
Е. С. Попова

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ АСПЕКТОВ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ОБРАЗОВАНИЮ У МОЛОДЕЖИ: ОТ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИИ

Статья поступила
в редакцию
в сентябре 2012 г.

Обосновывается необходимость междисциплинарного подхода к исследованию мотивации. Дан краткий обзор зарубежных психологических, педагогических и социологических исследований формирования мотивации к обучению. Обсуждаются предварительные результаты опроса, проведенного с целью операционализации предлагаемой автором концепции мотивации к образованию.

Аннотация

Ключевые слова: образование, обучение, образовательные траектории, внутренняя мотивация, внешняя мотивация.

Благодаря разносторонним исследованиям в области образования сегодня мы уже много знаем о том, как молодое поколение проходит этапы вторичной и профессиональной социализации. И тем не менее разрыв между системой образования и рынком труда продолжает увеличиваться. Молодое поколение сталкивается при формировании профессиональных траекторий с различными барьерами: социокультурными, территориальными, экономическими, институциональными [Константиновский, 2008. С. 287–310]. Государство продолжает реформировать систему, в то время как исследователи констатируют изменения в отношении молодежи к образованию и труду. Карл Вебер, редактор книги «В ожидании супермена. Как нам спасти терпящие неудачу американские государственные школы», пишет: «На протяжении последних 40 лет мы вкладывали деньги в образование, и это не сработало. Мы привлекали лучших людей с наилучшими намерениями, и это не сработало. И не срабатывает до сих пор» [Weber, 2010. Kindle ed. Loc. 319. P. 20]. Многие специалисты в области образования сходятся во мнении о высокой значимости мотивации к обучению для успешности образовательной и профессиональной карьеры.

Мотивация является междисциплинарным концептом. В рамках психологических теорий мотивации разработан инструментарий, который позволяет ее измерить. Педагогическая мысль обеспечивает нас практическими руководствами по формированию и поддержанию у школьников мотивации к обучению. Социологический подход учитывает контекст культурных смыслов.

От исследователей мотивации к обучению ждут практических рекомендаций, подкрепленных статистическими данными и примерами. Но можем ли мы быть уверены в том, что, измеряя мотивацию, мы не измеряем факторы ее формирования или обстоятельства социальной среды?

Психологи, педагоги, экономисты и социологи за последние 40 лет нашли ответы на многие вопросы:

- что движет учащимися в получении образования и что определяет количество и качество вкладываемых ими в обучение усилий;
- какие выборы на своем пути осуществляют учащиеся;
- что заставляет их не сдаваться, когда возникают те или иные трудности;
- как учитель и образовательная среда воздействуют на мотивацию учащегося;
- каким образом она формируется и развивается [Boekaerts, 2002. P. 6].

Концепт мотивации сложен. И при всем существующем многообразии теорий мотивации немногие из них могут дать нам эффективные практические рекомендации, как сделать процесс обучения мотивированной деятельностью, как не только обеспечить достижение учащимися той или иной образовательной ступени, но и научить школьника быть ответственным за уровень своей компетентности и качество своих знаний. Образовательная траектория начинается с мотивации, из которой в дальнейшем формируются профессиональные предпочтения, на основе которых и осуществляется реальный выбор.

Само понятие «мотивация» неоднозначно. В нашем исследовании мы основываемся на определении, данном Маршалом Джонсом: «Мотивация связана с тем, как поведение запускается, развивается, поддерживается, направляется и прекращается, и с тем, что в это время происходит с личностью»¹.

Психологические подходы к изучению мотивации

Термин «мотивация» в профессиональном словаре психологов появился в начале 1880-х, до этого в объяснении направленного поведения (действия) использовался термин «воля». Первоначально понятие «мотивация» использовалось применительно к добровольному целенаправленному поведению, но к началу XX в. оно получило широкую концептуализацию в различных подходах и исследованиях [Forgas, Williams, Laham, 2005. P. 2].

¹ Цит. по: [Wargborn, 2009. P. 4].



В психологии сложились два основных подхода к изучению мотивации: в рамках исследования процесса постановки целей и их достижения; в рамках анализа человеческих инстинктов, мыслей и действий, направленного на выявление движущих сил поведения — мотивов. К пионерам психологической теории мотивации относят таких ученых, как Зигмунд Фрейд, Дуглас Мак-Грегор и Абрахам Маслоу. На протяжении XX в. теория мотивации развивалась, возникали новые подходы и направления. Прирост знания в данной области во многом связан со стремительным развитием производства и изменением отношения к работнику, от эффективности труда которого зависело и состояние производства. Экономический рост актуализировал потребность в изучении механизмов и способов формирования мотивации.

