

Е. В. Карпова

### Ценности как мотивационные детерминанты учебной деятельности

В статье раскрыта специфика основных ценностей личности как мотивационных детерминант учебной деятельности. Эмпирически доказано, что существует прямая зависимость между степенью сформированности ценностей и уровнем мотивации учебной деятельности. Выявлены качественные различия структурной организации системы ценностей у испытуемых с разным типом отношения к учебной деятельности. Доказано, что одним из основных механизмов изменения степени мотивации учебной деятельности являются качественные перестройки системы ценностей. Эмпирически обосновано значимое детерминационное влияние базовых ценностей личности на формирование и развитие основных мотивационных подсистем.

**Ключевые слова:** ценности, мотивация деятельности, учебная деятельность, мотивационные детерминанты, уровень мотивации учебной деятельности, система ценностей, мотивационные подсистемы.

Е. V. Karпова

### Values as Motivational Determinants of the Educational Activity

This article shows the personality's specificity of fundamental values as motivational determinants of the learning activity. It was proved empirically that there was a direct relationship between the degree of values organization and a level of motivation of the learning activity. The qualitative differences of the structural organization of the system of values were shown among respondents with different types of attitudes to the learning activity. It was also proved that qualitative changes in the system of values were one of the basic mechanisms of the motivation of the learning activity's degree changes. The significant determinational influence of fundamental personality's values on formation and development of principal motivational subsystems was based empirically.

**Key words:** values, activity motivation, a learning activity, motivational determinants, a level of motivation of the learning activity, the system of values, motivational subsystems.

**Постановка проблемы исследования.** Одним из основных положений разрабатываемой нами структурно-генетической концепции мотивационной сферы личности в учебной деятельности является комплексное – теоретическое и эмпирическое обоснование принадлежности данной сферы к качественно специфическому классу систем – к системам со «встроенным» метасистемным уровнем [2, 4]. Действительно, с одной стороны, мотивационная сфера личности является относительно самостоятельным – очень сложным и внутренне дифференцированным системным образованием, организованным на основе иерархического, структурно-уровневого принципа [1, 2]. С другой стороны, она же выступает и как неотъемлемая «составляющая» еще более общей и широкой системы (точнее – метасистемы) личности в целом. Вместе с тем отношения мотивационной сферы личности и самой личности носят очень специфический характер и не сводятся к традиционно понимаемым связям «целого» и «части». Дело в том, что практически все основные личностные образования (как при-

надлежащие к метасистеме – личности) одновременно могут выступать также и в функции специфически мотивационных образований, в качестве действенных детерминант деятельности и поведения. Тем самым они, не утрачивая статус личностных образований и не теряя своей принадлежности к метасистеме, одновременно функционально «встраиваются» в систему мотивации личности, становятся компонентами мотивационной сферы. *Объективно* складывается ситуация, при которой личность (как метасистема) в *функциональном* смысле становится частью той системы (мотивационной сферы), которая сама в нее *онтологически* включена. Между метасистемой и системой устанавливаются специфические и не вполне традиционные отношения, что обусловливает необходимость их теоретической интерпретации и объяснения.

Эта задача осложняется еще и тем, что многие компоненты мотивационной системы (потребности, интересы, социальные нормы, ценности, идеалы, влечения, установки и пр.), обладают *двойственностью* психологической природы [1].

Во-первых, это компоненты именно *мотивационной сферы*, поскольку они обладают *динамическим*, потенциалом; во-вторых, в собственно *содержательном* плане они являются и компонентами *личности*. Поэтому они *одновременно* относятся и к метасистеме (личности), и к системе (мотивационной сфере); являются компонентом и той, и другой. Поэтому большинство личностных образований, процессов, явлений, качеств могут выступать одновременно и в своем личностном статусе, и в *функции мотивов*. Во втором случае все они начинают проявлять себя вполне определенным образом, побуждая и динамизируя поведение, деятельность, общение. Таким образом, в своем мотивационном аспекте они выступают в *функции* мотивов; объединяются и синтезируются поэтому по *функциональному признаку*. В свою очередь, такое функциональное объединение приводит к формированию мотивационной сферы личности; сама же она предстает с этих позиций уже не как морфологическая структура, а как закономерный *функциональный синтез* всех личностных образований, которые реально выполняют побудительную, мотивационную роль.

