

САМОПРИНЯТИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА КАК ФАКТОР ДЕТЕРМИНАЦИИ НАПРАВЛЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ

*Работа представлена кафедрой практической психологии
Вятского государственного гуманитарного университета.
Научный руководитель – доктор психологических наук, профессор В. Г. Маралов*

В статье дается характеристика мотивов по направленности (внешние и внутренние), факторов, обуславливающих эту направленность. Представлены результаты исследования самопринятия преподавателя вуза как фактора, детерминирующего направленность учебной мотивации студентов.

Internal and external motives as well as determination factors are characterised in the article. University professors' self-acceptance as a factor of students' learning motivation determination is studied.

Раскрытие внутренних ресурсных состояний студентов является актуальной задачей современного вузовского образования¹. Приоритетными качествами студентов становятся активность, инициативность, умение самостоятельно планировать и контро-

лировать свою учебную деятельность, выраженная мотивация учения². Высокий уровень учебной мотивации, ее внутренняя направленность являются действенным средством повышения эффективности и качества учебного процесса (А. Г. Бугрименко)³.

В отечественной психологии имеется немалое количество исследований, посвященных изучению учебной мотивации студентов. (Е. А. Афанасенкова, А. А. Вербицкий, Н. В. Кузьмина, Ю. П. Платонов, Т. А. Платонова, О. А. Чаденкова и др.). Обобщению и анализу исследований по особенностям направленности мотивации посвящены работы Т. О. Гордеевой, Д. А. Леонтьева, В. Э. Мильмана, А. Б. Орлова, В. И. Чиркова, вопросам развития внутренней мотивации – работы Е. Б. Гончаровой, В. А. Климчука. Особенности направленности мотивации на студенческой выборке исследовала А. Г. Бугрименко и др.

Однако до настоящего времени недостаточно изученными остаются вопросы направленности учебной мотивации студентов вуза и факторов, определяющих эту направленность.

По направленности мотивы делят на внутренние и внешние. Внешняя мотивация – конструкт для описания детерминации поведения в тех ситуациях, когда факторы, которые его инициируют и регулируют, находятся вне «Я» (*self*) личности или вне поведения. Внутренняя мотивация – выполнение определенной работы из интереса к ней, субъективного ощущения ее ценности⁴.

Термин «внутренняя мотивация» был впервые введен в зарубежной психологии в 1950 г. Позже, в 1970-х гг., проблема направленности мотивации стала разрабатываться в работах американских психологов Эдварда Л. Деси и Ричарда М. Райана, которые представили оригинальный теоретический подход к ее объяснению.

Теория мотивации Деси и Райана состоит из трех подтеорий, первая из которых носит название теории самодетерминации. Опираясь на работы гуманистических психологов, прежде всего на теорию мотивации А. Маслоу, а также работы Ф. Хайдера, Р. де Чармса и Р. Уайта, Деси утверждает, что внутренняя мотивация базируется на потребностях в компетентности и са-

модетерминации. Деси и Райан постулировали также третью потребность, важную для функционирования внутренней мотивации, – потребность во взаимосвязи с другими людьми, которая включает установление надежных и удовлетворяющих индивида отношений с другими людьми. Хотя поддержка самодетерминации и компетентности чрезвычайно важна для усиления внутренней мотивации, третий фактор, касающийся качества человеческих отношений, вносит свой не менее значимый вклад⁵.

Признавая важность для развития внутренней мотивации учебной деятельности потребности в самодетерминации и компетентности, остановимся на рассмотрении роли фактора удовлетворения потребности обучающегося в значимых отношениях. В поисках смыслов и значений, благодаря которым разворачиваются процессы самосознания и учебной успешности, обучающийся выбирает «значимого другого» (Р. Бернс), и именно этот «значимый другой» может оказывать благотворное воздействие на развитие личности. В роли «значимого другого» в педагогическом взаимодействии наиболее часто выступает педагог.