Американский психолог Дэвид Маклелланд (David McClelland) анализировал мотивацию на основании тех потребностей, которые побуждают человека к действию. Согласно созданной им теории (Learned Needs Model) основные потребности, или мотивы, формируются в процессе взаимодействия индивида с окружающей средой. В его концепции мотивация складывается из потребности в достижении, власти и аффилиации, т. е. потребности в общении. Значительную часть своих исследований Маклелланд посвятил «достигающим» (achievers) — тем, кто выполняет задания, потому что у них высока потребность в достижении. Такие люди склонны к самомотивации, они предпочитают высокие, но легко достижимые цели, добившись которых, они устанавливают новые цели и осуществляют их [Wargborn, 2009. P. 20]. «Достижение, — пишет Маклелланд, — это стремление сделать что-то более совершенным, более эффективным, затрачивая при этом меньше усилий» [Дэвид Маклелланд...]. Потребности у людей разные, и они формируют мотивацию различными способами. Даже если в системе потребностей человека присутствуют все три базовые, по Маклелланду, потребности, их соотношения могут быть разными, поэтому невозможно выработать единый способ формирования мотивации.

Другое направление в психологической теории мотивации представлено Виктором Врумом и его последователями. Врум развил процессуальную теорию мотивации, согласно которой люди мотивированы поступать таким образом, который приводит их к желаемым последствиям. По его мнению, именно мотивация играет ключевую роль в изучении человеческого поведения. В книге «Работа и мотивация» он определяет мотивацию как процесс, который руководит человеком в момент осуществления им выбора между различными альтернативными формами добровольного поведения [Vroom, 1995. P. 7].

В. Врум делает вывод о существовании двух причин, которые руководят человеком в осуществлении той или иной деятельности: прагматической, т. е. экономической, и мотивационной [Ibid. P. 35]. По его мнению, при анализе мотивации к работе необходимо контролировать влияние уровня заработной платы, оценки



затрачиваемых усилий, осуществления социальной интеракции и приобретения того или иного социального статуса.

Процессуальную теорию мотивации Врума, впервые использованную в 1960 г., много критиковали за вариативность аспектов изучения мотивации и некоторые сложности в ее измерении. Тем не менее современные исследования подтвердили ее эффективность в описании человеческих намерений, предпочтений и прогнозировании выбора тех или иных вариантов действия, его реализации и затрачиваемых усилий [Wargborn, 2009. P. 25].

Среди современных концепций мотивации применительно к целям нашего исследования следует выделить теорию самодетерминации, развитую Р. Райаном (R. Ryan) и Э. Деси (E. Deci). С их точки зрения, быть мотивированным — значит двигаться к осуществлению чего-либо [Ryan, Deci, 2000. P. 54]. «Люди имеют не только различное “количество”, но и различные виды мотивации. То есть они зависят не только от уровня мотивации (от того, насколько она сильна), но и от ее направленности (т. е. от ее типа). Направленность мотивации находит выражение в основных взглядах и целях, которые приводят человека к осуществлению действия. Мотивация тесно переплетается с причинами действия».

Основное различие, которое проводят авторы теории самодетерминации, — это различие между внутренней и внешней мотивацией. В описании результатов исследований распространено разделение внешних и внутренних движущих сил поведения. Но что в действительности мы подразумеваем, говоря таким образом? Райан и Деси относят к внутренним факторам, влияющим на формирование мотивации, интерес и увлеченность. Внешние факторы мотивации — это нацеленность на достижение чего-либо и на получение ожидаемого результата [Ibid. P. 55].

Развитие концепций мотивации применительно к трудовой деятельности и профессиональному выбору естественным образом затрагивает сферу образования, вектор развития которой формирует сама экономическая ситуация, становление общества знаний. Стремительное развитие технологий требует от многих специалистов более высокого уровня образования, которое сегодня становится инструментальным в отношении интересов экономики [Stehr, 2002. P. 172].

Д. Маклелланд в своей статье «Способно ли образование ускорить экономическое развитие?» [McClelland, 1966. P. 257] отмечал высокую заинтересованность общества в экономической отдаче от инвестиций в образование. Он задавался вопросом: как можно говорить о потребности в квалифицированной рабочей силе, когда существует разрыв между образованием и экономикой? Стремительная индустриализация привела к тому, что большинство родителей работают вне дома. Дети имеют весьма смутное представление о том, чем в действительности занимаются их матери и отцы. Учащиеся замкнуты в своей возрастной группе в рамках института образования, где они формируют собственную



социальную среду, со своими ценностями и нормами, и практически не соприкасаются с «миром взрослых» [Clark, 1996. Kindle ed. Loc. 877. P. 27, 34]. Образовательный процесс складывается таким образом, что многие из поставленных перед ними задач не кажутся современным детям ни привлекательными, ни интересными. 15-летние школьники в соцопросах в первую очередь отвечают, что они ходят в школу, чтобы пообщаться, а затем говорят о получении знаний. Создание захватывающего и интересного образовательного процесса, формирование внешней и внутренней мотивации и ее поддержание является одной из задач учителей.