Такой подход позволяет преодолеть неправомерно зауженную трактовку самого понятия «мотивы учебной деятельности» и включить в него, наряду с собственно мотивами этой деятельности, также и многие иные личностные образования, которые выступают по отношению к ней в *функции* мотивов. Одним из важнейших среди такого рода образований выступают, как известно, *ценности* личности. Вместе с тем в этом своем качестве (мотивационном) категория ценностей изучена явно недостаточно – и в целом, и, в особенности, в отношении мотивации учебной деятельности. Таким образом, объективно возникает необходимость исследования детерминационной роли ценностей в структуре учебной деятельности. В этой статье представлены некоторые результаты специально выполненного нами в этом плане цикла исследований.

**Методики и организация исследования.** В качестве основной методики выступил разработанный нами ранее [3] *комплексный опросник мотивации (КОМ)*, полная процедура разработки которого, а также сам его текст представлены, например, в [2]. В опроснике воплощен ряд *новых*, не использовавшихся до сих пор приемов, содействующих повышению степени объективности и надежности результатов. Наиболее су-

щественно то, что он позволяет диагностировать не только *общую* степень развития мотивации УД (на что направлено подавляющее большинство существующих методик), и не только степень развития *отдельных* категорий (групп) мотивов, но и, самое главное, *дифференцированно* определять степень развития *всех* основных мотивационных подсистем, составляющих мотивацию к учебной деятельности. К их числу, как показано нами в [2], относятся следующие подсистемы: внешней и внутренней мотивации, мотивации достижения и мотивации безопасности, подсистемы «антимотивации» и мотивационных стереотипий, подсистемы внеучебной мотивации и мотивации самореализации. Кроме того, немаловажно, что данная методика позволяет определить количественно и *общую степень* развития мотивации УД, а также вскрыть закономерности *структурной* организации мотивационных подсистем. Она обеспечивает поэтому решение двух задач одновременно – задач *результативной* и *структурной* диагностики.

Для диагностики и последующего исследования ценностей, которые могут выступать в функции мотивационных образований, использовался подростковый вариант «опросника терминальных ценностей» (ОТеЦ), разработанный И. Г. Сениным [6].

В качестве методов статистической обработки результатов использовался метод многомерного корреляционного анализа, а также методология матричного анализа коррелограмм мотивов и ценностей, включая метод подсчета индексов когерентности, дивергентности и организованности коррелограмм, а также метод «экспресс-χ» для сравнения коррелограмм по параметру гомогенности-гетерогенности.

**Результаты и их обсуждение.** Всю совокупность полученных результатов целесообразно сгруппировать в четыре основных и взаимодополняющих друг друга блока.

1. Первый блок результатов фиксирует относительно наиболее эксплицитные – аналитические связи между мерой сформированности отдельных ценностей и параметрами мотивации учебной деятельности. Их смысл заключается в том, что имеют место значимые (хотя, как правило, лишь на уровне *тенденции*, то есть на  $\alpha=0,80$ ) различия в степени выраженности большинства мотивов учебной деятельности, а также в мере сформированности основных мотивационных подсистем у учащихся в зависимости от уровня развития диагностированных ценностей.

Другими словами, чем более представлены ценности, тем, как правило, более высокими значениями характеризуются и отдельные мотивы учебной деятельности, и основные мотивационные подсистемы. Кроме того, обнаружены значимые (хотя также лишь на уровне тенденции, то есть, как правило, лишь на  $\alpha=0,80$ ) корреляционные связи между мерой развития отдельных мотивов учебной деятельности и мотивационных подсистем, с одной стороны, и степенью сформированности базовых ценностей, диагностированных с помощью опросника ОТеЦ, с другой. Вместе с тем эти аналитические связи и зависимости являются хотя и необходимыми, но недостаточными для раскрытия функциональной роли ценностей как мотиваторов учебной деятельности. Очень показательны, в частности, что все эти связи носят лишь характер тенденции и, следовательно, не в полной мере раскрывают всю сложную картину детерминации мотивации учебной деятельности системой ценностей. В связи с этим нами было сформулировано предположение, согласно которому для раскрытия этой детерминации необходим переход с аналитического уровня исследования на более глубокий – *структурный* уровень исследования. В процессе его реализации были получены результаты, составляющие содержание трех других блоков эмпирических данных.

