

Варганова И.И. Развитие учебной мотивации и ценностей старших школьников // *Психологический журнал* Международного университета природы, общества и человека «Дубна». – 2010. – № 4. <http://www.psyanima.ru>.

Развитие учебной мотивации и ценностей старших школьников

И. И. Варганова

На основе лонгитюдного исследования развития учебной мотивации и ценностей обнаружены значительные, но разнонаправленные индивидуальные изменения и мотивационного профиля, и сознательного ранжирования ценностей, а также гендерные особенности развития мотивации. Выявленная система взаимосвязанных изменений учебной мотивации и ценностей характеризует развитие личности учащегося при переходе от 9-го к 11-му классу. Показано, что ценности, изменение которых связаны с изменением каждого из четырех выделенных учебных мотивов (аффилиации, самоутверждающе-учебного, учебно-познавательного и престижно-статусного), хорошо согласуются с их содержанием, а эти мотивы можно рассматривать как универсальные для данного периода школьного обучения, которые достаточно полно отражают и текущее состояние, и развитие мотивационно-ценностной сферы личности учащихся.

Ключевые слова: развитие, мотивация, ценности, лонгитюдное исследование.

Проблемный контекст исследования

Как известно, учебная деятельность представляет собой деятельность по социально опосредованному усвоению знаний и умений, необходимых в последующей трудовой жизни человека, и которая, кроме того, предполагает саморазвитие личности. При переходе к юношескому возрасту (в преддверии жизненного самоопределения) учеба обычно приобретает смысл учебно-познавательной и профессиональной деятельности. В старшем школьном возрасте происходит существенное развитие ценностно-смысловой сферы, формируется внутренняя позиция по отношению к себе, другим людям, а также к моральным ценностям. Формирование ценностных ориентаций в процессе обучения определяется развитием и осознанием собственных мотивов учения, соответствующих ценностей, а также особенностями содержания и организации учебного процесса, личностью учителя [15; 10; 17]. У старших школьников «знаемые» мотивы включаются в общую систему их взглядов на жизнь и на свое будущее. В этот период возникает устойчивая иерархическая структура мотивационной сферы, которая в развитой ее форме предполагает усвоение определенных моральных ценностей, ставших доминирующими мотивами поведения [5]. Основными новообразованиями старшего школьного возраста являются – развитие самосознания, формирование жизненных планов, становление личностной идентичности и готовность к личностному самоопределению, структурирование ценностных ориентаций [11; 22]. Ценностные ориентации рассматриваются как один из механизмов целеполагания, определяющих жизненную перспективу и «вектор» развития личности [20]. С точки зрения нормального личностного развития в этом возрасте должна появиться потребность и способность выбирать, а также реализовывать целенаправленную активность по отношению к выбранной цели [18]. Основным процессом нравственного развития в подростково-юношеском возрасте является «построение и переоценка системы ценностей» [12]. Формирование собственной системы ценностей является необходимым условием для личностного самоопределения. Б.Г. Ананьев [1] рассматривал ценности как базальные «первичные» свойства личности, определяющие мотивы поведения. По функциональному месту и роли в структуре мотивации, как отмечает Д.А. Леонтьев [13], личностные ценности относятся к классу устойчивых мотивационных образований. Однако ценность – это не любое известное содержание, способное стать мотивом, а только такое, которое, став

реальным мотивом ведет к росту и совершенствованию личности [9]. Таким образом, система ценностных ориентаций личности образует сложную многоуровневую иерархическую систему, которая является важным регулятором активности человека, поскольку она позволяет соотносить индивидуальные потребности и мотивы с осознанными и принятыми личностью ценностями и нормами [3; 4]. В связи с этим взаимосвязь текущих мотивов и усваиваемых ценностных ориентаций (определяющих зону ближайшего развития мотивов) можно рассматривать в качестве одного из механизмов личностного роста и саморазвития. Но до настоящего времени психологическая феноменология такого согласованного взаимоизменения при взрослении личности остается малоизученной. Особенно трудной является задача выявить общие закономерности таких изменений в системе мотивации и ценностей для каждой отдельной личности (лонгитюдное исследование) в сопоставлении с общегрупповыми тенденциями, выявляемыми при «срезовых» исследованиях.

Цель настоящей работы заключалась в выявлении системы изменений учебной мотивации и ценностей, которые характеризуют развитие личности учащегося при переходе от 9-го к 11-му классу.

Метод

Лонгитюдное исследование было проведено на учащихся 9–11 классов Образовательного центра №1497 г. Москвы (выпуски 2010-2011 годов, всего получено полных отчетов для 61 человека, из них 22 мальчика и 39 девочек). Опрос каждого школьника проводился дважды по одним и тем же заданиям – сначала в 9-м классе, а затем спустя 2 года – в 11-м классе. Всего было два формальных задания, а также использовались дополнительные методики, привлекались данные наблюдения и индивидуальных бесед за этот период обучения, учитывались экспертные мнения учителей и школьных психологов.