Исследования личности педагога представлены достаточно широко (Ш. А. Амонашвили, Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, В. Г. Маралов, А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. Б. Орлов, В. А. Петровский и др.). Работы этих авторов показали, что в процессе педагогического взаимодействия личность учителя играет значительную роль. При этом отмечается недостаточность изученности базовых, интегральных качеств личности педагога, влияющих на характер взаимодействия с обучающимися⁶. Одной из фундаментальных характеристик, определяющих деятельность человека в целом и профессиональную деятельность педагога в частности, является самопринятие (Х. Хекхаузен, К. Роджерс, А. Б. Орлов, Ю. М. Орлов и др.).

Рассмотрение сущности самопринятия представлено в работах С. Р. Панталева, В. В. Столина и др., выделение уровней самопринятия – в исследованиях Р. Бернса, К. Роджерса. Онтогенез самопринятия изучен Т. В. Архиреевой, Т. Л. Бессоновой, Н. К. Радиной и др. В рамках педагогической психологии появляются новые исследования по проблеме самопринятия. В диссертационном исследовании С. М. Рогожниковой самопринятие рассматривается как фактор развития коммуникативной компетентности педагогов, Н. Л. Прохорова выделяет самопринятие и мотивацию достижения в качестве факторов ориентированности на модель педагогического взаимодействия.

Несмотря на крайнюю терминологическую неоднозначность, отечественные и зарубежные исследователи признают важную прагматическую роль самопринятия в жизнедеятельности личности (Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс, Т. Л. Бессонова, В. Г. Маралов, А. Б. Орлов, Н. Пезешкиан, А. М. Прихожан, С. А. Рябченко, Р. А. Самофал, В. А. Ситаров, Е. Т. Соколова, Е. П. Творогова и др.). Делаются выводы о том, что самопринятие в большей степени, чем собственно коммуникативные навыки, обеспечивает успех во взаимоотношениях⁷.

Высокий уровень самопринятия детерминирует не только стабильный образ себя, но и другого человека (К. Роджерс). Любой человек, принимающий собственную личность, чувствует удовлетворенность собой и уверенность в себе. Если же он включен в профессиональную деятельность, предполагающую межличностные контакты, то он должен принимать и понимать других людей, а это вряд ли возможно при низком уровне самопринятия⁸.

Важно подчеркнуть, что чрезмерно высокое самопринятие, без элементов рефлексии и критичности, начинает играть роль психологических защит (Р. Бернс, Ф. Перлз, К. Роджерс, В. Г. Маралов, С. М. Рогожни-

кова), поэтому самопринятие должно рассматриваться в тесной взаимосвязи с проблемой саморазвития и самосовершенствования⁹.

С. М. Рогожникова выделяет четыре типа взаимодействия самопринятия и тенденции к самосовершенствованию педагогов: самоактуализирующийся, самодостаточный, самоутверждающийся, внутренне конфликтный¹⁰.

Содержательно выделенные типы автор описывает следующим образом.

1-й тип взаимодействия самопринятия и тенденции к самосовершенствованию педагогов характеризуется высоким уровнем самопринятия и выраженной тенденцией к самосовершенствованию. Вероятно, оптимальное соотношение высокого самопринятия и выраженной тенденции к самосовершенствованию порождает и систему соответствующего педагогического общения, направленного на развитие субъект-субъектных отношений. Педагогов данного типа можно условно назвать «самоактуализирующиеся».

2-й тип характеризуется высоким уровнем самопринятия, умеренной тенденцией к самосовершенствованию. Высокое самопринятие дает человеку определенную самоуспокоенность, отсюда возникает иллюзия полного принятия. Такое самопринятие можно рассматривать как условное, поскольку оно перестает отражать состояние реальных жизненных процессов, правдивую картину «Я». Вместо реальных изменений человек использует психологическую защиту для поддержания образа «Я». Условно данный тип можно назвать «самодостаточным».

3-й тип характеризуется относительно низким уровнем самопринятия в сочетании с выраженной тенденцией к самосовершенствованию. При относительно низком уровне самопринятия тенденция к самосовершенствованию превращается в некий «комплекс неполноценности», когда педагог стремится многое изменить в себе, он

постоянно деятелен. Такой тип можно обозначить как «самоутверждающиеся».

