

УДК 159.9

**The formation of positive expectations as a motivational resource for
personnel training**

**Сформованість позитивних очікувань як мотиваційний ресурс
навчання персоналу**

Vadym Potyomkin

PhD student of G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine

Вадим Потьомкін

аспірант Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ,
Україна

E-mail: potyomkinva@gmail.com

G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine

2, Pankivska str., Kyiv, 01033

Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна

вул. Паньківська 2, Київ, 01033

Abstract

The purpose of the article: based on the analysis of the most popular theories of motivation to study, to show the role of the formation of positive expectations in adult study participants on motivation to study and its results.

Motivation to study is understood as a hypothetical construction that consists of a general set of processes, methods, and means of motivating individuals to productive cognitive activity, and active assimilation of knowledge, which depends on the level of formation of their motivation to study, as well as the desire and desire to learn. One of the factors of motivation is expectations, which are interpreted as the

result or its probability, what a person would like to get from his efforts and, accordingly, exactly what efforts he is ready to spend for this.

The article examines the theories of activity motivation and learning motivation with a focus on the formation of positive learning expectations as a factor in motivating the learning activities of employees of enterprises. It analyzes how expectations affect the motivation of learning in adults, how they can be used in the formation of learning strategies, and which needs are the most critical for the formation of internal learning motivation. It was determined that according to the latest research, the most relevant expectations in the formation of educational motivation are the interaction of the need for autonomy, competence, social context, the practicality of acquired knowledge, the formation of a positive educational experience, and incorrectly formed expectations can be a powerful demotivating factor.

Keywords: learning motivation, internal and external learning motives, learning motivation in crisis conditions.

Анотація

Мета статті: схарактеризувати роль позитивних очікувань у мотивації до навчання дорослих.

Під мотивацією до навчання розуміється гіпотетична конструкція, яка складається з загальної сукупності процесів, методів, засобів спонукання осіб до продуктивної пізнавальної діяльності, активного засвоєння знань, що залежить від рівня сформованості їх мотивації учіння, а також бажання та прагнення вчитися. Одним із чинників мотивації є очікування, які тлумачаться як результат або його ймовірність, який людина хотіла б отримати від своїх зусиль та відповідно які саме зусилля вона готова витратити заради цього.

У статті розглянуті теорії мотивації діяльності та мотивації навчання з фокусом на формування позитивних очікувань навчання як фактору мотивації учбової діяльності співробітників підприємств. Проаналізовано як очікування впливають на мотивацію навчання дорослих, як їх можна використати при

формуванні навчальних стратегій, а також які потреби є найбільш критичними для формування внутрішньої учбової мотивації. Визначено, що згідно з результатами останніх досліджень найбільш актуальними очікуваннями у формуванні учбової мотивації є взаємодія потреби в автономії, компетентності, соціальний контекст, практичність набутих знань, формування позитивного навчального досвіду, а невірно сформовані очікування можуть бути потужним демотивуючим чинником.

Ключові слова: мотивація навчання, внутрішні та зовнішні мотиви навчання, мотивація навчання у кризових умовах.

Вступ

Проблематика мотивації навчання не є новою для психологічної науки та зі змінами інформаційного й навчального середовища стає дедалі більш актуальною. Ця тенденція обумовлюється тим, що обсяг інформації постійно збільшується, а сучасне життя вимагає все більшої кількості навичок та гнучкості у їх використанні. Жодна технологія навчання не може бути ефективною при умові відсутності в людини потягу до пошуку та засвоєння знань, а також їх застосування в практиці. Особливої актуальності тематика мотивації навчання набуває у кризових умовах, коли чинники зовнішнього середовища не сприяють безпеці особистості, підвищують тривожність та відповідно знижують як ефективність, так і інтерес до навчання. Кризові умови, в яких опинились співробітники підприємств України, роблять питання мотивації навчання ще більш гострими, оскільки відновлення кадрового потенціалу є критичним для виживання підприємств зараз та відродження економіки в післявоєнний час.

Поняття мотивації має багато визначень, сутність яких зводиться в загальному до сукупності процесів, методів, засобів спонукання осіб до продуктивної пізнавальної діяльності, які є чинником дії (Shchokin et al., 2007). Наприклад Х. Хекгаузен та К. Дук визначають мотивацію як взаємодію особистості з навколишнім середовищем, що включає в себе ідею досягнення

(Heckhausen & Dweck, 1998), а Д. Аткинсон, Б. Вайнер, Е. Десі як якість виконання значущих для особистості завдань (Weiner & Kukla, 1970; Deci & Ryan, 2002).

