

**Е.В. Житкова**

*Национальный исследовательский Томский государственный университет*

## **ТИПОЛОГИЯ КОГНИТИВНЫХ МОТИВОВ ВЗРОСЛЫХ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются мотивы взрослых при изучении иностранного языка. Приводятся примеры классификаций мотивов, а также типология взрослых учащихся с точки зрения преобладания определённых мотивов. В качестве примера описан типичный контингент слушателей курсов повышения квалификации по немецкому языку (февраль – июль 2019 г.).

**Ключевые слова:** обучение взрослых, мотивация, дополнительное образование, потребность в познании, самоактуализация.

Образование взрослых в России, по мнению С.Г. Вершловского, находится в начале своего пути. На данный момент предпринимаются шаги по освоению европейского опыта обучения с учётом особенностей данного контингента обучающихся (Вершловский 2008, 65). Стоит отметить, однако, что вопросы развития личностного потенциала давно интересуют учёных. Еще А. Маслоу ввёл понятие «самоактуализации», которое раскрывает сущность процесса становления и всестороннего развития личности (Маслоу 1999, 47). Несмотря на разработанность феномена мотивации в теории обучения, обращает на себя внимание недостаточный учёт мотивационной сферы личности в реальной практике обучения взрослых.

Правильное понимание когнитивной мотивации взрослых необходимо для оптимального построения и реализации учебных программ, грамотного руководства учебной деятельностью со стороны преподавателя, созданию благоприятного учебного окружения в целом. «Преподавателю необходимо изучать и поддерживать мотивацию в группе, иначе даже самая высокая когда-то мотивация может исчезнуть» (Rogers 1998, 49).

Основные исследования зарубежных учёных в этой области имеют два направления:

1) изучение мотивации участия взрослых в образовательной деятельности (какие силы побуждают взрослых к участию в различных ООП);

2) мотивация учения, которая проявляется в процессе учения (причины, которые удерживают взрослого в процессе обучения).

Имеется достаточное количество классификаций мотивов изучения взрослыми иностранного языка. Так, К.О. Хул предлагает ставшую основой классификацию мотивов взрослых, согласно которой мотивационная сфера личности взрослых отличается разной содержательной направленностью (Houle 1980, 35):

- 1) ориентированность на цель (goal-orientation);
- 2) ориентированность на процесс (process-orientation);
- 3) ориентированность на предмет (subject-orientation).

В качестве развития этой идеи учёный предлагает типологию взрослых учащихся с точки зрения преобладания определённых мотивов (ibid.):

1) учащиеся, ориентированные на цель, используют обучение для достижения какой-либо цели, внешней по отношению к выполняемой учебной деятельности;

2) учащиеся, ориентированные на деятельность, учатся ради активного участия в предлагаемых видах учебной деятельности и социальных отношениях, связанных с ней;

3) учащиеся, заинтересованные в процессе познания, учатся ради самого процесса обучения (learning oriented participation).

Внутри каждой группы могут быть определены конкретные специфические мотивы обучения.

Не следует преувеличивать значение первоначальной мотивации – мотивации участия. Она представляет лишь некоторые надежды и страхи, которые приносят люди к началу обучения» (Rogers 1998, 73). Она может меняться. В успешной группе она растёт и усиливается. В неуспешной «высыхает и умирает – и это означает поражение преподавателя». Поэтому развитие учебной мотивации – одна из самых важных задач преподавателя. Как пишет А. Роджерс, «мы забываем, что первоначальная мотивация к учению может быть слабой и может угаснуть, но также она может быть усилена и направлена в новое русло». П. Джарвис считает, что «проявление страха к знанию является скорее результатом отрицательного социального опыта и не является внутренне присущим человеку. Даже если знания могут быть опасны, эта категория (познание) не перестаёт оставаться в числе основных потребностей человека» (Jarvis 1995, 45). Он подчёркивает, что необходима потребность не в знании, а в познании (need to learn), чтобы

понять мир и адаптироваться к нему. Эта потребность находится среди основных, базисных потребностей человека, причём не в иерархическом ряду, а в виде таксономии. Потребность в познании, по П. Джарвису, даёт о себе знать в раннем детстве вместе с овладением родным языком и формированием личности. Любопытно, что похожее суждение о потребностях разделяет Ш.А. Амонашвили, описывая основные потребности ребенка, три страсти, как он их называет: страсть к свободе, страсть к взрослению и страсть к познанию (Амонашвили 2000, 17–24).

