожидаемой ценности** (Дж. Атkinson, Ж. Экклс), учебная мотивация складывается из двух компонентов: ожидания успеха от выполнения учебной цели/задания (например, сможет ли он выучить иностранный язык); осознания ценности учебной цели/задания (действительно ли ему нужно выучить иностранный язык) [1].

Ожидание успеха включает в себя:

- представления о своих возможностях (насколько он талантлив в изучении языков, сможет ли уделять учебе достаточно времени, доступны ли ему подходящие учебные пособия или курсы);
- воспринимаемую трудность задания (например, вера в то, что китайский язык очень сложный, а вот испанский могут освоить все).

Чем выше представления студента о своих возможностях и чем ниже воспринимаемая трудность задания, тем больше он будет ожидать успеха от своей деятельности.

Осознание ценности формируется из:

- внутреннего интереса (получает ли студент удовольствие от изучения иностранных языков);

- практической пользы (насколько знание языка поможет продвинуться по карьерной лестнице, сменить профессию, наладить контакт с иностранными бизнес-партнерами);

- личной значимости (считает ли он изучение языка важной ступенью в саморазвитии);

- ценности альтернативных вариантов (считает ли он, что потратить ресурсы на изучение иностранного языка будет полезнее, чем на другие активности).

Исследования показывают, что учебные цели (решение изучать что-либо) в большей степени зависят от осознания ценности [2], а учебные задачи (насколько студент будет внимателен и усерден в процессе обучения) – от ожидания успеха.

Теория ожидаемой ценности легла в основу модели мотивационной стратегии ARCS-V (Дж. Келлер). По мнению автора, мотивация студентов считается непредсказуемой и зависит от множества факторов, большинство из которых не могут контролироваться преподавателями. Вот почему многие преподаватели считают, что их ответственность заканчивается на разработке хорошей, качественной программы. А найти мотивацию для ее освоения – задача исключительно студента [3].

В первоначальной модели Дж. Келлер выделил четыре компонента или группы успешных мотивационных стратегий. Модель получила название ARCS – Attention (внимание), Relevance (значимость, или релевантность), Confidence (уверенность), Satisfaction (удовлетворение). Мотивационный дизайн модели подразумевает очередность компонентов: сначала нужно захватить внимание студента, затем убедить его в значимости процесса обучения, вселить или поддержать уверенность в собственных силах и добиться удовлетворения от обучения и полученных результатов.

Во всех четырех компонентах Дж. Келлер выделил подкомпоненты, которые объединяют эффективные стратегии обучения и методы их реализации в процессе обучения [4]:

1. **Внимание.** Дж. Келлер считает, что очень важно в начале обучения пробудить интерес к курсу или теме. Причем для сохранения мотивации

на протяжении всего процесса обучения его нужно поддерживать и не допускать скуки.

Завладеть вниманием студента можно несколькими способами:

- через наглядно-образное восприятие (приводить примеры из реальной жизни, дозированно подключать юмор, добавлять конфликты – представлять утверждения или факты, которые противоречат тому, что студент знает или считает истиной);

- через исследовательскую деятельность (активно вовлекать студентов в обучение через эксперименты, практические занятия и ролевые игры; задавать вопросы, стимулировать студентов к самостоятельному поиску ответов, используя сократовский метод, мозговой штурм, кейс-метод);

- через разнообразие в подаче контента (предоставлять различные формы подачи материала: фрагменты лекций, групповую работу, аудио- и видеоматериалы, метод «перевернутого обучения»).

2. *Значимость.* Даже если внимание студента в начале курса захвачено, мотивация в процессе обучения все равно может ослабевать. Это происходит в том случае, если учебный материал не является для него значимым и актуальным. Поэтому важно, чтобы обучение соответствовало целям студента, чтобы он понимал, зачем учиться и как сможет использовать знания и умения в будущем. Стратегиями повышения значимости обучения для студентов являются:

- обращение к ценностям (показать студентам ценность обучения для настоящего и будущего);

- соответствие ожиданиям студента (стремиться привести учебный материал в соответствие с запросами студентов);

- опора на опыт студентов (устанавливать связи между имеющимся у студентов опытом и новой информацией, демонстрировать ролевые модели, на которые студенты смогут ориентироваться);

- осязаемый пробел (дать возможность студентам осознать разрыв между тем, что они уже знают, и тем, что они хотят или должны знать. Можно, к примеру, дать студентам задание, которое они не смогут выполнить без новых знаний или умений, которые они должны получить на курсе) [4].