Велика кількість теорій мотивації навчання свідчить про те, що у цьому процесі задіяно дуже багато чинників і ресурсів, які тісно пов'язані між собою та іншими аспектами, наприклад, індивідуальними властивостями особистості, емоційно насиченими факторами середовища, соціальним контекстом навчання, та іншими чинниками, що впливають на ефективність особистих та професійних дій. Мотивація нерозривно пов'язана з когнітивною та емоційною сферою, оскільки навчальна діяльність часто є нав'язаною, а мета мотивації полягає в підвищенні продуктивності навчальної діяльності з залученням когнітивних та емоційних процесів учня (Lavrynyuk & Kyrychenko, 2023; Mykytyuk & Mykytyuk, 2021). Із розмаїття теорій мотивації не можливо виділити лише якусь одну теорію, що б найбільш точно розкривала сутність мотивації навчання, що зумовлює необхідність врахування багатьох мотиваційних аспектів у процесі удосконалення освітніх технологій. Однак у більшості теорій мотивації до діяльності та навчання, фігурує такий мотиваційний чинник як очікування від результатів цієї діяльності в матеріальному, емоційному або соціальному аспекті. Такий погляд з'явився в теорії мотивації В. Врума та існує в сучасних дослідженнях.

Метою нашого дослідження є визначення ролі позитивних очікувань у мотивації до навчання дорослих. Зокрема, у цій статті здійснимо спробу аналізу стану теоретико-методологічної розробленості проблеми мотиваційних ресурсів особистості та сфокусуємо увагу на аспекті формування позитивних очікувань особистості як чинника мотивації та її ресурсу. Також важливо визначити змістові та структурні особливості мотиваційних ресурсів навчання персоналу. У статті ми будемо використовувати поняття «учень», але не у розумінні школяра, а у розумінні дорослої людини, яка є здобувачем знань.

Практичне значення результатів дослідження полягає в можливості їх використання для подальшого моделювання факторів мотивації навчання

дорослих та створення навчальних програм і систем мотивації персоналу, які б враховували найбільш ефективні мотиваційні ресурси навчання, а також їх можна застосовувати при розробці навчальних програм з метою підвищення навчальної активності та ефективності співробітників.

Методи дослідження

Для досягнення поставленої мети використано загальнотеоретичні методи – аналіз, синтез та зіставлення різних концепцій, теорій мотивації навчання, їх порівняння, узагальнення та систематизація даних. Також було застосовано елементи теоретичного моделювання з метою концептуалізації теоретико-методологічних засад перспективних досліджень.

Результати дослідження

Мотивація досягнення – один з різновидів мотивації діяльності, яка пов'язана з потребою індивіда досягати успіху й уникати невдач. Одними з перших аспект очікувань як чинник мотивації у 1960-х роках досліджували В. Врум, Д. Макклеланд та Д. Аткинсон. Пізніше їхні думки доповнювали та розширювали Ж. Екклс у 70-х роках, А. Вигфілд й К. Халлеман на початку 2000 - х та інші (Shchokin et al, 2007).

Сутність теорії очікувань В. Врума, сформульована у 1964 році, полягає в тому, що поведінка людини залежить не тільки від структури потреб, а є результатом вибору з наявних варіантів. При цьому мотивація буде залежати від сили прагнення до нагороди, яка, в свою чергу, буде формуватися трьома напрямками очікувань:

- по-перше очікуванням, що витрачений час, зусилля та енергія призведуть до запланованого, максимально можливого результату;
- по-друге, що в результаті отримання результату, буде отримано якусь винагороду;
- по-третє, що отримана винагорода буде цінною саме для цієї людини.

Чим більші очікування – тим сильніше зростає спонукальний мотив до цього виду діяльності або до вирішення певної задачі.

Мотив може підсилюватись попереднім позитивним досвідом чи пригнічуватись негативним, який створює враження марності зусиль. Отже, мотивація до діяльності буде підвищуватись у випадку відповідності досвіду співробітника складності задачі, або, у випадку навчальної діяльності, складності матеріалу відповідно до наявних знань. Важливим є те, що знижені очікування хоча б на одному з цих трьох будуть нівелювати спонукальні мотиви наступних. Тобто невпевненість, що зусилля принесуть результат будуть нівелювати очікування отримання винагороди та її цінність.

Приблизно в той же час Д. Макклеланд та Д. Аткинсон приходять до висновку, що мотивація досягнення буде базуватись на готовності взяти на себе відповідальність за результат роботи та уявленні про очікуваний результат та вірогідність досягнення цього результату. При цьому, як зазначено К. Халеманом, невдача при вирішенні легкої задачі є більш привабливою, ніж при вирішенні складних задач (Hulleman, 2009). Д. Аткинсон виявив досить цікаву «гру очікувань», яка полягає в тому, що надскладні задачі важко вирішити лише за допомогою власних зусиль. Відповідно в цьому випадку, якщо сила потреби в досягненні позитивного результату велика, необхідно знайти спосіб залучення додаткових резервів для вирішення завдання і це є моментом надзвичайної гордості за подолання складного завдання. Проте це властиво лише особистостям з високими очікуваннями, які, власне, й є мотивом. Макклеланд також визначив, що одним зі спонукальних мотивів є прагнення досягнень та відповідні очікування щодо вірогідності досягнень та вірогідного зворотного зв'язку референтної групи або важливих осіб з оточення (Wang & Eccles, 2012).