Потребность в познании сопровождает человека в течение всей жизни, хотя видоизменяется в разные периоды. Взрослые не являются пассивными потребителями новой информации, они активно её перерабатывают и изменяют. Любой процесс социализации представляет собой познавательный процесс, в котором реципиенты принимают одни элементы культуры, видоизменяя другие, какую-то часть воспринимаемой информации отвергают. В основе так называемой когнитивной мотивации взрослых лежит стремление человека понять себя и окружающий мир.

Образование взрослых играет решающую роль в установлении гармоничных взаимоотношений между обществом и отдельной личностью в течение всей жизни. Поэтому его следует рассматривать как право человека и одновременно насущную социальную необходимость любого цивилизованного общества. Дополнительное образование в настоящее время выступает не просто как образование, которое дополняет основное, но как образование, необходимое основному в качестве его естественного продолжения, является обязательным условием развития отдельного человека и общества в целом. Потребность в познании проявляется у взрослых по-разному. Когнитивная мотивация взрослого – серьёзная научная проблема и актуальный предмет исследования.

Современные исследования показывают, что гораздо больший энтузиазм к дополнительному образованию проявляют более квалифицированные и образованные люди. Есть работы о значении гендера для желания продолжить образование. Например, считается, что для мужчин более значимой является идея о том, что продолжение образования способствует продвижению в карьере.

Согласно исследованиям, 83% респондентов назвали изменения в жизни мотивирующим фактором, повлиявшим на их решение учиться

в их возрасте (Aslanian, Brickel 1988, 26). Р. и С. Земке приходят к аналогичным выводам: «Взрослые стремятся к обучению, чтобы справиться с конкретными событиями, меняющими их жизнь – замужество, развод, новая работа, продвижение по службе, увольнение, уход на пенсию, потеря, переезд в другой город, страну. Как только взрослый человек убеждается, что изменение неизбежно, он принимает участие в таком обучающем процессе, который поможет ему справиться с этим переходным периодом» (Zemke 1995, 33).

Другой важный мотив взрослых – стремление к укреплению и развитию чувства самоуважения и удовольствия. Указывается также мотив «самоутверждения человека». Исследователи делят мотиваторы на две группы: внешние – обучение востребовано внешней ситуацией; внутренние – обучение востребовано внутренним развитием самой личности (Rogers 1998, 59). К внешним мотиваторам относятся следующие:

- 1) служебное продвижение требует новых компетенций, необходима сдача квалификационных экзаменов, получение сертификатов и т.п.;
- 2) другое место работы, требующее иную квалификацию;
- 3) повышение зарплаты после обучения, новый разряд и т.п.;
- 4) необходимость соответствовать новым требованиям на работе.

Внутренние мотиваторы включают:

- 1) потребность в общении (особенно у одиноких);
- 2) осознание обучения как возможности самоутверждения; новые достижения; важен не только сам предмет, но и факт овладения тем, что многие считают трудным;
- 3) исправление упущенной образовательной возможности.

А. Маслоу вывел основные восемь типов поведения, ведущих к самоактуализации (Маслоу 1999, 51–55).

Первый тип – это **концентрация на своей деятельности**.

Второй тип – это **выбор роста**. Человек прислушивается к себе, что для него важнее.

Третий тип – **самопознание**, подразумевает увлечённость человека своим развитием, интерес к процессам, происходящим в его жизни.

Четвёртый тип – **честность**, означает, что человек не делает вид в угоду кому-то, что ему нравится тот или иной вид деятельности, а старается прислушаться к своему внутреннему «Я».