В первом задании каждый учащийся должен был оценить числом от -3 до +3 каждую из 10 ценностей школьной жизни (самосовершенствование в учебе, интересный разговор, признание в коллективе, глубокие и прочные знания, мой авторитет, верные и хорошие друзья, успешная учеба, одобрение окружающих людей, быть лучше других, преодоление препятствий) по системе шкал, заданных парой прилагательных (использовалось 25 пар прилагательных), в соответствии с методикой Семантического дифференциала Ч. Осгуда, адаптированной В.Ф. Петренко [21].

Во втором задании каждый учащийся осуществлял ранжирование 22 ценностей путем их попарного сопоставления. Был использован набор из 22 ценностей: 10 ценностей школьной жизни (тех же, что и в первом задании) и 12 общечеловеческих ценностей (частично, в набор вошли терминальные ценности методики М. Рокич).

Процедура анализа была такой же, как описано в предыдущих исследованиях [7; 8]. В качестве вспомогательной использовалась методика неоконченных предложений А.Д. Андреевой [2].

Результаты

Весь массив полученных оценок по семантическому дифференциалу ценностей школьной жизни (всего по 250 оценок для 61 учащихся, обследованных дважды, т.е. всего 122 случая) был обработан факторным анализом (метод главных компонент с последующим «Варимакс» вращением). В результате было выделено 4 наиболее значимых фактора, общих для учеников и 9-го, и 11-го классов. Интерпретация полученных факторов проводилась с учетом содержательного анализа письменных материалов, полученных по методике

неоконченных предложений, а также других материалов и наблюдения, что позволило независимо подтвердить правомерность выделенных мотивационных типов.

Фактор 1 (далее М1) можно охарактеризовать как эмоциональное отношение, определяемое мотивацией аффилиации (потребностью принятия и самоутверждения через общение). Наибольшие нагрузки на него были у ценностей «интересный разговор» (радостный, любимый, хороший, светлый, приятный), «верные и хорошие друзья» (радостный, сильный, хороший, светлый, приятный, жизнерадостный), «мой авторитет» (светлый, добрый, сильный), «признание в коллективе» (радостный, хороший, светлый, добрый). Ученики, относимые к этому типу, отмечали, что стараются в школе добиваться таких отметок, которые устраивали бы родителей и учителей, что в школе для них важно иметь «много друзей», на уроке участвовать в «дискуссии», ходить в школу не только для того, чтобы учиться, но и «чтобы общаться с ребятами», они переживают в школе обычно из-за «плохого отношения окружающих».

Фактор 2 (далее М2) описывает эмоциональное отношение, определяемое самоутверждающе-учебной мотивацией. В него вошли следующие ценности: «самосовершенствование в учебе» (сложный, напряженный, тяжелый), «признание в коллективе» (тяжелый, сложный, напряженный), «преодоление препятствий» (сложный, напряженный, тяжелый), «глубокие и прочные знания» (тяжелый, сложный, напряженный, медленный), «успешная учеба» (тяжелый, сложный, напряженный), «быть лучше других» (тяжелый, сложный, напряженный), «одобрение окружающих» (тяжелый, сложный, напряженный). Ученики этого типа часто отмечали, что на выполнение домашнего задания у них уходит очень много времени, но они его все равно стараются тщательно выполнять. Они отмечали, что «введение обучения без отметок» – плохая идея, что в учебе для них самое трудное, но важное – добиться хороших оценок, сдать экзамены, что хорошие отметки показывают старание ученика.

Фактор 3 (М3) можно обозначить как фактор ориентации на знания и успешную учебу (учебно-познавательная мотивация). Сюда вошли ценности «успешная учеба» (радостный, сильный, хороший, активный, приятный, горячий, жизнерадостный, любимый, умный), «глубокие и прочные знания» (радостный, сильный, хороший, большой, светлый, приятный, жизнерадостный), «самосовершенствование в учебе» (активный, любимый, острый, умный, добрый). Ученики этого типа отмечали, что они учатся для того, чтобы «узнать новое», «получать новые знания», «чтобы развиваться и познавать окружающий мир», «быть образованным», «быть умным и достойным человеком», «сформироваться как личность».

Фактор 4 (М4) описывает эмоциональное отношение, определяемое престижем и статусом (статусно-конкурентная мотивация). В него вошли ценности «мой авторитет» (радостный, светлый, свежий, любимый, сильный, большой), «быть лучше других» (жизнерадостный, любимый, родной, острый), «признание в коллективе» (активный, горячий, дорогой, свежий, острый). Ученики этого типа (престижная мотивация) давали следующие мотивировки учебы: «поступить в престижный ВУЗ», «устроится в дальнейшем на престижную работу», «обеспечить себе блестящее будущее», «иметь благополучное будущее» и т.п., они переживают в основном из-за «школьных неудач», «оценок». Они учатся для того, чтобы «быть успешными», «быть первоклассными работниками», «получить образование и пробиться в институт», «чтобы стать отличником и быть лучшим в знаниях».