3. *Уверенность.* Студенты должны верить, что способны справиться с поставленными учебными целями и задачами. В противном случае их мотивация неизбежно снизится. Поддержать уверенность студентов можно с помощью:

- четких требований к обучению (заранее сообщать о целях обучения, требованиях и критериях оценки, чтобы сформировать положительные ожидания от обучения и оценить возможный успех);

- дополнительных возможностей для успеха (поощрять саморазвитие, предлагая студентам различные возможности достижения успеха, предоставлять конструктивную обратную связь с акцентом не только на недостатки, но и на успехи);

- личной ответственности (позволять студентам контролировать процесс обучения, помогать им обрести чувство независимости и осознание собственной ответственности за обучение).

4. *Удовлетворение.* Чувство удовлетворения (положительные впечатления от процесса обучения и собственных достижений) тесно связано с мотивацией. Создать у студентов это чувство поможет:

- поддержка их внутренней мотивации (поддерживать интерес, актуализировать учебные материалы, применять новые знания и умения на практике);

- поддержка их внешней мотивации (давать позитивную обратную связь, сертификаты, бонусы и небольшие награды. Чтобы не переборщить с внешними стимулами, можно использовать элемент неожиданности);

- беспристрастность и справедливость (использовать единые для всех критерии и стандарты, избегать появления любимчиков и проявления особого отношения к некоторым студентам) [4].

Позже Дж. Келлер расширил модель и добавил к ней еще один компонент – Volition (волеизъявление). Категория «волеизъявление» объясняет различия между студентами с развитой силой воли и студентами, которые откладывают учебу или сдаются, даже когда результат для них очень важен. Волеизъявление является основой для деятельности по мотивационной поддержке.

II. Согласно *теории атрибуции* (Ф. Хайдер, Б. Вайнер), наблюдая за поведением другого, мы всегда пытаемся объяснить его причины, и либо относим их к его внутренним качествам, либо объясняем внешними обстоятельствами [5]. К примеру, опоздавшего на занятие студента преподаватель может счесть недисциплинированным и безответственным либо решить, что ему по объективным причинам сложно добираться до университета. Б. Вайнер развил теорию атрибуции и объяснил учебную мотивацию причинами, которые студент приписывает (атрибутирует) потенциальному успеху или неудаче [6]. Эти причины обладают параметрами:

- локуса (внутреннего или внешнего) (студент либо верит в то, что результат обучения зависит от него, либо убежден в том, что на обучение влияют внешние факторы);

- стабильности (стабильны или изменчивы причины, влияющие на результат обучения);

- контролируемости (насколько студент способен контролировать эти причины).

Внешними причинами мотивации являются профессионализм преподавателей, наличие ресурсов для учебы, комфортность учебной обстановки. Влияние внешних причин на мотивацию зависит также от стабильности и контроля. Если студент может выбирать преподавателя и учебные материалы, то учебная мотивация будет выше.

III. *Социально-когнитивная теория* (А. Бандура) объясняет, как человек учится. Обучение происходит в процессе наблюдения за другими и во взаимодействии с окружающей средой [7]. При этом человек не просто реагирует на внешние стимулы, а может по-разному интерпретировать их и регулировать свои мысли, эмоции и действия. Мотивация же возникает в результате взаимодействия трех групп факторов:

- личностных (установки, ожидания, предрасположенности);

- поведенческих (выбранная стратегия поведения);

- средовых (физическая и социальная среда).