Пятый тип – **суждение**, означает, что человек должен быть способен выражать свои мысли, иметь точку зрения, таким образом принимать участие в организации собственной жизни.

Шестой тип – **саморазвитие**. Речь идёт о непрекращающемся процессе развития потенциальных возможностей человека. Большой талант или развитый интеллект ещё не гарантируют мощную самоактуализацию. Возможно, однако, человеку со средними способностями добиться многого.

Седьмой тип поведения – **вершинные переживания**. Это такие моменты самоактуализации, когда люди наиболее сильны, собраны, способны, когда в них больше любви, меньше внутренней тревоги и конфликта, энергия направлена на творчество.

Восьмой тип поведения – **отсутствие защиты «Я»**. Это борьба с искажённым представлением о самом себе.

Важный момент характеристик, который постоянно подчёркивает А. Маслоу, – «самоактуализирующиеся люди, все без исключения, обязательно вовлечены в какое-либо дело, внешнее по отношению к ним» (Там же, 50). Человек, который находится в процессе роста, профессионального или личностного, всегда занят делом. Труд – это обязательное условие развития, как профессионального, так и личностного. Следовательно, для развития полноценной личности необходимо занятие, профессиональная деятельность.

По утверждению А.А. Бодалева, «постижение сущности профессионализма, видение и понимание путей, ведущих к нему, имеет не только сугубо теоретическое, но и большое практическое значение» (Бодалев 1998, 8).

Характерные черты и особенности перечисленных типов поведения, способствующих самоактуализации взрослых обучающихся, ярко прослеживаются в процессе обучения слушателей курсов повышения квалификации ППС Томского государственного университета (ТГУ) по иностранному языку. Наблюдение и анализ поведенческих особенностей данного контингента обучающихся позволяют выделить некоторые черты, свойственные подавляющему большинству представителей описываемых групп:

- личностная сформированность;
- занятость на работе;
- обладание жизненным опытом;
- семья/паргнёрство;
- избирательное отношение к видам деятельности, не имеющим отношения к основному занятию;
- критическое мышление;

- высокий уровень притязаний;
- бережное отношение ко времени;
- высокий уровень общей культуры;
- начитанность;
- чувство юмора.

По отношению к иностранному языку выявляются:

- высокий уровень мотивации, связанной с потребностью в овладении иностранным языком для работы или личной жизни;
- часто неудачный опыт изучения иностранного языка;
- скепсис по поводу возможности качественного овладения иностранным языком.

Слушатели курсов повышения квалификации – это сотрудники различных подразделений ТГУ: профессора, доценты, руководители подразделений, научные сотрудники и преподаватели.

Для обучения, дальнейшего роста и развития иноязычной компетенции данной целевой аудитории важна акмеологическая позиция преподавателя. По мнению Я.А. Ветровой, «она проявляется в его субъектности (личностной активности), адаптивности (умении использовать условия окружающей действительности для личностного развития), стремлении реализовать свой потенциал в социуме, самореализации, готовности к дальнейшему совершенствованию профессиональной деятельности и ориентации в этой деятельности на высокие достижения» (Ветрова 2014, 20). Иными словами, в рамках такого взаимодействия преподавателя с обучающимися создаётся своего рода союз, все силы которого направлены на решение проблемных ситуаций, связанных с учебной или профессиональной деятельностью обучающихся. Такие ситуации позволяют представить, увидеть и понять, какое место занимает в процессе профессионального развития изучение иностранного языка. Согласно такому положению, процесс обучения должен выходить за рамки традиционного: развивать познавательную активность, поддерживать мотивацию учения через интерес, положительные эмоции, разыгрывание ролевых ситуаций, близких к реально существующим или моделирование возможных ситуаций профессионального взаимодействия с зарубежными коллегами. Для преподавателя в данном случае главной задачей становится создание условий и предпосылок для формирования такого интереса и путей его развития. Это должны быть такие условия, при которых, по выражению М.А. Уваровой, «студент раскрепощается» и «любопытство побеждает ‘языковой барьер’» (Уварова 2017, 22).