В результате измерения значения выделенных факторов каждый ученик получил количественную оценку выраженности его эмоционального отношения к соответствующим ценностям, т.е. был охарактеризован соответствующим четырехфакторным профилем. Это позволило далее определить для каждого ученика ведущий тип мотивационного отношения (по доминирующему фактору) и сопоставлять результаты выявленного смыслового содержания ценностей (эмоционального отношения к ним) с результатами сознательного

предпочтения (ранжирования) ценностей, а также анализировать изменения мотивации при переходе от 9-го к 11-му классу.

На рис. 1 представлено распределение учащихся по доминированию мотивации (выделенным типам) в целом по 9-му и 11-му классам. Видно, что среднестатистически (как это делается при срезовых исследованиях) при переходе от 9-го к 11-му классу количественные изменения не очень существенны. Однако если проследить индивидуальные случаи изменения мотивации – данные представлены в табл. 1 – то можно заметить, что такая стабильность достигается за счет случаев противоположного изменения мотивации учащихся, их взаимных переходов от одного типа мотивации к другому. Так, например, на рис. 1 видно, что общее число учащихся со вторым типом мотивации (самоутверждающе-учебная) совершенно одинаково в 9-м и 11-м классах, но на самом деле только 47% учащихся, имевших этот тип мотивации в 9-м классе, сохранили его и в 11-м классе. При этом, как показывает детальный анализ табл. 1, к 11-му классу мотивация этого типа стала доминировать у школьников, ранее относимых к другим типам – в равной пропорции (по 17%) ко второму типу перешли учащиеся из первого, третьего и четвертого типов. Аналогично обстоит дело и для других мотивационных типов – устойчивость мотивации первого типа равна 30%, а третьего и четвертого несколько выше – по 50%.

На рис. 3 представлены те же данные, но с учетом гендерных особенностей учащихся. Видно, что наиболее выражены различия в изменении типа мотивации между мальчиками и девочками второго и четвертого типов (самоутверждающе-учебно и престижно-статусная мотивация). Можно также заметить, что у девочек по всем типам мотивации, кроме первого, наблюдается большая, чем у мальчиков ее устойчивость при переходе от 9-го к 11-му классу. Только для первого типа мотивации (аффилиации) у девочек наблюдается меньший, чем у мальчиков процент случаев сохранения этого типа мотивации неизменной, хотя эти различия могут быть случайными в связи с недостаточно большой выборкой для анализа еще и гендерных особенностей развития мотивации.

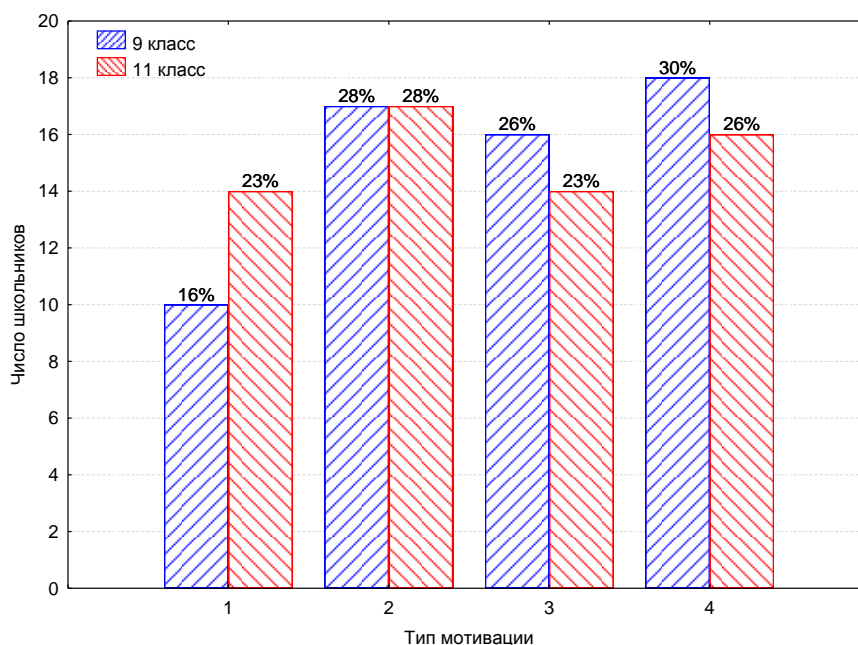


Рис.1. Распределение учащихся по типам мотивации в целом по 9-му и 11-му классам. Видно, что в целом (среднестатистически) при переходе от 9-го к 11-му классу количественные изменения не очень существенны, несколько увеличилось число учеников с типом 1 мотивации (аффилиации), а уменьшилось с типом 3 (учебно-познавательная) и 4 (престижная) типами мотивации.

Таблица 1.