Після аналізу результатів великої кількості досліджень, як своїх, так і інших авторів, Б. Вайнер розвинув теорію Д. Аткинсона. Він прослідкував динаміку сили мотивації після невдачі залежно від сили очікувань: чим більш виражене прагнення до досягнення мети, тим сильніше мотивація досягнення

після невдачі (Weiner & Kukla 1970). Також, згідно з думкою Б. Вайнера, мотивація залежить від очікувань атрибуції міжособистісного контексту та виникнення в зв'язку з цим соціально-обумовлених емоцій, тобто мотивація буде залежати від характеру зворотного зв'язку соціально-важливого оточення (Hareli & Weiner, 2000). Крім того, сила спонукального мотиву буде залежати від очікувань щодо атрибуції можливих перепон (зовнішні чи внутрішні), їх сили та частоти виникнення. У загальному вигляді мотиваційну схему згідно думки Б. Вайнера можна описати так: очікування результату діяльності – емоційна реакція на результат – каузальна атрибуція – наслідки (майбутні очікування та емоційний стан) – подальша поведінка. Тобто майбутня мотивація особистості буде базуватись на співвідношенні результату діяльності відносно очікувань з урахуванням атрибуційного аспекту.

Одним із недоліків теорії вважається фокус на причинній ретроспекції результатів діяльності на противагу формуванню мети та її досягнення в майбутньому.

Більш пізні дослідження К. Двек виявили залежність рівня мотивації навчання від очікувань щодо можливостей розвитку свого інтелекту (Dweck & Leggett, 1988). На думку дослідниці, якщо учасник навчання очікує, що його результати покращаться внаслідок поступового навчання, його мотивація буде збільшуватись. Люди з фіксованим мисленням вважають невдачу кінцевою подією, а свої можливості обмеженими та припиняють спроби. Люди ж з позитивними очікуваннями, з мисленням, спрямованим на зростання, роблять аналіз дій, враховують помилки та продовжують діяльність (Heckhausen & Dweck, 1998). Іншими словами, як зазначає автор, розвиток мотивації здатен до певної міри компенсувати нестачу здібностей, досвіду та знань (Dweck et al., 2007).

Механізм формування мотивації в цьому випадку має такий вигляд: людина з фіксованим мисленням вважає свої таланти вродженими і в них превалює думка «якщо я щось не можу зробити – значить це не моє». При цьому люди з таким мисленням мають сильний страх невдачі. Люди з

мисленням, сфокусованим на розвитку, мають переконання, що успіх залежить від міри застосованих зусиль. Власники того чи іншого типу мислення будуть по різному реагувати на позицію викладача чи тренера щодо причин їх успіхів. Розподілення групи на «талановитих» та всіх інших буде сприяти посиленню фіксованого мислення. Ця теорія отримала назву «Теорія імпліцитного інтелекту» та стала поштовхом до розробки технологій навчання, спрямованих на поступове вирішення проблем та задач.

Результатом досліджень кінця XX сторіччя стала низка теорій, які розглядають взаємозв'язок мотивації навчання та цілей досягнень. Їх розробкою в різні періоди займалися А. Каплан, Е. Елліот (Elliot, 1999), К. Дуюк (Dweck & Elliot, 1988) та інші (Herasymenko, 2022; Illin, 2013). Згідно досліджень учбової мотивації, були виділені два типи очікувань, або спрямованості (orientations): спрямованість на професіоналізм та компетентність (Mastery) та спрямованість на демонстрацію результату або демонстрацію переваги (Performance). Причому остання спочатку розглядалась як спрямованість з негативними наслідками, але пізніше з'ясувалось, що вона має помірну кореляцію з позитивними явищами на кшталт самоефективності, позитивного мислення та створення ефективних стратегій. Спрямованість на професіоналізм призводить до вибору складних задач, старанності та саморегуляції навчання. Пізніше внаслідок досліджень Е. Елліота (Elliot, 1997) кожне з цих очікувань було розділено на два, одне з яких має спрямованість на досягнення, а інше на уникнення. Тобто спрямованість Performance-Approach (спрямованість на досягнення демонстрації результату) буде виглядати як залученість в процес навчання задля демонстрації високого рівня знань, а Performance-Avoidance – як залученість через небажання продемонструвати низькі знання (Cury et al., 2006).