Кроме того, необходимо учитывать, что любая решаемая задача видится обучающимся сквозь призму его личности, его жизненного опыта, что подтверждается в рассуждениях С.Г. Вершловского о том, что «на выбор решений воздействует область субъективных притязаний личности, выраженных в жизненном плане. Каков бы ни был диапазон ценностных ориентаций в образовании, они реализуются в жизненных планах. Они являются как бы постоянно действующим стимулом, опосредующим деятельность людей и выступают как часть системы саморегуляции личности» (Вершловский 2007, 25).

Преподаватель в этих условиях должен распознать и помочь студентам увидеть их индивидуальные особенности, сильные и слабые стороны и, основываясь на этом, направить обучающихся на поиск собственных возможностей.

Мы также учитываем тот факт, что профессиональная мотивация в условиях овладения иностранным языком может быть связана с определёнными способностями к изучению языка, с индивидуальными особенностями личности, с интересом к изучению языка. На курсах немецкого языка для ППС ТГУ в весеннем семестре 2019 г. мы учили вышеизложенные положения, на основе которых строилась программа и соответствующие творческие задания. Следует отметить, что в группе обучающихся были представлены все типы поведения, описанные А. Маслоу. Слушатели курсов повышения квалификации по немецкому языку представляли возрастную группу от 40 до 80 лет, самые разнообразные специальности факультетов ТГУ (юристы, биологи, философы, журналисты, культурологи, физики, математики и др.). При решении мыслительных задач, моделировании проблемных ситуаций, проектных заданий, выступлениях с презентациями на тему «Немецкий язык в моей жизни» преобладали творческие процессы, стремление к необычному, оригинальному решению, к эвристической деятельности, т.е. процессы, связанные с самовыражением и самоактуализацией. Слушатели курсов, независимо от специальности, проявляли некоторые общие черты, которые способствовали развитию иноязычной компетенции, а также профессиональному, социальному и творческому росту и развитию. Среди них:

- 1) интеллектуальные – способность к творческой деятельности, анализу, обобщению;
- 2) деловые – способность к деловому общению с целью совместного решения задач, умение работать в коллективе;

- 3) волевые – воля, настойчивость, эмоциональность;
- 4) моральные – честолюбие, готовность помочь, доброжелательность.

Поддержание профессиональной мотивации во многом зависит также от психологического климата в группе, от правильной организации образовательного пространства, от развития умения общения преподавателя и обучающихся.

### Литература

1. Амонашвили Ш.А. Школа жизни: трактат о начальной ступени образования, основанного на принципах гуманно-личностной педагогики. М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2000. 142 с.
2. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристика и условия достижения. М. : Флинта-Наука, 1998. 188 с.
3. Вершловский С.Г. Непрерывное образование. Историко-теоретический анализ феномена. СПб. : СПб АОПО, 2008. 147 с.
4. Ветрова Я.А. Динамика акмеологических позиций педагога в процессе повышения квалификации : автореф. дис. канд. ... псих. наук. Томск, 2014. 23 с.
5. Житкова Е.В. Акмеологическая составляющая обучения взрослых иностранному языку. Томск : Томский государственный университет, 2012. 84 с.
6. Маслоу А. Мотивация и личность / [пер. с англ. А.М. Татлыбаева]. СПб. : Евразия, 1999. 479 с.
7. Уварова М.А. Иноязычный акмеологический проект как средство построения траектории профессионального развития магистрантов-физиков : магистер. дис. Томск, 2017. 74 с.
8. Aslanian C., Brickell H. How Americans in Transition Study for College Credit. New York : College Entrance Examination Board, 1988. 128 p.
9. Jarvis P. Learning in Later Life: An Introduction to Educators und Carers. London : Kogan Page, 2001. 162 p.
10. Houle C.O. Continuing Learning in the Professions. San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1980. 390 p.
11. Rogers A. Teaching Adults. Buckingham; Philadelphia : Open University Press, 1998. 249 p.
12. Zemke R., Zemke S. Adult Learning: What Do We Know for Sure? // Training. 1995. Vol. 32 (6). P. 31–40.