Распределение учеников по доминирующей мотивации (типам) при переходе от 9-го к 11-му классу, с учетом индивидуальных изменений

Класс 9 тип мотивации		Класс 11 тип мотивации 1	Класс 11 тип мотивации 2	Класс 11 тип мотивации 3	Класс 11 тип мотивации 4	Сумма по строке
1	Кол-во	3	3	1	3	10
	% по столбцу	21.43	17.65	7.14	18.75	
	% по строке	30.00	30.00	10.00	30.00	
	Общий %	4.92	4.92	1.64	4.92	16.39
2	Кол-во	3	8	4	2	17
	% по столбцу	21.43	47.06	28.57	12.50	
	% по строке	17.65	47.06	23.53	11.76	
	Общий %	4.92	13.11	6.56	3.28	27.87
3	Кол-во	3	3	8	2	16
	% по столбцу	21.43	17.65	57.14	12.50	
	% по строке	18.75	18.75	50.00	12.50	
	Общий %	4.92	4.92	13.11	3.28	26.23
4	Кол-во	5	3	1	9	18
	% по столбцу	35.71	17.65	7.14	56.25	
	% по строке	27.78	16.67	5.56	50.00	
	Общий %	8.20	4.92	1.64	14.75	29.51
В целом	Кол-во	14	17	14	16	61
	Общий %	22.95	27.87	22.95	26.23	

* По строкам таблицы даны типы мотивации учеников в 9 классе, а по столбцам – типы мотивации, которые стали характерными для них же в 11 классе.

Аналогичный феномен обнаружился и при лонгитюдном исследовании сознательного ранжирования ценностей. По результатам попарного ранжирования (всего 231 выборов) для каждой ценности по числу предпочтений был вычислен ее ранг. На рис. 2 представлены результаты ранжирования в среднем (как это делается при срезовых исследованиях) для всех учащихся 9-го и 11-го классов. Видно, что полученные ценностные профили практически совпадают, имеются только незначительные изменения по всем ценностям школьной жизни – к 11-му классу их ценность несколько уменьшается. В среднем по всем ценностям это общее уменьшение составляет всего 0.48 ранга. При анализе индивидуальных изменений в рангах ценностей оказалось, что в среднем по всем учащимся только 57.02% ценностей сохраняют свой ранг (он изменяется менее чем на +/-3 ранга), тогда как существенное увеличение ранга (более чем на 3 пункта) обнаружили 19.37% ценностей, а уменьшение – 23.62% ценностей. Таким образом, имеются значительные, но разнонаправленные индивидуальные изменения в ранжировании ценностей, которые незаметны при сопоставлении усредненных по группам испытуемых данных.