Подальшими дослідженнями ці теорії були доповнені іншими очікуваннями. Зокрема були виділені: очікування отримання винагороди або уникнення покарання (Extrinsic Goal Orientation) (Maehr, 1984), очікування соціальної взаємодії (Social Goal Orientation) (Maehr & Nicholls, 1980), яке

спрямоване на певні міжособистісні причини залученості до діяльності або навчання на кшталт отримання емоційної підтримки, а також спрямованість на уникнення роботи (Work Avoidance) та інші (Nazarova & Martynenko, 2013; Archer, 1994). Варто зауважити, що згідно думки авторів дослідження, спрямованість на уникнення роботи проявляється тоді, коли її причина знаходиться поза межами діяльності як такої. Тобто певна діяльність є не цікавою взагалі, але вона виконується задля того, щоб отримати можливість займатись тим, що дійсно мотивує. Наприклад мені не хочеться щось вивчати, але потрібно здати екзамен, і я вивчаю це лише заради оцінки та далі буду займатись чимось більш цікавим.

У 1989 році Д. Нікколс розвинув теорію мети досягнень та висунув гіпотезу орієнтації мети на задачу або на егоцентричні аспекти. У першому випадку фокус діяльності буде спрямованим на виконання роботи задля досягнення результату та розв'язання задачі, а в другому на демонстрацію компетентності, тобто здатності до результативної діяльності та отримання відповідних емоційних транзакцій оточуючих. Різниця двох підходів полягає в тому, що у першому варіанті виконання спрямовано на отримання найкращого варіанту вирішення задачі, а у другому – до першого прийняттого варіанту (Maehr & Nicholls, 1980).

Існує думка, що усі очікування можна вважати ситуативними сценаріями поведінки. Вони можуть бути або наслідком контексту обставин, або реалізацією особистісної Я-концепції, яка таким чином проявляється в діяльності (Cantor et al., 1982; Garcia & Pintrich 1994).

Дещо з іншого погляду мета розглядається в теорії постановки цілей. Ідея в тому, що у достатньо вмотивованих особистостей при наявності перешкод мотивація буде зростати (Locke & Latham, 2002). При розвиненні цієї ідеї Д. Морисано відмітив, що постановка мети з деталізацією та розумінням важливості їх досягнення призводить до збільшення мотивації та результатів роботи учнів (Morisano, 2010).

Однією з найбільш авторитетних теорій навчальної мотивації останнього часу є теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Райана (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2002). Сутність теорії полягає в тому, що для ефективного та вмотивованого навчання, у людини повинні бути задоволеними певні потреби, а саме потреба в самодетермінації або автономії; потреба в компетентності та потреба в соціальних зв'язках. Потреба у самодетермінації проявляється у необхідності самостійного свідомого вибору моделі поведінки особи та ініціюванні власних дій. Компетентність розглядається як очікування внутрішніх та зовнішніх результатів діяльності, а також прагнення ефективності в чомусь, а соціальні зв'язки є прагненням побудови надійних відносин з оточенням на основі приналежності. Наявність усіх трьох компонентів формують самодетерміновану компетентність у соціальному контексті. Згідно з цією теорією, постійний зовнішній контроль діяльності, відсутність позитивного зворотного зв'язку та відсутність очікуваних успіхів в певній діяльності будуть знижувати мотивацію (Deci et al., 1999). У такому разі внутрішня самовизначена мотивація перетворюється на зовнішню та її ефективність суттєво знижується через невиправданість очікувань. У певних випадках зовнішній контроль може взагалі призвести до повної демотивації, тобто до відсутності бажання взагалі щось робити (Rijavec, 2006).

У межах теорії самодетермінації на сьогодні виділяють п'ять субтеорій. Теорія когнітивної оцінки розглядає зміни мотивації залежно від локусу контролю та відчуття компетентності. Будь-яка спроба зовнішнього спонукання до діяльності будуть пригнічувати автономність та знижувати внутрішню мотивацію, але при цьому позитивний зворотній зв'язок будуть свідчити про розвиток особистісної компетентності та нівелювати цей вплив. Індивід аналізує зовнішній вплив з урахуванням трьох функцій: контролюючі події (події, що підривають відчуття автономії), інформуючі події (ті, що дають можливість вільного вибору) та амотивуючі (відсутність зворотнього зв'язку як такого).

Теорія організмичної інтеграції характеризує мотивацію як «спрямованість до пошуку та вирішення завдань оптимального рівня складності» й виділяє 4 рівні регуляції діяльності: рівень екстернальної регуляції, де діяльність регулюється винагородою або покаранням; рівень інтродюкованої регуляції – регулювання прийнятим континуумом законів та правил; ідентифікована регуляція – вибір виду діяльності через прийняття зовнішніх цілей та цінностей; та інтегративна регуляція – узагальнена та асимільована сукупність попередніх видів регуляції.

Теорія базових психологічних потреб за змістом фактично є базовою лінією теорії самодетермінації, яка розглядає мотивацію як функцію автономності, компетентності та соціального контексту.