2. Как известно, в психологии мотивации учебной деятельности существует дифференциация учащихся по так называемому «общему отношению к учению», к учебной деятельности в целом [5]. При этом обычно выделяют, следующие типы такого отношения: отрицательное; безразличное (нейтральное), положительное (аморфное, нерасчлененное); положительное (познавательное, инициативное, осознанное). В ряде случаев четвертый тип трансформируется в наиболее позитивное отношение, обозначаемое как «личностное, ответственное, действенное» [5]. Подчеркнем, что сами эти типы выделяются по критерию общего развития мотивации УД. Следовательно, совокупность этих типов охватывает собой практически весь континуум отношения к учебной деятельности, то есть континуум развития мотивации к ней как таковой. Есть основания предполагать, что на разных интервалах данного континуума детерминационная роль структуры ценностей может значительно различаться. Следо-

вательно, сравнительный анализ структур ценностей при этих типах отношения к учебной деятельности может выступить средством раскрытия мотивационной роли ценностей как таковых.

Посредством методики «Опросник терминальных ценностей» [6] были продиагностированы основные *ценности* в четырех группах учащихся, значительно различающихся по общей степени развития мотивации учения (низко-, средне-, высоко- и очень высокомотивированных). Затем, как и в предыдущем исследовании, в каждой из этих групп были определены матрицы индексов корреляций степени выраженности ценностей и на их основе построены структурограммы значимо взаимосвязанных ценностей. Так, например, для групп низко- и высокомотивированных учащихся эти структурограммы выглядят следующим образом (рис. 1).

После этого найденные матрицы и построенные на их основе структурограммы были подвергнуты процедуре обработки, существующей в многомерном корреляционном анализе. В итоге были получены следующие результаты.

Во-первых, сравнение матриц для каждой из четырех групп по критерию  $\chi^2$  показало их статистически достоверную разнородность. Это свидетельствует о том, что структуры ценностей в этих четырех группах являются *качественно гетерогенными*. Следовательно, ценности (и их структура) являются сензитивными к изменению степени развития мотивации учебной деятельности. Они не только «реагируют» на нее, но и, скорее всего, являются предпосылкой или даже причиной изменения самой этой степени. Данный результат *непосредственно* указывает на то, что ценности и их структура, встраиваясь в мотивационную сферу, могут выступать в функции мотивов учебной деятельности. Однако он же указывает и на то, что содержание личности как метасистемы по отношению к мотивационной сфере входит в саму эту сферу, но уже не в аспекте отдельных личностных качеств (как это было показано в одном из наших предыдущих исследований [2]), а в аспекте ценностей.

Во-вторых, были определены структурные индексы организации системы ценностей (на основе коррелограмм) для каждой из групп испытуемых. Их величины представлены в таблице 1.