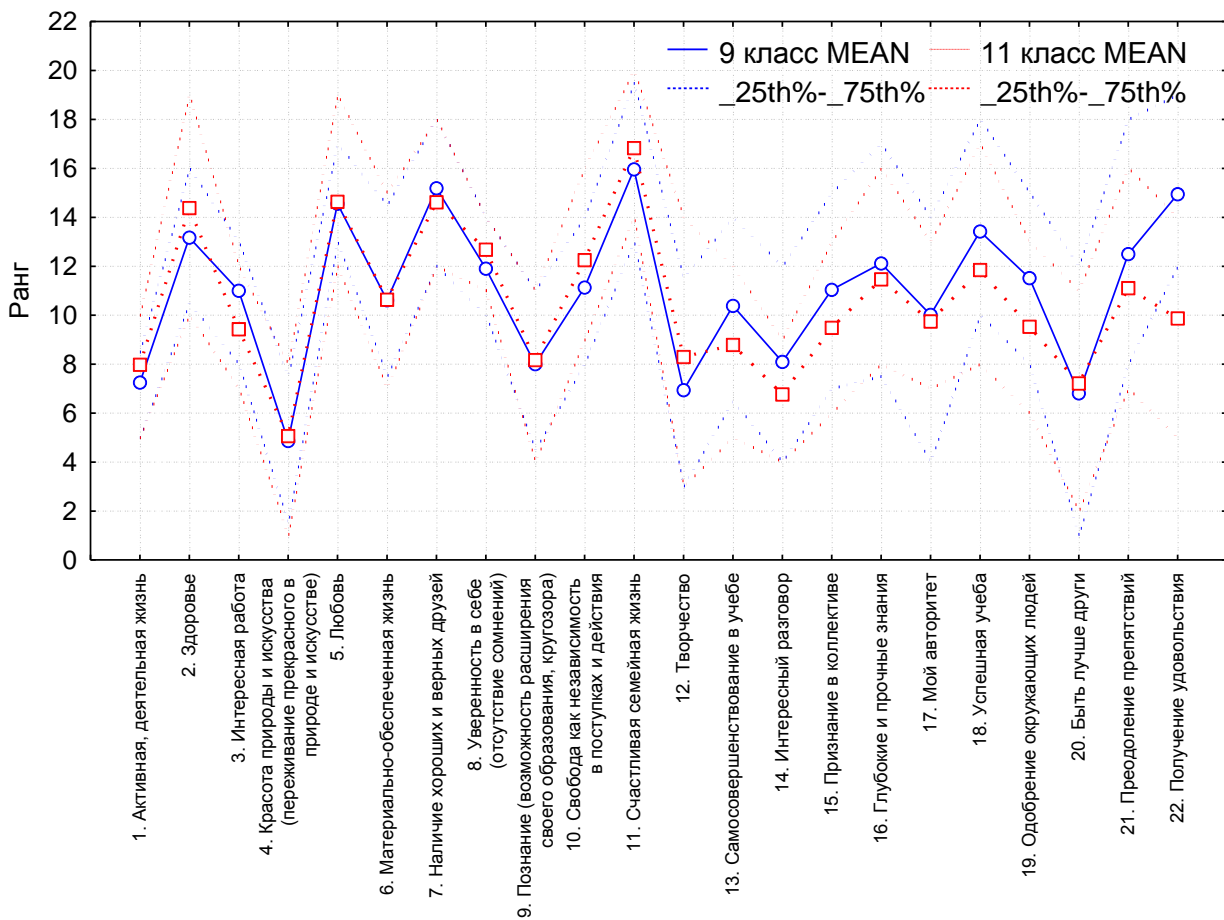


Рис. 2. Общее для всех учащихся 9-го (синяя сплошная линия) и 11-го (красный пунктир) классов распределение ранжируемых ценностей. Мелким пунктиром (соответственно синим и красным цветом) отмечены 25-75% диапазон разброса оценок. В целом (среднестатистически) ценностный профиль при переходе от 9-го к 11-му классу сохранился, ценности школьной жизни по сравнению с общечеловеческими ценностями находятся на среднем уровне.