Теорія каузальних орієнтацій розвиває попередню ідею та вказує на взаємозв'язок розвитку особистості зі ступенем реалізації трьох вище перелічених потреб (Guay, 2008).

Остання підтеорія змісту цілей розвивалась Т. Кассером і Р. Райаном та базується на розмежуванні цілей діяльності на дві великі категорії: цілі, пов'язані із зовнішніми цінностями, які зазвичай називають «цінностями американської мрії» та цілі, пов'язані з внутрішніми цінностями (особистісний ріст, соціальні зв'язки, альтруїзм тощо) (Kasser et al., 1995; Kasser & Ryan, 1996). У результаті проведених досліджень виявилось, що соціуми з цінностями першої категорії мають більш низькі показники психологічного благополуччя.

Очікування успіху на основі виконання схожих задач у минулому, тобто формування позитивного досвіду, відображено в теорії самоефективності А. Бандури, який вважає, що мотивація індивіду має пряму залежність від його віри в здатність справлятися з певним видом завдань (Bandura, 1986; Illin, 2013). На думку автора наявність такої впевненості буде мотивувати людину генерувати альтернативні варіанти дій навіть у випадку тимчасової відсутності успіху. Автор стверджує, що досвід успіху чи невдачі на шляху до бажаного результату, формує високі або низькі (залежно від попереднього успіху чи

провалу) очікування. При цьому основою самоефективності є непрямий досвід, здатність структурувати та спрямовувати поведінку, емоційні фактори та позитивні переконання щодо успіху діяльності (Bandura, 1997).

Значне місце в теорії самоефективності займають емоційний та соціальний аспекти. На думку вченого, емоційна складова є одним з суттєвих джерел самоефективності, що формує підвищені чи понижені очікування залежно від емоційного стану перед виконанням задачі. Ще більш вагомим є внесок емоцій у стресових ситуаціях та ситуаціях невизначеності. Одним з факторів формування емоційного стану розглядається взаємодія індивіду зі значимими особами. Стверджується, що ця взаємодія, крім формування емоційного фону, допомагає підвищити самоефективність шляхом моделювання можливих варіантів вирішення проблем та підтримки референтної групи. Крім того це сприяє формування позитивного досвіду (Bandura, 1997).

Вплив соціальних очікувань на мотивацію підтверджує й концепція соціальної приналежності Р. Баумейстера та М. Лірі (Baumeister & Leary, 1995). Автори переконують, що очікування приналежності до соціальної групи є одним із фундаментальних мотивів діяльності та універсальною потребою. Дослідженнями Г. Уолтона та Г. Коена в межах цієї концепції доведено, що впевненість у соціальній підтримці референтної групи підвищує академічні результати студентів (Aronson, et al., 2002; Walton & Cohen, 2011).

Однією з найновіших цікавих теорій мотивації є теорія трансформуючого досвіду К. П'ю, яка теж торкається аспекту очікувань, але вже з позиції викладача, а не учня. Ця теорія оперує трьома конструктами: мотивація використання (використання набутих знань поза межами предмету навчання), розширення сприйняття (можливість знайти нове неочікуване використання здобутим знанням або досвіду) та емпірична цінність (вміння бачити та переживати знайоме з нового погляду) (Pugh et al., 2017). Використання цих конструктів при підготовці навчального матеріалу дає можливість викладачам перевищити очікування учнів, тим самим закласти основу для підвищення учбової мотивації на майбутнє та інтерес до себе як викладача (Pugh, 2011).

Дискусія

Мотивація, як і очікування, є досить динамічними поняттями, оскільки міняються як в часі, так і в силі прояву. Вони не будуть постійними, оскільки залежать як від задачі (її складності на різних етапах, наявності знань та досвіду для кожного з них, наявності або відсутності допомоги тощо), так і від самого учня – його психо-емоційного стану, емоційного досвіду виконання подібних задач, ставлення оточення, цінності набутих знань тощо.

Згідно теорії Д. Аткинсона, самі очікування, якщо вони достатньо високі, вже можуть бути мотивом для їх досягнення. Цей же фактор буде знижувати чутливість до негативного результату діяльності, тобто до невдачі. Але в той же час вмотивованість буде прямо пропорційна очікуванням щодо інтелектуальних можливостей та зворотно пропорційна силі та частоті виникнення негативних результатів діяльності. Ще більш мотивуючими будуть очікування, підсилені думкою референтної групи.

Залежно від типу мислення (фокус на уникненні невдачі або фокус на розвитку), учасники навчання по-різному будуть реагувати на коментарі тренера (викладача, тьютора) щодо ефективності вирішення задач, і це необхідно враховувати як при підготовці навчальних програм, так і у процесі діяльності тренера з навчання.