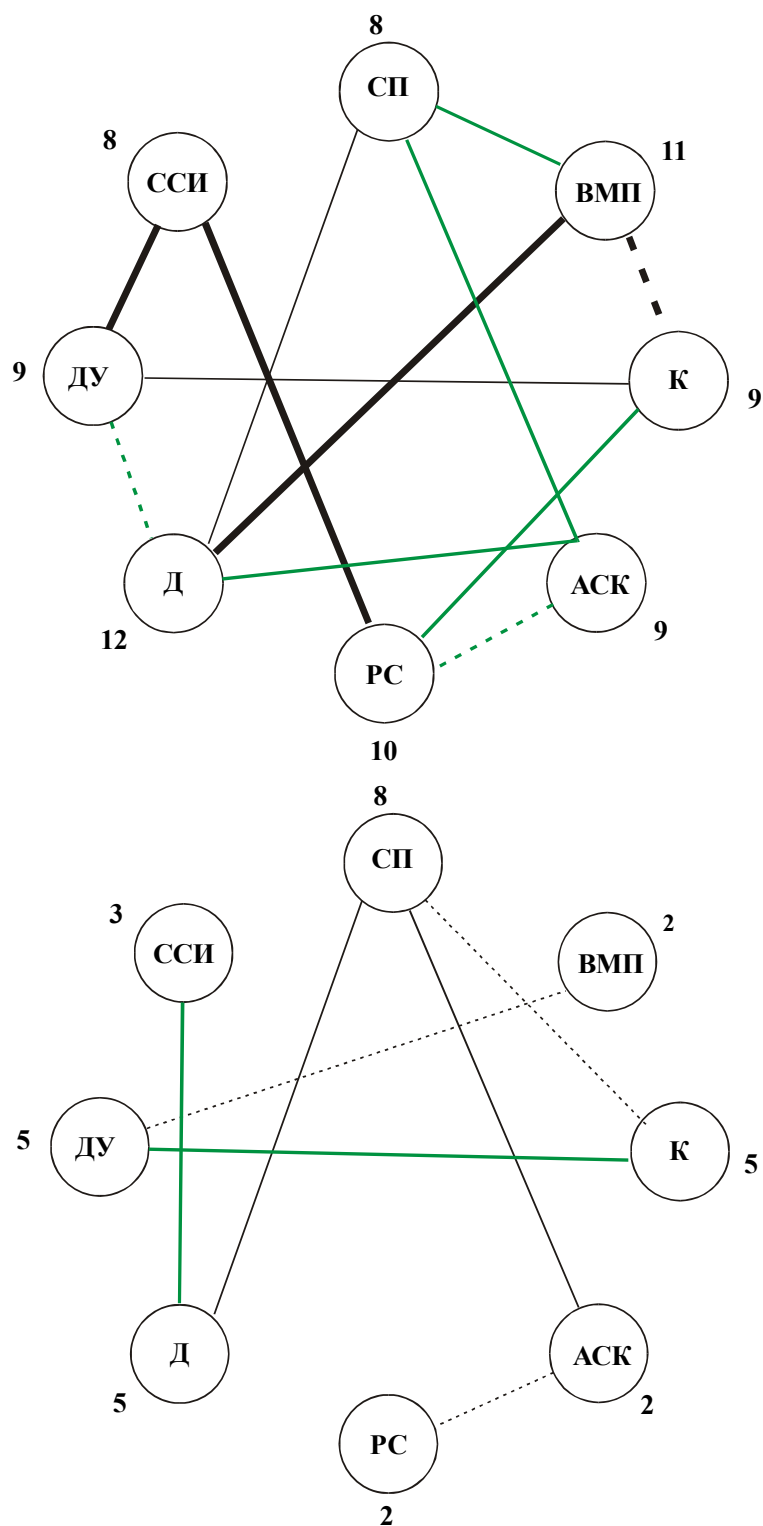


Рис. 1. Структурограммы ценностей в группе высокомотивированных (снизу) и низкомотивированных (сверху) учащихся

Условные обозначения: СП – собственный престиж; ВМП – высокое материальное положение; К – креативность; АСК – активные социальные контакты; РС – развитие себя; Д – достижения; ДУ – духовное удовлетворение; ССИ – сохранение собственной индивидуальности (все формулировки ценностей даны согласно методике «Опросника терминальных ценностей»); жирная линия –  $\alpha = 0,99$ ; средней жирности –  $\alpha = 0,95$ ; тонкая –  $\alpha = 0,90$ ; пунктир – отрицательная связь; рядом с обозначением ценностей указан их суммарный «вес» в структуре.