4-й тип – низкий уровень самопринятия и невыраженная тенденция к самосовершенствованию. Предположительно это самый неблагоприятный для педагогического взаимодействия тип. Не принимая себя, не стремясь лучше познать учеников, педагог в ситуации общения реагирует импульсивно, исходя из сложившихся у него стереотипов общения. Педагогов данного типа можно условно назвать «внутренне конфликтными».

Таким образом, самопринятие и тенденция к самосовершенствованию педагога играют значительную роль в педагогическом процессе. Однако некоторые аспекты, касающиеся самопринятия, остаются еще не изученными. В контексте данной работы самопринятие рассматривается в качестве фактора, детерминирующего направленность учебной мотивации студентов вуза.

При рассмотрении проблемы детерминации направленности учебной мотивации студентов самопринятием педагога значимым представляется также обзор исследований интерперсонального воздействия.

Изучение интерперсонального воздействия представлено почти во всех направлениях зарубежной социальной психологии, но в разных терминологических вариантах¹¹.

В исследованиях ряда отечественных ученых также содержатся идеи, являющиеся продуктивными для решения проблемы непосредственного личностного влияния индивида на других людей. Так, В. М. Бехтерев высказал ряд соображений о личности, изменяющей своим существованием других. Предпосылки предполагаемого подхода можно найти и у Л. С. Выготского, который писал, что «личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что предъявляет для других»¹².

Окончательное оформление эти идеи получили в концепции персонализации

личности, выдвинутой в работах А. В. Петровского и В. А. Петровского, в которых личность рассматривается как особая форма включенности индивида в жизненный мир других людей, когда вследствие такой включенности происходит значимое для их существования и развития преобразование присущей этим людям системы отношений к миру (отраженная субъектность). В. А. Петровским предложен экспериментальный подход к исследованию личности индивида как субъекта идеальной представленности – принцип отраженной субъектности¹³.

В отличие от традиционных методов исследования личности при реализации принципа отраженной субъектности методики и тесты обращены не к тому индивиду, чья личность фактически интересуется экспериментатора, а к другим людям (именуемым в эксперименте испытуемыми) – носителям отраженной субъектности исследуемого индивида. В соответствии с принципом отраженной субъектности экспериментатор с помощью соответствующих методик (психосемантических, проективных, личностных опросников и др.) оценивает или измеряет психологические особенности испытуемых. Затем эксперимент продолжается в условиях реального или идеального присутствия исследуемого. Изменения в индивидуальных проявлениях испытуемых служат характеристикой личности исследуемого. Принцип отраженной субъектности не исключает, а предполагает использование и других методов исследования личности.

Среди способов репрезентации исследуемого испытуемому выделяются следующие: 1) реальное взаимодействие исследуемого с испытуемым в пределах экспериментальной ситуации; 2) присутствие исследуемого без его вмешательства в деятельность испытуемого и в сложившуюся ситуацию и др. В экспериментах зафиксированы изменения у испытуемых социальных *установок, интересов, особенностей когнитив-*

ного стиля, способов разрешения конфликтов и т. д., что проясняет картину личностных особенностей исследуемого¹⁴.

При рассматривая личность учителя с позиции персонализации И. Г. Дубовым установлен факт повышения гибкости мышления учащихся в присутствии флексибельного (вариативного, гибкого) учителя, не оказывающего на них в данной ситуации направленного воздействия. В работах Ю. В. Янотовской показано, что в присутствии учителей, которые по экспертным оценкам описываются как творческие личности, оригинальность ассоциаций учеников возрастает¹⁵.

Проблемы интерперсонального воздействия представлены также в исследованиях А. А. Бодалева, Б. А. Вяткина и др. В диссертационном исследовании Н. Л. Шлыковой рассмотрены особенности восприятия преподавателя студентами, Р. Х. Ганиевой изучена трансляция субъектности учителя в процессе педагогического взаимодействия.

Цель исследования – изучение самопринятия преподавателя вуза как фактора детерминации направленности учебной мотивации студентов.

Гипотеза исследования – самопринятие преподавателя вуза в сочетании с тенденцией к самосовершенствованию является фактором, детерминирующим внутреннюю направленность учебной мотивации студентов.