Ще одним фактором мотивації, згідно теорій цілей досягнень, є спрямованість очікувань: на результат чи на його демонстрацію (або, згідно з теорією Д. Ніколса, орієнтації мети на задачу або на егоцентричні аспекти). Прямим наслідком спрямованості буде якість засвоєння матеріалу. При спрямованості на результат учень буде зацікавлений у складних задачах та пошуку найкращого рішення (або декількох), у той же час спрямованість на демонстрацію буде мотивувати пошук задачі середньої складності та прийняття першого знайденого рішення.

В освітньому аспекті теорія мети досягнення розкриває два види спрямованості навчальної діяльності. Орієнтація на майстерність приводить до пошуку нових ідей, рішень, теорій та вирішення практичних завдань. При

цьому носії цього підходу формують очікування особистісного та професійного росту, а можливі помилки використовують як інструмент для аналізу своєї діяльності та підґрунтя для подальшого розвитку. Носії орієнтації на продуктивність більш сфокусовані на порівнянні своїх результатів та оцінок з результатами інших, тому кожна здійснена помилка суттєво погіршує їх емоційний стан.

Ці основні спрямованості будуть коригуватись наявністю інших, менш виражених, таких як очікування винагороди, соціальної взаємодії або уникнення покарання.

Комбінація типу мислення та спрямованості дозволяє виділити чотири категорії мотиваційних факторів, які можуть спрацьовувати відповідно до ситуації та психологічних властивостей особистості (рис. 1). Якщо до цього додати силу очікувань, то ми отримаємо ще один рівень факторів, який покаже потенційну можливість особистості протистояти невдачі та відновлювати діяльність після неї. Ця гіпотеза вимагає подальшого вивчення.



Рис. 1. Гіпотетична схема мотивації до навчання залежно від типу мислення та спрямованості очікувань

Не дивлячись на те, що в певних ситуаціях дорослі можуть бути залежними від інструктора, у більшості випадків мотивація буде позитивною у випадках, коли рішення про доцільність навчання прийнято свідомо та є чітке розуміння для якої конкретної задачі необхідні знання. Внутрішня готовність вчитись буде залежати від розуміння того, яку цінність несуть ці знання та як їх можна використати для досягнення більш пріоритетних цілей. На відміну від дітей, дорослі сфокусовані не на процесі, а на результаті. Вони шукають можливості для навчання у випадках необхідності подолання проблеми, коли їх наявного досвіду недостатньо для прийняття рішення або отримання очікуваного результату.

Враховуючи потребу у самодетермінації особистості, важливим для підвищення мотивації навчання буде самостійне визначення необхідності отримання знань, а також планування навчальної діяльності. Зовнішній контроль та вказівки до певної міри будуть допомагати, але екстернальна мотивація буде доречною лише у поєднанні з внутрішніми цінностями як допоміжний спрямовуючий фактор та елемент інтегральної регуляції. І в сенсі планування система дистанційного навчання є більш пристосованою для дорослих, ніж очне здобуття знань.

Значною мірою на мотиваційний компонент навчання буде впливати емоційно-соціальний аспект, особливо в ситуаціях невизначеності. Базуючись на очікуваннях від результатів навчання крізь призму свого досвіду, а також враховуючи розуміння своїх проблемних сфер, дорослі бажають приймати участь у обговоренні тем та змісту навчальних дисциплін. Очікування від результатів навчання фокусують дорослих саме на вирішенні конкретної проблеми, а не на вмісті певної навчальної дисципліни як такої. Більше того, навчання може не завжди мати прив'язку до конкретної задачі, а бути ініційоване новою ситуацією, й учні можуть бути сфокусовані не тільки на конкретній проблемі, а навчатись проактивно з метою вирішення майбутніх схожих проблем. Про це свідчать дослідження М. Ноулза, описані в праці «Сучасна практика навчання дорослих», де одним з положень описано

наявність конкретної мети, яка і є результатом навчання та кроком на шляху до самореалізації (Knowles et al., 2005). Цей принцип привів до формування проблемно-орієнтованого підходу до навчання дорослих.

Орієнтація на очікування створює певні складнощі при формуванні навчальної програми, а також у роботі викладача чи тренера. Для найбільш повного задоволення очікувань учнів, викладачеві потрібно витратити більше часу на прояснення їх очікувань, їх рівень досвіду та компетентності та адаптувати матеріал згідно запиту. Інколи це треба робити досить оперативно, вже в процесі навчання. Чим більше учасників навчання – тим складніше врахувати та задовільнити усі їх потреби й очікування. З іншого боку, наявність певної кількості людей у навчальній групі буде позитивно впливати на мотивацію через реалізацію соціального контексту, як частини теорії самодетермінації, та як елемент системи обміну практичним досвідом. Враховуючи цю особливість, роль тренера поступово буде зміщуватись від ролі викладача до рівного учню співучаснику процесу, при цьому учень буде все більше переходити на освіту з самостійним вибором модулів для навчання. Останнє знаходить підтвердження у принципах навчання дорослих, сформульованих К. Роджерсом. Один з них говорить про те, що ми не можемо навчити іншу людину, але можемо допомогти їй навчитись.