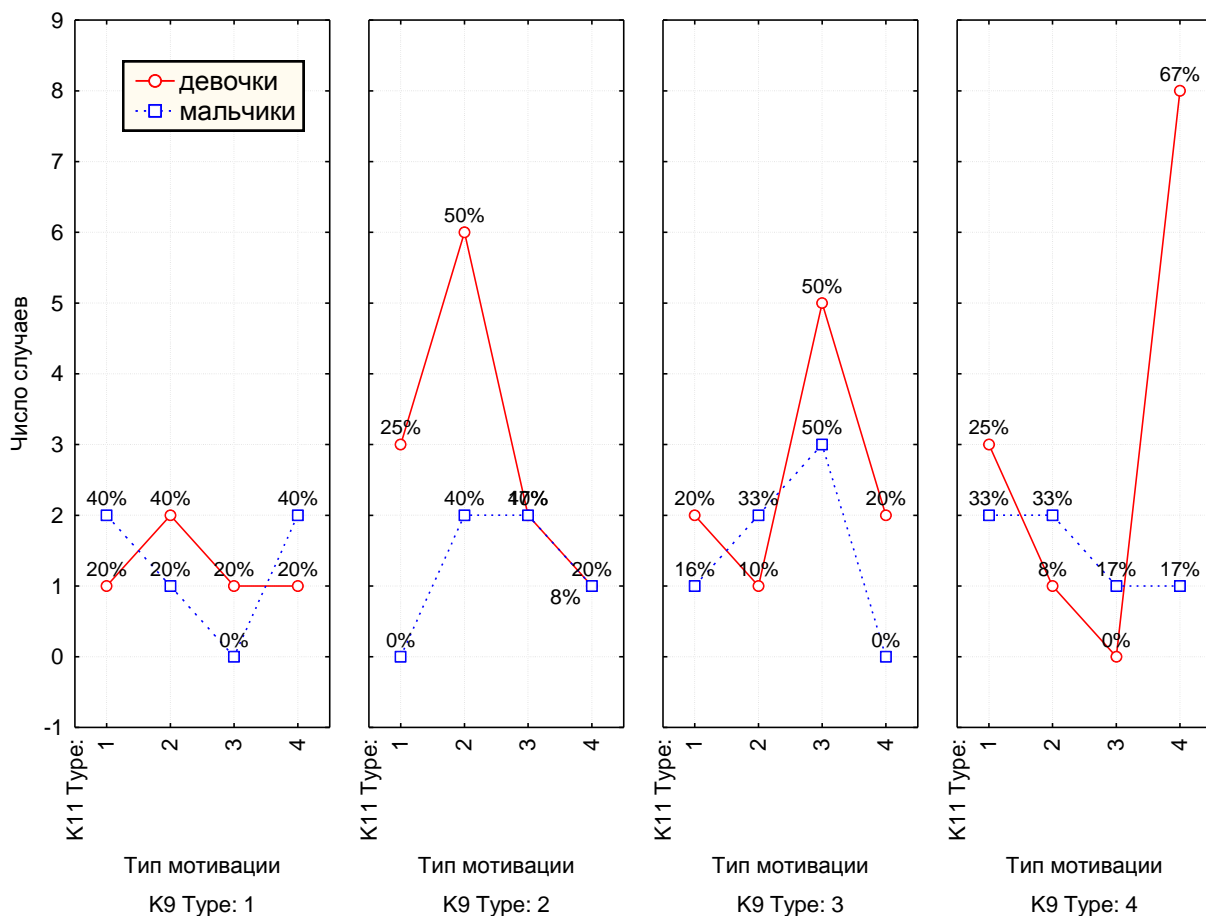


Рис. 3. Распределение учеников по доминирующей мотивации (типам) при переходе от 9-го к 11-му классу, с учетом индивидуальных изменений, отдельно для девочек (сплошная линия с кружочками) и мальчиков (пунктир с квадратиками). Блоками даны типы мотивации, которые были у данных учеников в 9-м классе (K9 Type 1-4, соответственно), внутри блока представлены графики распределения числа случаев, соответствующих типу мотивации, который диагностировался у этих же учеников уже в 11-м классе. Проценты над точками даны относительно числа учащихся соответствующего пола в данном блоке, имевших в 9-м классе мотивацию определенного типа.

Детальный анализ согласованности индивидуальных изменений в мотивационном профиле и ранжируемых ценностях проводился с помощью факторного анализа. В результате анализа корреляций всех разностных профилей (по 22 ценностям и 4 мотивам, всего 26 переменных) было выделено 5 факторов, совместно описывающих 50.02% всей дисперсии. Полученные факторные нагрузки представлены в табл. 2. Из таблицы 2 видно, что четыре фактора (факторы 2-5) соответствуют выделенным ранее типам мотивации (M1-M4) и связанным с ними ценностям, а один (фактор 1) описывает только ценности, по-видимому, общие для всех учащихся, независимо от направленности мотивационного профиля. Полученные результаты доказывают, что динамика изменений в ранжировании ценностей не случайна, а взаимосвязана с изменениями мотивации, хотя и не полностью определяется ими – нагрузки всех мотивов колеблются около 0.5, что соответствует о корреляции средней силы, они взаимно описывают примерно лишь половину наблюдаемых изменений. Возможно, имеется общая причина – развитие личности школьника, в которой система осознанных ценностей и мотивационно-эмоциональная сфера хотя и взаимно связаны, но имеют и свои самостоятельные функции.

Таблица 2.

Результаты факторного анализа изменений в ранжировании ценностей и мотивационных профилей школьников при переходе от 9-го к 11-му классу

Факторные нагрузки (вращение по методу варимакс с нормализацией)					
Переменные (изменение ценностей и мотивов)	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
1. Активная, деятельная жизнь	0.337	-0.155	0.094	0.442	0.362
2. Здоровье	0.079	-0.115	-0.529	-0.095	-0.494
3. Интересная работа	0.121	-0.196	-0.056	0.460	0.020
4. Красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и искусстве)	0.555	-0.189	0.206	0.147	0.067
5. Любовь	-0.082	0.480	-0.471	-0.359	0.052
6. Материально обеспеченная жизнь	-0.073	-0.109	-0.255	-0.393	-0.075
7. Наличие хороших и верных друзей	0.104	0.059	-0.665	0.260	-0.083
8. Уверенность в себе (отсутствие сомнений)	-0.497	-0.063	0.428	0.226	-0.030
9. Познание (возможность расширения своего образования, кругозора)	0.594	-0.040	-0.031	0.208	0.157
10. Свобода как независимость в поступках и действиях	0.013	-0.237	-0.053	0.170	0.451
11. Счастливая семейная жизнь	0.114	0.361	-0.113	-0.342	-0.587
12. Творчество	0.675	-0.044	0.067	0.384	-0.051
13. Самосовершенствование в учебе	0.187	0.332	0.019	-0.080	0.626
14. Интересный разговор	0.327	-0.193	0.513	-0.006	0.457
15. Признание в коллективе	-0.184	-0.245	-0.257	-0.556	-0.090
16. Глубокие и прочные знания	-0.035	0.781	-0.042	0.094	0.035
17. Мой авторитет	-0.785	-0.299	-0.127	0.144	-0.033
18. Успешная учеба	0.126	0.736	0.148	-0.225	0.113
19. Одобрение окружающих людей	0.114	-0.564	-0.056	-0.500	-0.036
20. Быть лучше других	-0.577	-0.222	-0.496	0.059	0.088
21. Преодоление препятствий	0.172	0.021	0.652	0.202	-0.052
22. Получение удовольствия	-0.529	0.017	0.316	0.029	-0.534
M1 аффилиация	-0.088	-0.023	-0.303	0.681	-0.236
M2 самоутверждающе-учебная	0.030	0.406	-0.267	0.076	-0.111
M3 учебно-познавательная	0.052	0.126	0.002	-0.128	0.408
M4 престиж	0.168	-0.101	0.479	0.043	-0.346
Дисперсия, описываемая факторами	3.038	2.559	2.803	2.357	2.247
Относительно к полной дисперсии	0.117	0.098	0.108	0.091	0.086

* В таблице представлены факторные нагрузки по 5 выделенным факторам (совместно описывают 50% всей дисперсии), жирным курсивом отмечены наиболее сильные веса переменных, определяющих соответствующий фактор.