Принцип взаимного детерминизма в теории А. Бандуры гласит: каждая группа факторов может как влиять на другие, так и меняться под их влиянием. Например, если студент попадает в высококонкурентную среду, то эта среда вместе с его личностными особенностями (уверенностью в себе, стремлением к соревновательности) будет определенным образом формировать его поведение. В свою очередь поведение студента может повлиять на среду и на его личные установки.

Среди личностных факторов, важных для формирования мотивации, социально-когнитивная теория выделяет самоэффективность – веру человека в то, что он может справиться с задачей. На самоэффективность влияют:

- личный опыт (успехи в прошлом повышают самоэффективность, а неудачи – снижают);

- опыт других людей (наблюдение за чужим успехом положительно влияет на самоэффективность, а неудачи других способны заставить усомниться и в собственных силах);

- эмоциональное состояние (позитивные эмоции благоприятны для самоэффективности).

Самоэффективность, в отличие от самооценки, во многом ограничена контекстом и конкретной задачей. К примеру, студент уверен в том, что успешно выступит с докладом перед одногруппниками, но не уверен в том, что так же успешно справится с выступлением перед широкой аудиторией.

Социально-когнитивная теория утверждает, что человек способен сознательно контролировать свою мотивацию. Для обозначения такого контроля ввели термин «саморегуляция». Процесс саморегуляции включает в себя три стадии:

- установочную стадию (студент планирует учебную деятельность, определяет учебные цели, оценивает свои шансы на успех);

- стадию деятельности (выполняет задания);

- стадию рефлексии (оценивает успешность выполнения задания и причины, повлиявшие на это).

IV. Согласно *теории целеполагания* (К. Дьюк), учебная мотивация зависит от целей – осознаваемых и неосознанных [1]. Такими целями являются:

- избегание неудачи (студент боится показаться глупым, стремится во что бы то ни стало избежать провала);

- демонстрация превосходства (студент хочет показать, что он умнее других, получить высокую оценку или похвалу);

- овладение знанием или навыком (студент хочет как можно глубже разобраться в материале, по-настоящему понять тему, которую изучает).

Каждая цель отражает внутренние установки студента, влияющие на результаты обучения. Так, стремление избежать неудачи или продемонстрировать превосходство над другими проистекает из «установки на данность» – убеждения в том, что способности человека являются врожденными и неизменными. Студент с такой установкой старается доказать, что он способен справиться с задачей. Он очень боится провала, так как провал означает неспособность и характеризует его (по его мнению) как посредственного и глупого. Такой студент, как правило, избегает сложных заданий и изучает материал поверхностно – лишь бы получить хорошую отметку.

Стремление же овладеть знанием или умением связано с «установкой на рост» – убеждением в том, что способности зависят от приложенных усилий. Такое убеждение подталкивает студента к глубокому изучению учебного материала. Потерпев неудачу, студенты с такой установкой начинают работать еще усерднее.

V. *Теория самодетерминации* (Э. Деси, Р. Райн) классифицирует виды мотивации от внешней (навязанной извне) до внутренней (происходящей из внутреннего мира человека). Таким образом, в континууме выделяются следующие стадии:

- экстернальная – стремление получить награду или избежать наказания («Я учусь, чтобы меня не отчислили из вуза»);
- усвоенная – стремление сохранить позитивное представление о своем «я» («Я учусь, чтобы гордиться собой»);
- соотнесенная с целью – стремление к значимой цели («Я учусь, чтобы получить прибыльную профессию»);
- интегрированная – учебная деятельность связана с внутренними установками и ценностями личности («Я учусь, чтобы быть интеллектуально развитым и эрудированным человеком»);
- внутренняя – деятельность самоценна, так как сама по себе дарит позитивные переживания («Я учусь, потому что это интересно и приятно»).

Базовым понятием теории является понятие внутренней мотивации как наиболее благоприятной в обучении. Ведь если студент мотивирован только внешним стимулом, он перестанет учиться, как только стимул исчезнет. А у внутренне мотивированного студента стремление к познанию – устойчивая черта личности. Для внутренней мотивации важно удовлетворять следующие психологические потребности:

- в автономии (возможность самостоятельно принимать решения и регулировать свои действия. Чувству автономии вредят системы наград и наказаний, оценки и дедлайны);
- в компетентности (самоэффективность, вера в свои силы, для которой важны задачи оптимального уровня сложности и конструктивная обратная связь);
- в сопричастности (чувство принадлежности к сообществу, возникающее в атмосфере уважения, заботы и принятия).