Таблица 1

Значения структурных индексов организации ценностей в группах с различной степенью развития мотивации учения

Индексы	Группы			
	НМ	СМ	ВМ	ОВМ
ИКС	10	14	28	28
ИДС	6	4	8	7
ИОС	16	18	36	35

Условные обозначения: НМ, СМ, ВМ, ОВМ – группы соответственно низко-, средне-, высоко- и очень высокомотивированных учащихся; ИКС – индекс когерентности структуры; ИДС – индекс дивергентности структуры; ИОС – индекс организованности структуры.

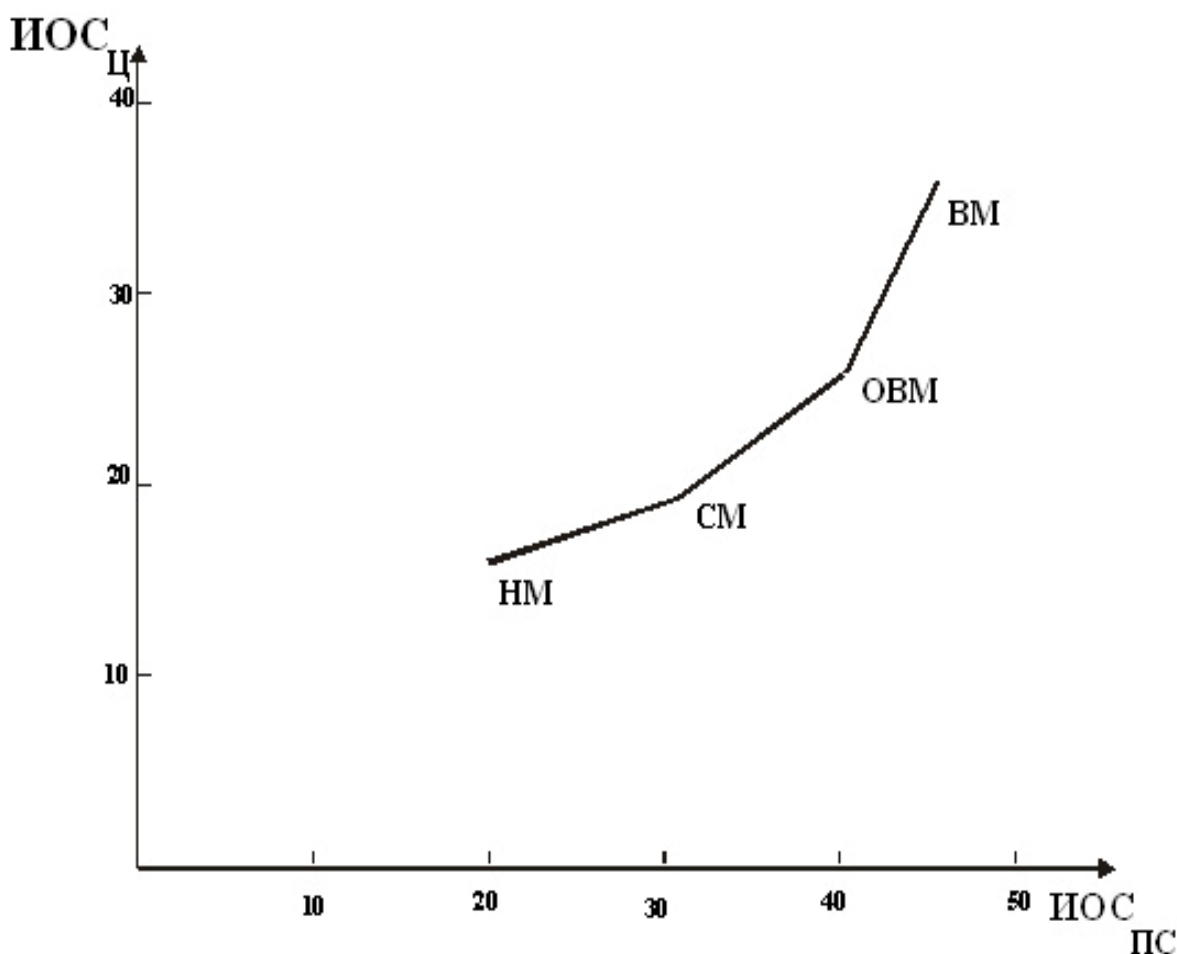


Рис. 2. Соотношение структурных индексов системы ценностей и структурных индексов мотивационных подсистем

Условные обозначения: ИОС<sub>ц</sub> – индекс организованности структуры ценностей; ИОС<sub>пс</sub> – индекс организованности структуры мотивационных подсистем; НМ, СМ, ВМ, ОВМ – соответственно данные в группах низко-, средне-, высоко- и очень высокомотивированных учащихся.