Структура ценностей, изменение которых связано с изменением определенных мотивов, хорошо согласуется с их содержанием. Так, изменение мотивации аффилиации (M1) связано с ценностями «признание в коллективе», «одобрение окружающих». При этом

интересно, что увеличение выраженности М1 в мотивационном профиле приводит к уменьшению привлекательности этих ценностей. В то же время, ценность «интересная работа», также связанная с этим мотивом, увеличивается. По-видимому, эти ценности при взрослении уже теряют свой потенциал как смыслообразующий источник личностного развития, оставаясь все же для многих школьников актуальным на эмоциональном уровне. Изменение самоутверждающе-учебной мотивации (М2) прямо связано с изменением ценностей «глубокие и прочные знания» и «успешная учеба», и обратно пропорционально с ценностью «одобрение окружающих». По-видимому, при взрослении роль этой ценности остается существенной только при уменьшении внутренней мотивации М2. Изменение учебно-познавательной мотивации (М3) прямо связано со значимостью ценностей «самосовершенствование в учебе» и «свобода как независимость в поступках и действиях», но в то же время, чем больше выражена мотивация этого типа, тем меньше значимость ценностей «получение удовольствия» и «счастливая семейная жизнь». Изменение мотивации престижа и конкуренции (М4) прямо связано с изменением значимости ценностей «преодоление препятствий» и «интересный разговор». При этом падает значение ценностей «наличие хороших и верных друзей», а также ценность «здоровье». По-видимому, это определяется важностью для них процесса общения, в котором другой является средством их собственной самореализации. Обнаружилась также система взаимосвязанных изменений ценностей, не специфичных для какого-то определенного типа мотивации. Значимость таких ценностей, как «творчество», «красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и искусстве)» и «познание (возможность расширения своего образования, кругозора)» изменяется синхронно, но их изменения противоположны изменениям ценностей «мой авторитет», «быть лучше других» и «получение удовольствия». Следовательно, при развитии школьников данной выборки с 9-го по 11-й, независимо от мотивационных типов, статусные и конкурентные ценности оказываются противоположными ценностям познания и творчества.

Обсуждение

Проведенное исследование позволило обнаружить и содержательно описать систему изменений в эмоционально-мотивационной сфере и сознательно репрезентируемых ценностях школьника при его взрослении. Д.А. Леонтьев [14] на основе дифференциального исследования изменения системы ценностей (сопоставление «срезов» 1986 и 1997 годов) показал, что существуют как более устойчивые ценностные ориентации, так и сильно меняющиеся ценностные стереотипы и ценностные идеалы, отражающие «зону ближайшего развития» личности. Представляется, что в этом исследовании оказалось возможным обнаружить таким методом изменения ценностных стереотипов и идеалов лишь благодаря очень значительным изменениям социально-политической ситуации в России, произошедшим в данный период. Более слабые изменения (происходящие всего за 2 года школьного обучения), как это следует из вышеописанных результатов, не обнаруживаются в полной мере при сопоставлении усредненных по группе респондентов данных. Тем не менее, выявленные лонгитюдным методом феномены также позволяют выделить более стабильные ценности, связанные либо с реально действующими текущими учебными мотивами (они меняются вместе с ними), либо общечеловеческие «глобальные» ценности. Последние (к ним относятся ценности «счастливая семейная жизнь», «свобода», «хорошие и верные друзья», «любовь», «материальное благополучие», «здоровье»), как показано ранее [19], являются ведущими ориентационными ценностями в данном возрасте. Поэтому, как видно из вышеописанных результатов, изменения ценностей этой группы (и их абсолютная значимость) не зависят от конкретного учебного мотива, а связаны с общевозрастными тенденциями.

Полученные в нашем исследовании данные позволяют также подтвердить и роль смыслообразующих ценностей в качестве «зоны ближайшего развития», определяющих направление изменения мотивации. Так, для ряда учеников с доминированием в 9-м классе мотивации аффилиации, которые при переходе к 11-му классу изменили свою мотивацию на престижно-статусную, оказалось, что уже в 9-м классе ценности, соответствующие новой мотивации, уже имели повышенную значимость. Эти ценности – «быть лучше других», «успех в учебе» – в 9-м классе были еще только известными, но уже смыслообразующими, характеризующими «зону ближайшего развития», что привело в 11-м классе к изменению мотивационного профиля в сторону доминирования престижно-статусной мотивации. В то же время учащиеся того же типа мотивации (аффилиации), изменившие к 11-му классу мотивацию на самоутверждающе-учебную, уже в 9-м классе демонстрировали более высокую привлекательность ценностей «глубокие и прочные знания», «успешная учеба», «преодоление препятствий», которые характерны как раз этому новому типу мотивации.