Любому студенту хочется действовать самостоятельно (потребность в автономии), добиваться успеха (потребность в компетентности), чувствовать внимание окружающих и связь с ними (потребность в связанности). Если образовательная среда игнорирует эти потребности, высока вероятность потери учебной мотивации.

Для поддержки удовлетворения потребности студентов в автономии рекомендуется:

- предоставлять разумные возможности выбора;

- отказаться от контроля с помощью наград и наказаний;

- вводить правила и требования только при необходимости, объясняя причины и важность этого введения;

- выслушивать мнения других, уделять им должное внимание и проявлять уважение, принимать их точку зрения;

- поддерживать инициативу, давать свободу для творчества;

- использовать не контролирующий, а поддерживающий автономию язык (вместо «Вы должны» – «Будет хорошо, если вы...»).

Для поддержки удовлетворения потребности в компетентности следует:

- предлагать задачи оптимального уровня сложности;

- прислушиваться к проблемам, предлагать варианты их решения, оказывать поддержку;

- давать информативную обратную связь (что в работе хорошо, чего не хватает) без негативных оценок;

- хвалить за успехи, отмечать достижения;

- предлагать учебные цели, связанные с процессом (изучить материал, найти интересные факты), а не с результатом (сдать реферат).

Для поддержки удовлетворения потребности в связанности необходимо уделять время и внимание студентам, заботиться об их благополучии.

Несмотря на то, что понятие вовлеченности появилось в исследованиях обучения достаточно давно, единого общепринятого определения у него нет. Ранее была популярна предложенная в 1992 г. формулировка, согласно которой вовлеченность – это степень инвестирования учащимися ресурсов (времени, усилий, энергии) в обучение [8]. Данное определение емкое и понятное, однако современных исследователей оно не вполне устраивает, потому что рассматривает учебную вовлеченность только с точки зрения поведения.

Согласно *трехкомпонентной модели вовлеченности* (Дж. Фредрикс), вовлеченность бывает трех видов [9]:

- поведенческая (что студент делает в процессе обучения: не прогуливает занятия, соблюдает правила учреждения образования, участвует в аудиторных дискуссиях и т. д.);

- эмоциональная (что студент чувствует во время обучения: это могут быть как позитивные, так и негативные эмоциональные реакции по отношению к обучению и учебному контенту, к преподавателю и одноклассникам);

• когнитивная (включает сразу несколько аспектов: установки о ценности обучения, применение когнитивных (как студент учится) и метакогнитивных (как он контролирует свое обучение) стратегий, а также готовность прилагать усилия).

Чтобы подойти к вопросу о том, как можно повлиять на вовлеченность, рассмотрим, как взаимосвязаны ее составляющие. Согласно *модели участия и идентификации* (Дж. Финн), вовлеченность представляет собой определенный цикл [10]. Вначале студент поведенчески вовлекается в обучение – начинает посещать занятия, изучать материал, выполнять задания. В теории Дж. Финна это называется участием. Благодаря ему студент достигает хороших результатов и чувствует, что добился определенного успеха. Так начинает формироваться эмоциональная вовлеченность, которую исследователь называет идентификацией, – студент чувствует свою принадлежность к университету, обучение становится для него значимым и ценным.

Положительные эмоции по отношению к учебе и университету, в свою очередь, мотивируют студента прилагать еще больше усилий, что опять же повышает его результаты, которые снова усиливают эмоциональную вовлеченность. И напротив, если студент не вовлечен на поведенческом уровне (например, прогуливает занятия), то успешных результатов он не получит, и эмоциональная вовлеченность не сформируется [11].

На участие и учебные результаты, согласно модели, влияют качество обучения и способности студента. И хотя другие факторы теории Дж. Финна не учитывает, она сообщает важность того, что для начала необходимо вовлечь студента на уровне поведения, а за этим уже «подтянутся» другие компоненты вовлеченности.