Можно видеть, что динамика структурных индексов организации ценностей носит *закономерный* характер: чем более сформирована мотивация к учебной деятельности, то есть чем более позитивным является общее отношение к ней,

тем выше значения индексов (ИКС и ИОС), свидетельствующих о мере и совершенстве организованности системы ценностей.

3. Далее, нами были подсчитаны индексы когерентности, дифференцированности и органи-

зованности не только для совокупности ценностей в указанных четырех группах, но и аналогичные индексы для всей структуры основных мотивационных подсистем. В результате оказалось, что динамика структурных индексов ценностей фактически *изоморфна* динамике структурных индексов организации мотивационных подсистем. Конкретно это означает, что между абсолютными значениями индексов структурной организации мотивационных подсистем и ценностей имеет место *прямая связь* (рис. 2). Такое подобие подтверждает наше общее положение, согласно которому, само содержание личности как таковой, встраиваясь в мотивационную сферу, образует в ней особый, метасистемный уровень организации.

Следовательно, характер и мера выраженности «организационных тенденций» системы ценностей личности и отдельных мотивационных подсистем также являются очень сходными. Вместе с тем ценности в их полном объеме – это, конечно, главным образом и, прежде всего, атрибутивная характеристика всей личности как метасистемы по отношению к мотивационной сфере. Индексы же организации подсистем – это следствие интегративных явлений, имеющих место на общесистемном уровне организации мотивационной сферы. Итак, можно видеть, что еще более существенные различия детерминационной роли системы ценностей по отношению к мотивации учебной деятельности прослеживаются не на аналитическом, а на более глубоком – структурном уровне.

4. Установление взаимосвязи совокупности ценностей, локализованной на метасистемном уровне мотивационной сферы личности, и основных мотивационных подсистем, образующих в своей совокупности содержание системного уровня, с необходимостью ставит вопрос о том, какова детерминационная *направленность* между этими взаимосвязанными уровнями: либо метасистемный уровень в большей степени детерминирует собой общесистемный; либо, наоборот, системный уровень оказывает определяющее детерминационное воздействие на метасистемный. Если исходить из развитых в [2] общих представлений об иерархии уровней организации мотивационной сферы, то можно предположить, что именно метасистемный уровень, являясь высшим и ведущим в этой иерархии, должен оказывать преобладающее детерминирующее воздействие на все соподчиненные ему уровни, в том числе и на общесистемный.

Для проверки такого предположения было проведено еще одно исследование. По отношению к ряду мотивационных подсистем определялись те ценности, которые не только непосредственно, по самому своему смыслу связаны с их содержанием, но и являются для них основой, структурообразующим началом. Так, для подсистемы внутренней мотивации, как это следует из многочисленных литературных данных, определяющими личностными ценностями являются, прежде всего, креативность и духовное удовлетворение. Для подсистемы мотивации достижения ей является «ценность достижения» и «собственный престиж». Для подсистемы мотивации самореализации это ценности «развитие себя» и «сохранение собственной индивидуальности». Для подсистемы внеучебной мотивации это ценность «активных социальных контактов».

В начале данного цикла исследований ( $n=48$ ) были определены коэффициенты ранговой корреляции между уровнем развития указанных ценностей и степени представленности в общей структуре мотивации учения соответствующих им подсистем. В результате эти коэффициенты оказались значимыми на достаточно высоком уровне (не ниже  $\alpha=0,90$ ). Однако для того чтобы перейти к установлению возможных *детерминационных* отношений между взаимосвязанными переменными, необходимо применить метод корреляционного отношения.