Невірно сформовані очікування можуть бути сильним демотиватором для навчання. Згідно досліджень К. Аргіріса та Д. Шона, навіть висококваліфіковані та освічені співробітники показували негативні результати через невідповідність проміжних результатів очікуванням та виконання завдань виходячи зі звичних переконань та правил, тобто неспроможність гнучко змінювати свою поведінку (Argyris & Schön, 1974).

Ще одним нагальним питанням є система оцінювання знань з урахуванням мети навчання, очікувань та сфери його використання, а особливо мотивації подальшого навчання. Дорослі, згідно теорії справедливості Д. Адамса, здатні приймати оцінку свого навчання лише при умові її справедливості. Формалізоване оцінювання не завжди можна використати,

тому що для вирішення конкретної проблеми може бути не одне, а декілька рішень, а оцінити особистісний досвід при вирішенні конкретних задач практично неможливо. Відсутність оцінювання дорослих як такого вже дискутується в інформаційному просторі як принцип елективності навчання.

Висновки

Аналіз змісту теорій мотивації та досліджень з проблематики мотивації навчання дорослих показує, що очікування є одним з ключових чинників, які впливають на навчальну мотивацію. На основі очікувань формується мета та доцільність навчальної діяльності, а також задачі, які повинні бути вирішені в її процесі. Це особливо важливо для навчальної діяльності дорослих, для яких найважливішим аспектом навчання є досвід. Відповідно це допомагає зрозуміти яким чином вибудувати систему навчання з урахуванням внутрішньої мотивації.

Взаємодія змістових компонентів мотивації, таких як очікування, цінності, воля, самостійність виникнення та ступінь усвідомлення мотиву, створює динамічну, але в той же час структуровану та цілісну конструкцію, яка призводить до реалізації мети та досягнення результату.

Залежно від досвіду та віри в можливість чи неможливість виконання задачі, типу мислення, спрямованості очікувань, необхідності емоційно-соціальної підтримки, а також практичності отриманих результатів, будується стратегія досягнення учбових цілей. Комплекс цих факторів також впливає на мотивацію у випадках тимчасової невдачі при розв'язанні певних задач. Досвід, зокрема наявність та аналіз помилок, є підґрунтям для навчання.

Зважаючи на це, найбільш актуальними для навчання дорослих будуть теми, які мають безпосереднє відношення та можливість практичного використання в їх поточній роботі або житті.

Структурні компоненти мотивації, в першу чергу соціальні зв'язки та винагорода, не менш важливі для розвитку особистості та результатів її

діяльності, але їх ефективність буде проявлятися здебільшого при наявності внутрішніх чинників мотивації.

Орієнтація на очікування створює певні складнощі при формуванні навчальної програми, а також у роботі викладача чи тренера. Але наявність певної кількості людей у навчальній групі буде позитивно впливати на мотивацію через реалізацію соціального контексту. Невірно сформовані очікування або їх неспівпадіння між тренером та учнем можуть призвести до демотивації та зниження результатів навчання.

Підсумовуючи вищевикладене, можна констатувати, що формування позитивних очікувань як чинника мотивації та її ресурсу є надзвичайно важливими для навчання, що веде особистість до реалізації її потреб, зокрема самодетермінованої у соціальному контексті компетентності, саморозвитку, формування позитивного особистісного досвіду та підвищення стресостійкості при вирішенні складних задач.

Конфлікт інтересів.

Автор заявляє про відсутність конфлікту інтересів.

References

- Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 430 - 446. doi:10.1006/ceps.1994.1031.
- Argyris, C., Schön, D. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. Jossey-Bass Publishers.
- Aronson, J., Fried, C.B., Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38(2), 113-125. doi:10.1006/jesp.2001.1491
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

- Baumeister, R.F., Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Blackwell, L.S., Trzesniewski, K.H., Dweck, C.S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246—263. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x.
- Cantor, N., Mischel, W., Schwartz, J.C. (1982). A prototype analysis of psychological situations. *Cognitive Psychology*, 14(1), 45-77. doi:10.1016/0010-0285(82)90004-4.
- Cury, F. et al. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(4), 666-679. doi:10.1037/0022-3514.90.4.666.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. University of Rochester Press, New York: Rochester.
- Deci, E.L., Koestner, R., Ryan, R.M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. NY: Plenum Publishing Co.
- Dweck, C.S., Leggett E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-73.
- Dweck, C.S., Elliott, E.S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of personality and social psychology* 54(1), 5.
- Elliot, A.J. (1997). Integrating the ‘classic and ‘contemporary’ approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Advances in motivation and achievement*, 10, 143-179.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189. doi:10.1207/s15326985ep3403.
- Garcia, T., Pintrich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and selfregulatory strategies. *Self-regulation of*

learning and performance: Issues and educational applications, Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 127-153.