Говоря о связи учебной вовлеченности с учебной мотивацией, нужно подчеркнуть, что именно внутренняя мотивация является эффективной и полезной, так как она связана с более высоким качеством результатов, а также ощущением психологического благополучия. В отличие от внешней, внутренняя мотивация циклически взаимосвязана с вовлеченностью. Как уже упоминалось, поведенческая вовлеченность дает начало остальным ее видам. В свою очередь эмоциональная и когнитивная вовлеченность способны породить интерес к обучению, т. е. внутреннюю мотивацию. Она же побуждает студента к определенным действиям, т. е. повышает поведенческую вовлеченность, и цикл замыкается. Поэтому воздействия,

которые направлены на внутреннюю мотивацию, как правило, более эффективны.

Итак, можно косвенно влиять на вовлеченность через внутреннюю мотивацию. Однако можно воздействовать на вовлеченность и непосредственно. В 2023 г. китайские исследователи установили сильную положительную связь между вовлеченностью и позитивными эмоциями [12]. Метаанализ подтвердил важность того, насколько студент удовлетворен программой и процессом обучения, чувствует ли он себя комфортно. Среднее по значимости влияние оказывают отношения с преподавателем: личность преподавателя, его требовательный или поддерживающий тип. На этом же уровне значимости находится позитивное поведение преподавателя – каким образом он мотивирует и поддерживает студентов, в какой форме дает обратную связь.

Еще один актуальный подход – изучение вовлеченности в рамках *теории онлайн-обучения Community of Inquiry* («исследовательское сообщество»), основанной на проблемно-ориентированном подходе. Согласно этой теории, студент вовлекается в онлайн-обучение и получает богатый образовательный опыт, когда программа содержит три взаимосвязанных компонента:

- социальное присутствие (полноценное взаимодействие с другими участниками обучения, включенность в сообщество, создание и поддержка межличностных взаимоотношений);
- когнитивное присутствие (активное взаимодействие с содержанием обучения, конструирование и аккумуляция знаний, достижение лично значимых результатов, рефлексия);
- педагогическое присутствие (преподаватель обеспечивает наличие двух других компонентов и фасилитирует обучение, т. е. содействует исследованию и конструированию знаний студентами).

Проектирование когнитивного компонента по этой модели близко к идее зоны ближайшего развития Л. С. Выготского. Содержание обучения должно быть достаточно сложным, чтобы провоцировать умственную деятельность студентов, но не настолько сложным, чтобы с задачей было невозможно справиться. И если говорить о формировании учебных сообществ, имеет смысл разрабатывать задание так, чтобы его не мог выполнить один студент, но оно было бы выполнимым для пары или группы студентов.

Факторы, воздействующие на учебную вовлеченность, рассматривает и *теория интеракции* (М. Мур), согласно которой учебная вовлечен-

ность появляется и возрастает в процессе интеракций – взаимодействия и взаимовлияния между людьми, а также между человеком и объектом или средой [13]. М. Мур выделяет три типа интеракций: с преподавателем, с другими студентами, с учебным контентом.

Как считает М. Мур, необходимо поддерживать все три типа взаимодействия на высоком уровне, чтобы обучение происходило наиболее эффективно. Т. Андерсон, дополняя и развивая теорию М. Мура, утверждает, что это слишком ресурсозатратно. В поисках оптимального решения он предложил теорему эквивалентности, согласно которой для качественного обучения достаточно одного вида взаимодействия на высоком уровне [14]. Остальные могут присутствовать в учебном процессе минимально, и это не отразится негативно на результатах обучения. Т. Андерсон склоняется к тому, что в первую очередь важно взаимодействие студента с учебным контентом, так как взаимодействие студентов между собой или с преподавателем, не основанное на учебном материале, – это скорее отвлеченная беседа, не приводящая к образовательным результатам.