Предмет исследования – детерминация направленности учебной мотивации студентов самопринятием преподавателя вуза.

Контингент участников эксперимента представлен студентами 1–5-го курсов (92 мужчины и 418 женщин) в возрасте от 17 до 24 лет и преподавателями (5 мужчин и 28 женщин) в возрасте от 22 до 63 лет Вятского государственного гуманитарного университета г. Кирова. Общее количество респондентов – 543 человека.

Использованные методики: методика исследования самоотношения В. В. Столина¹⁶; диагностика способности учителя к саморазвитию¹⁷; опросник направленности учебной мотивации Т. Д. Дубовицкой¹⁸.

Процедура исследования. Выборка подбиралась таким образом, чтобы преподаватели и студенты впервые взаимодействовали друг с другом в учебном процессе. Эмпирическое исследование проводилось в соответствии с экспериментальным подходом В. А. Петровского (принцип «отраженной субъектности»). Участникам эксперимента предлагалось ответить на вопросы методик (в бланковом варианте). Исследование студенческой выборки проводилось в два этапа: 1-й срез – на учебном занятии во время второй или третьей встречи с преподавателем (начало взаимодействия на учебном предмете); 2-й срез – во время одного из последних занятий (заключительные этапы взаимодействия). Исследование преподавателей проводилось до или в начале взаимодействия со студентами. Эксперимент проводился в течение одного семестра учебного года.

Математико-статистическая обработка данных осуществлялась методом множественного регрессионного анализа, а также ряда статистических критериев (*U*-Краскалла-Уоллиса, *U*-Манна-Уитни) с использованием статпакета SPSS 14.0.

Результаты и их обсуждение. В целях выявления зависимости направленности учебной мотивации студентов от самопринятия преподавателей вуза обработка результатов исследования осуществлялась с помощью множественного регрессионного анализа (табл. 1). Независимыми переменными в исследовании являются самопринятие и стремление к самосовершенствованию преподавателя вуза. В качестве зависимых переменных выступила направленность учебной мотивации студентов. Использовались данные второго среза.

Таблица 1

Результаты множественного регрессионного анализа

Зависимая переменная	Независимые переменные		F	R ²
	Самопринятие β	Стремление к самосовершенствованию β		
Направленность учебной мотивации	0,15**	-0,24***	7,1***	0,2

Примечание: ** $P < 0,01$, *** $P < 0,001$.

Данные табл. 1 показывают, что существуют значимые взаимосвязи между направленностью мотивации студентов и самопринятием преподавателя, а также с его стремлением к самосовершенствованию.

На следующем этапе анализа оценивалась достоверность различий в направленности мотивации у студентов, обучающихся у преподавателей с различными вари-

антами сочетания самопринятия и тенденции к самосовершенствованию. С этой целью преподаватели были разделены на типы по взаимодействию самопринятия и тенденции к самосовершенствованию (по С. М. Рогожниковой)¹⁹.

Количественная представленность типов взаимодействия самопринятия и тенденции к самосовершенствованию в выборке преподавателей представлено в табл. 2.

Таблица 2

Количественная представленность типов взаимодействия самопринятия и тенденции к самосовершенствованию в выборке преподавателей

Типы взаимодействия самопринятия и тенденции к самосовершенствованию	Количественная представленность в выборке преподавателей, %
Самоактуализирующиеся	45
Самодостаточные	9
Самоутверждающиеся	27
Внутренне конфликтные	19

Данные табл. 2 показывают, что преобладающее количество преподавателей относится к самоактуализирующемуся и самоутверждающемуся типам взаимодействия самопринятия и тенденции к самосовершенствованию.

Дальнейший анализ был направлен на выявление различий направленности мотивации студентов, обучающихся у препода-

вателей с различными типами взаимодействия самопринятия и тенденции к самосовершенствованию в начале и на заключительных этапах взаимодействия с преподавателем на учебном предмете (первый и второй срез).