Для каждой пары указанных выше взаимосвязанных образований (личностных ценностей и мотивационных подсистем) были определены два коэффициента корреляционных отношений ( $\eta$ ): один из них выявляет степень детерминационного воздействия личностных качеств на мотивационные подсистемы ( $\eta$ ); второй ( $\eta$ ) – наоборот, степень детерминационного воздействия мотивационных подсистем на уровень развития личностных качеств.

В результате произведенных расчетов были получены следующие основные данные. Во-первых, практически все значения, являющиеся индикаторами детерминации мотивационных подсистем со стороны личностных ценностей, оказались статистически достоверными на  $\alpha=0,99$  и  $\alpha=0,95$ . Во-вторых, значения, являющиеся индикаторами обратного влияния мотивационных подсистем на личностные ценности, как правило, являются статистически недостоверными и в целом достаточно слабыми.

Оба эти факта непосредственно указывают на то, что существенно большим детерминационным

влиянием обладают личностные ценности в плане их воздействия на степень представленности мотивационных подсистем, а не наоборот. Данный результат является *эмпирическим* аргументом в пользу вывода, согласно которому, именно «составляющие» метасистемного уровня (личностные ценности) в большей степени детерминируют собой «составляющие» системного уровня (отдельные мотивационные подсистемы). Это прямо указывает на то, что именно метасистемный уровень оказывает (как это и «положено» ведущему, высшему уровню) детерминационное влияние на нижележащий по отношению к нему общесистемный уровень. Следовательно, не только находит свое подтверждение сформулированная выше гипотеза о детерминационной роли ценностей в плане обусловленности ими мотивации учебной деятельности, но и раскрываются закономерные *межуровневые взаимодействия* между двумя высшими уровнями организации мотивационной сферы – метасистемным и системным.

#### Выводы

1. Существует значимая положительная связь между индивидуальной мерой сформированности некоторых базовых ценностей личности и уровнем развития как отдельных мотивов учебной деятельности, так и целостных мотивационных подсистем. Следовательно, ценности выступают в функции мотивов учебной деятельности, входят в состав мотивационной сферы личности в учебной деятельности.

2. В основе базовых типов отношения к учебной деятельности (отрицательного, безразличного (нейтрального), положительного (аморфного, нерасчлененного); положительного (познавательного, инициативного, осознанного), то есть в основе значимо различных уровней мотивации к ней лежит качественно различные подсистемы личностных ценностей. Следовательно, одним из ведущих механизмов изменения интенсивности мотивации

учебной деятельности является качественное пере-структурирование совокупности ценностей, а не только изменение степени их выраженности по отдельности.

3. Существенно большим детерминационным влиянием обладают личностные ценности в плане их воздействия на степень представленности мотивационных подсистем, а не наоборот. Именно ценности в большей мере детерминируют развитие мотивационных подсистем, чем вторые детерминируют развитие первых. Данный результат является *эмпирическим* аргументом в пользу вывода, согласно которому, именно «составляющие» метасистемного уровня (личностные ценности) в большей степени детерминируют собой «составляющие» системного уровня (отдельные мотивационные подсистемы).

#### Библиографический список:

1. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирование личности [Текст] / В. Г. Асеев. – М. : Наука, 1976. – 158 с.
2. Карпова, Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности [Текст] / Е. В. Карпова. – Ярославль : ЯГПУ, 2007. – 570 с.
3. Карпова, Е. В. Новая методика комплексной диагностики мотивации учебной деятельности [Текст] / Е. В. Карпова // Вестник КГУ. Акмеология образования. – 2005. – Т. 11, № 3. – С. 107–117.
4. Карпова, Е. В. Метасистемный анализ мотивации учебной деятельности в структуре личности [Текст] / Е. В. Карпова // Сибирский психологический журнал. – 2006. – № 24. – С. 59–65.
5. Маркова, А. К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников [Текст] / А. К. Маркова, А. Б. Орлов, Л. М. Фридман. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.
6. Сенин, И. Г. Опросник терминальных ценностей. Руководство [Текст] / И. Г. Сенин. – Ярославль : НПЦ «Психодиагностика», 1991. – 21 с.