Для сохранения мотивации при переходе от 9-го к 11-му классу важную роль играют соответствующие этой мотивации ценности. Так, для учащихся сохранивших учебно-познавательную мотивацию к 11-му классу уже в 9-м классе демонстрировали высокую значимость соответствующих ценностей – «самосовершенствование в учебе», «успешная учеба», «глубокие и прочные знания». Такое проявление познавательных мотивов свидетельствует о том, что эти учащиеся рассматривают учебу в школе, как деятельность наполненную смыслом и реализующих личностно-познавательный потенциал (в этом случае имеет место совпадение эмоционального и сознательного уровней регуляции поведения).

Таким образом, полученные данные позволяют разработать инструмент для оценки зрелости личности школьника. Как отмечено в [16, 6, 23], смысловая характеристика играет важную роль в формировании ведущей деятельности, является личностно-образующей, которая определяет отношение подростка к действительности. Как уже отмечено ранее, при переходе к юношескому возрасту, учеба в школе в норме приобретает смысл учебно-профессиональной деятельности. В связи с этим самым благоприятным фактором для гармоничной личности и профессионального самоопределения в будущем является учебно-познавательная мотивация и значение соответствующих ценностей. Сохранение же других типов мотивации в учебной деятельности (особенно престижно-статусной) можно интерпретировать как переходный момент, который свидетельствует либо о недостаточной зрелости личности, либо о том, что учение не является для данных учеников личностно-образующей и ведущей деятельностью. В любом случае в этих группах необходима определенная коррекционная работа для формирования смыслового единства мотивационной системы.

Выводы

1. Лонгитюдное исследование позволило обнаружить значительные, но разнонаправленные индивидуальные изменения и мотивационного профиля, и сознательного ранжирования ценностей, которые не заметны при сопоставлении данных, усредненных по группам испытуемых (как при «срезовых» исследованиях), имеются также гендерные особенности развития мотивации.

2. Выявлена система изменений учебной мотивации и ценностей, характеризующая развитие личности учащегося при переходе от 9-го к 11-му классу, результаты доказывают, что динамика изменений в ранжировании ценностей не случайна, а взаимосвязана с изменениями мотивации, хотя и не полностью определяется ими, описывая лишь половину наблюдаемых изменений.

3. Показано, что ценности, изменение которых связаны с изменением каждого из четырех выделенных учебных мотивов (аффилиации, самоутверждающе-учебного, учебно-

познавательного и престижно-статусного) хорошо согласуются с их содержанием, а эти мотивы можно рассматривать как универсальные для данного периода школьного обучения, которые достаточно полно отражают и текущее состояние, и развитие мотивационно-ценностной сферы личности учащихся.

4. Показано, что при развитии школьников с 9-го по 11-й класс, независимо от мотивационных типов, статусные и конкурентные ценности оказываются противоположными ценностям познания и творчества.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.1. М.: Педагогика, 1980.
2. Андреева А.Д. Особенности отношения к учению подростков и старших школьников: Дис... канд. психол. наук. М., 1989.
3. Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988.
4. Бубнова С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система // Психологический журнал, 1999, т. 20, №5, с. 38-44.
5. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. М.: Изд-во «Международная педагогическая академия», 1995.
6. Вартанова И.И. Изучение личности подростков в учебной деятельности // Психологическая наука и образование, 2003, №1, с. 8-14.
7. Вартанова И.И. Системы мотивации и ценностей // Вестник интегративной психологии, 2008, вып. 1(6), с. 39-40.
8. Вартанова И.И. Структура ценностей в системе мотивации старших подростков и юношей // Мир психологии, 2008, № 3(55), с. 131-142.
9. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1984.
10. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986.
11. Кон И.С. Психология ранней юности // Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1989.
12. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Изд-во Питер, 2000.
13. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестн. Моск. Ун-та, Сер. 14, Психология, 1996, №4, с. 35-44.
14. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // Психологическое обозрение, 1998, №1, с.13-25.
15. Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения. М.: Прогресс, 1970.
16. Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания: Учебное пособие. М.: АПК и ППРО, 2006.
17. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. Пособие для учителей. М.: Просвещение. 1983.
18. Моросанова В.И., Аронова Е.А. Самосознание и саморегуляция поведения. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
19. Мухаматулина Е.А., Обидная С.Н. Проблема социальной адаптации подростков в процессе построения жизненной перспективы и оценивания своих субъективных возможностей // Подросток на перекрестке эпох / Под ред. Кривцовой С.В. М.: Генезис, 1997, с. 18-52.
20. Наумова Н.Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения. М.: Наука, 1988.

-
21. Петренко В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику. Исследование форм репрезентации в обыденном сознании. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1983.
 22. Формирование личности в переходный период: От подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В.Дубровиной. М.: Педагогика, 1987.
 23. Vartanova I.I. Study of the personality of adolescents in learning activity // Journal of Russian and East European psychology, 2006, 5, p. 55-65.

Поступила в редакцию: 02.04.2011 г.

Сведения об авторе

И.И. Вартанова – кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.
E-mail: iivart@mail.ru