Таким образом, учебная вовлеченность связана с учебной мотивацией, однако она в большей степени способствует трансформации личности студента. Поведенческая, эмоциональная, когнитивная, агентная и социальная учебная вовлеченность студентов способствует достижению лучших результатов обучения и формированию профессионализма будущих специалистов. С основными методами и приемами, вовлекающими студентов в обучение, можно познакомиться в статье «Методы вовлечения студентов в обучение», которая выйдет в следующем номере журнала.

Список использованных источников

1. Павлова, А. Учебная мотивация: как ее объясняют научные теории / А. Павлова. – URL: <https://skillbox.ru/media/education/uchebnaya-motivatsiya-kak-eye-obyasnyayut-nauchnye-teorii/> (дата обращения: 13.06.2024).

2. Wigfield, A. Expectancy-value theory of achievement motivation / A. Wigfield, J. S. Eccles // *Contemp Educ Psychol.* – 2000. – Vol. 25(1). – P. 68–81.

3. Keller, J. M. Development and use of the ARCS model of instructional design / J. M. Keller // *Journal of instructional development.* – 1987. – Vol. 10(3). – P. 2–10.

4. Ефимова, А. Модель мотивации учащихся, которую придумал Джон Келлер: что это такое и как работает / А. Ефимова. – URL: <https://skillbox.ru/media/education/model-motivatsii-uchashchikhsya-kotoruyu-prividumal-dzhon-keller/> (дата обращения: 13.06.2024).

5. Heider, F. *The Psychology of Interpersonal Relations* / F. Heider. – New York: Wiley, 1958. – 322 p.

6. Weiner, B. An attributional theory of achievement motivation and emotion / B. Weiner // *Psychological Review.* – 1985. – Vol. 92(4). – P. 548–73.

7. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – Москва: Евразия, 2003. – 320 с.

8. Newmann, F. M. Student engagement and achievement in american secondary schools / F. M. Newmann. – New York: Teachers College Press, 1992. – 243 p.

9. Fredricks, J. A. School engagement: Potential of the concept / J. A. Fredricks, P. C. Blumenfeld, A. H. Paris // *Review of educational research.* – 2004. – Vol. 74(1). – P. 59–109.

10. Finn, J. D. Withdrawing from School View All Authors and Affiliations / J. D. Finn // *Review of Educational Research.* – 1989. – Vol. 59(2). – P. 117–142.

11. Что такое учебная вовлеченность и как можно ей управлять. – URL: <https://skillbox.ru/media/education/chto-takoe-uchebnaya-vovlechyennost-i-kak-mozhno-ey-upravlyat/> (дата обращения: 13.06.2024).

12. Li, J. Dynamic Interaction Between Student Learning Behaviour and Learning Environment: Meta-analysis of Student Engagement and its Influencing Factors / J. Li, E. Xue. – *Behav Sci (Basel).* – 2023. – Vol. 13(1). – P. 59.

13. Moore, M. Theory of Transactional Distance // In Keegan, D. *Theoretical Principles of Distance Education.* – United Kingdom: Routledge, 1997. – P. 22–38.

14. Anderson, T. Getting the Mix Right Again: an Updated and Theoretical Rationale for Interaction / T. Anderson // *The International Review of Research in Open and Distributed Learning.* – 2003. – Vol. 4(2). – P. 1–14.

Аннотация

В статье приводятся основные современные теории учебной мотивации (теория ожидаемой ценности, теория атрибуции, социально-когнитивная теория, теория целеполагания и теория самодетерминации), а также теории и модели учебной вовлеченности (трехкомпонентная модель, модель участия и идентификации, теория онлайн-обучения Community of Inquiry, теория интеракции). Рассмотрено понятие учебной вовлеченности и связь факторов учебной мотивации и вовлеченности студентов в обучение.

Abstract

The article presents the main modern theories of educational motivation (expectancy value theory, attribution theory, social cognitive theory, goal setting theory and self-determination theory), as well as theories and models of educational engagement (three-component model, participation and identification model, theory of online learning Community of Inquiry, interaction theory). The concept of educational involvement and the connection between factors of educational motivation and student involvement in learning are considered.