Guay, F., Ratelle, C.F., Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology*, 49, 233 - 240.

Hareli, S., Weiner, B. (2000). Accounts for success as determinants of perceived arrogance and modesty. *Motivation and Emotion*, 24(3), 215 - 236.

Heckhausen, J., Dweck, C. S. (1998). *Motivation and self-regulation across the life span*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527869>.

Herasymenko, A. (2022) Suchasni teoriyi motyvatsiyi pratsi [Modern theories of work motivation]. *Naukovi perspektyvy*, 9(27), 209-221. DOI: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-9\(27\)-209-221](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-9(27)-209-221) [in Ukrainian].

Hulleman, C.S., Harackiewicz, J.M. (2009). Promoting interest and performance in high school science classes. *Science*, 326(5958), 1410-1412. doi:10.1126/science.1177067.

Illin, YE. P. (2013). *Motyvatsiya i motyvy. Seriya: Skhody psykholohiyi* [Motivation and motives. Series: Psychology steps]. Ternopil': Navchal'na knyha – Bohdan [in Ukrainian].

Kasser, T., Ryan, R.M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 280 - 287.

Kasser, T., Ryan, R.M., Zax, M., Sameroff, A.J. (1995). The relations of maternal and social environments to late adolescents' materialistic and prosocial values. *Developmental Psychology*, 31, 907 - 914. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.6.907>.

Knowles, M., Holton, E., Swanson, R. (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (6th ed.). London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann.

Lavrynyuk, O., Kyrychenko, V. (2023). Motyvatsiya do navchal'noyi diyal'nosti: analiz suchasnykh teoriy [Motivation for educational activity: analysis of modern theories] *Zhurnal sotsial'noyi ta praktychnoyi psykholohiyi*, 1, 34-39 [in Ukrainian].

- Locke, E. A., Latham, G. P. (2002) Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705 - 717. doi:10.1037/0003-066X.57.9.705.
- Maehr, M.L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. *Research on motivation in education*, 1(4), 115 - 144.
- Maehr, M.L., Nicholls, J.G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. *Medicine Sport Science*, 20, 221 - 267.
- Morisano, D. (2010). Setting, elaborating, and reflecting on personal goals improves academic performance. *Journal of Applied Psychology*, 95(2), 255-264. doi:10.1037/a0018478.
- Mykytyuk, S. O., Mykytyuk, C. C. (2021). Motyvatsiya nachal'noyi diyal'nosti yak resurs osvith'oho protsesu [Motivation of educational activity as a resource of the educational process]. *Zbirnyk naukovykh prats' Natsional'noho yurydychnoho universytetu imeni Yaroslava Mudroho*, 76, t.2, 121-126 [in Ukrainian].
- Nazarova, H. V., Martynenko I. O. (2013). Kontseptual'na model' motyvovanoho navchannya personalu [Conceptual model of motivated personnel training]. *Visnyk sotsial'no-ekonomichnykh doslidzhen'*, 4, 106-111 [in Ukrainian].
- Pugh, K.J. (2011). Transformative experience: An integrative construct in the spirit of Deweyan pragmatism. *Educational Psychologist*, 46(2), 107-121. doi:10.1080/00461520.2011.558817.
- Pugh, K.J., Bergstrom, C.M., Spencer, B. (2017). Profiles of transformative engagement: Identification, description, and relation to learning and instruction. *Science Education*, 101(3), 369 - 398. doi:10.1002/sce.21270.
- Rijavec, M., Brdar, I., Miljkovic, D. (2006). Extrinsic vs. intrinsic life goals, psychological needs, and life satisfaction. *Dimensions of well-being. research and intervention. Milano: Franco Angeli*, 91-104.
- Schunk, D.H., Miller, S.D. (2002). Self-efficacy and adolescents' motivation. *Academic motivation of adolescents. Greenwich, CT: Information Age*, 29-52.

- Shchokin, H.V., Holovaty, M.F., Antonyuk, O.V., Sladkevych, V.P. (2007). *Menedzhment: ponyatiyno-terminolohichnyy slovnyk* [Management: conceptual and terminological dictionary]. Kyiv: MAUP [in Ukrainian].
- Walton, G.M., Cohen, G.L. (2011). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science*, 331(6023), 1447-1451. doi:10.1126/science.1198364.
- Wang, M.T., Eccles, J.S. (2012). Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child development*, 83(3), 877-895. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x.
- Weiner, B., & Kukla, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15(1), 1 - 20. <https://doi.org/10.1037/h0029211>.

Ця робота ліцензується відповідно до Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Авторське право (c) 2024 Potyotkin Vadym Потьомкін Вадим

Отримано: 03.06.2024

Відрецензовано: 27.09.2024

Опубліковано: 21.10.2024

DOI: <https://doi.org/10.31108/3.2024.8.2.3>