В табл. 3 представлены средние арифметические значения направленности учебной мотивации у студентов, обучающихся

Таблица 3

Средние значения оценок направленности мотивации студентов, обучающихся у преподавателей с различными типами взаимодействия самопринятия и тенденции к самосовершенствованию

Типы взаимодействия самопринятия и тенденции к самосовершенствованию	Направленность мотивации (1-й срез)	Направленность мотивации (2-й срез)	Значение U-критерия Манна-Уитни
Самоактуализирующиеся	11,63	11,47*	28045,5
Самодостаточные	10,35	11,16*	697,5
Самоутверждающиеся	11,69	12,7*	8523,5
Внутренне конфликтные	11,64	11,62*	8238,5

Примечание. Оценки даны по 20-балльной шкале (от 0-10 – внешняя мотивация, от 11-20 – внутренняя мотивация). Полужирным выделены значимые различия по критерию U-Манна-Уитни. * $p < 0,05$ – значимые различия по критерию U-Краскала-Уоллиса.

у преподавателей с различными вариантами сочетания самопринятия и тенденции к самосовершенствованию (первый и второй срез), а также достоверность различий по критериям *U*-Манна-Уитни и *U*-Краскала-Уоллиса.

Данные табл. 3 показывают, что значимых различий направленности мотивации студентов по первому срезу (в начале взаимодействия с преподавателем) не выявлено. Между данными второго среза (ключевые этапы взаимодействия с преподавателем на учебном предмете) выявлены значимые различия, что подтверждает роль самопринятия педагога в сочетании с тенденцией к самосовершенствованию в качестве фактора внутренней направленности учебной деятельности студентов.

Значимые различия в направленности мотивации наблюдаются только у студентов, обучающихся у самоутверждающихся преподавателей, имеющих относительно низкий уровень самопринятия в сочетании с выраженной тенденцией к самосовершенствованию. Такой педагог стре-

мится многое изменить в себе, он постоянно деятелен.

В результате проведенного исследования были сделаны следующие выводы.

1. Самопринятие является фундаментальной интегральной характеристикой личности, определяющей эффективность профессиональной деятельности преподавателя вуза. Самопринятие при этом должно рассматриваться во взаимосвязи с тенденцией к самосовершенствованию. Преподаватель выступает для студентов как «значимый другой». Удовлетворение потребности студентов в значимых отношениях является одним из важных факторов возникновения и развития внутренней мотивации.

2. Самопринятие преподавателя вуза является фактором, детерминирующим внутреннюю направленность учебной мотивации студентов.

3. Относительно низкий уровень самопринятия в сочетании с тенденцией к самосовершенствованию преподавателя (самоутверждающийся тип) определяет значимые различия в направленности мотивации.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Дубовицкая Т. Д. К проблеме диагностики учебной мотивации // Вопросы психологии.-2003. № 1. С. 73-78.

² Ковалева В. Студент и преподаватель глазами друг друга. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.informika.ru>

³ Бугрименко А. Г. Внутренняя и внешняя мотивация у студентов педагогического вуза // Психологическая наука и образование. 2006. № 4. С. 51-59.

⁴ Климчук В. А. Тренинг внутренней мотивации. Спб.: Речь, 2006.

⁵ Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл, 2006.

⁶ Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / Под ред. В. Г. Маралова. М.: Академический проект: Парадигма, 2005.

⁷ Там же.

⁸ Там же.

⁹ Там же.

¹⁰ Рогожникова С. М. Взаимодействие самопринятия и тенденции к самосовершенствованию как фактор развития коммуникативной компетентности педагога: Дис. на соис. учен. степени канд. психол. наук. Курск, 2002.

¹¹ Интегральная индивидуальность человека и ее развитие / Под ред. Б. А. Вяткина. М.: Институт психологии РАН, 1999.

¹² Петровский В. А. Личность в психологии. Ростов н/Д.: Феникс, 1996. С. 461.

¹³ Петровский В. А. Принципы отраженной субъектности в психологическом исследовании. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.voppsy.ru>

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

¹⁴ Там же.

¹⁵ *Петровский В. А.* Личность в психологии.

¹⁶ *Маралов В. Г.* Основы самопознания и саморазвития. М.: Академия, 2002.

¹⁷ Там же.

¹⁸ Дубовицкая Т. Д. Указ. соч.

¹⁹ Рогожникова С. М. Указ. соч.