Одна из основных проблем, с которой сегодня сталкивается учитель в формировании и поддержании мотивации учащихся, — это поиск и установление баланса между внутренними и внешними факторами мотивации. Учитель играет ключевую роль в развитии мотивации школьника к обучению. В процессе формирования мотивации должны быть задействованы все цели и задачи осуществляемой деятельности. Учитывая сложность формирования мотивации в рамках различных предметных областей, современные педагоги стремятся стимулировать познавательную деятельность школьника в целом.

Американский исследователь в области образования Линда Гэмбрелл (Linda Gambrell) отмечает, что в развитии познавательной деятельности ребенка основную роль играют благоприятный образовательный климат учебного заведения, открытый доступ к образовательным ресурсам, возможность выбора тем для самостоятельного изучения и подготовки проектных работ. И быть может, самое главное — это вовлеченность учащегося в коммуникацию со сверстниками на темы образования, его содержания и прочитанных книг². На основе своих наблюдений и исследований Гэмбрелл выделила основные черты ученика успевающего: он высокомотивирован к получению знаний, много знает и интересуется различными предметами, т. е. эрудирован, владеет различными стратегиями работы с информацией и способен ее структурировать, он общителен. Именно этот набор личностных качеств и умений необходимо развивать в ходе школьного обучения, чтобы человек мог комфортно чувствовать себя и самореализовываться в современном мире.

Моник Бокартц (Monique Boekaerts) критикует чрезмерную сфокусированность исследований на успевающих учениках, так как эта категория отличается от своих менее успешных коллег во многих отношениях. Хорошо успевающие ученики чаще имеют четкое представление о том, чего хотят добиться в жизни, и рассматривают учебное заведение как средство осуществления собственных стремлений, желаний, целей и потребностей, они положительнее,

² <http://pnwboces.schoolwires.net/18211092144915453/lib/18211092144915453/9706160248.pdf>. P. 17.

Современные западные педагогические концепции формирования мотивации



чем слабо успевающие ученики, реагируют на учителя [Voekaerts, 2002. P. 6]. Бокартц начала свою карьеру в качестве преподавателя, и опыт работы учителем привел ее к изучению психологии как средства глубже понять своих учеников. Сегодня она является профессором Лейденского университета в Нидерландах и опубликовала более 120 книг и статей по проблемам мотивации и саморегуляции.

В ходе своей преподавательской и исследовательской деятельности Моник Бокартц сформулировала восемь принципов создания среды, благоприятной для формирования и поддержания мотивации к обучению.

1. Формирование позитивной мотивации. Мотивация в первую очередь связана с мнениями, суждениями и ценностями, имеющими отношение к осуществлению образовательной деятельности, которые разделяют все учащиеся. Мотивация выступает в качестве своеобразной системы отсчета, которая определяет образ мышления учащегося, его чувства и осуществление конкретных действий.
2. Наличие негативной мотивации препятствует обучению. Неудачи в обучении могут быть обусловлены отсутствием способностей, недостаточностью прилагаемых усилий, незнанием, как выполнить задание, и даже простым невезением. Как только убеждение в своей неуспешности станет частью представления ребенка о самом себе, оно будет порождать чувство сомнения и тревоги, тем самым отвлекая ребенка от самого образовательного процесса и способствуя концентрации его мыслей на собственных неудачах.
3. Необходимо быть осторожным в формировании позитивной мотивации. Учащиеся, которые высоко ценят познавательную деятельность, в меньшей степени зависимы от поддержки, стимулов и наград. Для них более эффективным средством мотивирования является постоянная поддержка, подогревание интереса.
4. Важно учитывать психологические типы учащихся, регулируя процесс целеполагания. Например, ученики, которые учатся, потому что они хотят овладеть новым навыком или приобрести новое знание, отличаются от тех, которым важно продемонстрировать успех, добиться результата.
5. Представления учащихся о том, какие усилия они приложили к выполнению учебной задачи, отличаются от того, как оценивает эти усилия учитель. Это необходимо принимать во внимание в процессе формирования позитивной мотивации. Переживает учащийся свой конкретный учебный результат как достижение или как разочарование, зависит от того, как он оценивает свои усилия. Если у учащегося сформировано убеждение, что образовательный процесс находится под его контролем, то он продолжает



добиваться результата даже после неоднократных неудач. Поощрять за вложенные усилия вне зависимости от результата — это очень эффективный метод повышения мотивации к обучению.

6. Постановка целей и оценка их достижения. Достигая определенных результатов, ученики рассчитывают на получение обратной связи. Совместная постановка целей и оценка результатов — одна из возможных стратегий формирования мотивации.
7. Устойчивость и последовательность стремления к достижению цели зависит от силы воли. Ученикам необходима помощь в формировании силы воли.
8. Различные цели в ходе учебного процесса должны гармонично сочетаться. Ученики учатся с большим удовольствием, если цели, которые ставит перед ними учитель, согласуются с их собственными. Родители и учителя убеждены, что основной целью образования является получение знаний. Но ученики думают иначе, поставленные учителем цели и задачи не являются для них приоритетными. Для них в школе важнее, например, завести друзей, узнать больше о своих любимых предметах или обрести первую любовь. Именно эти личные цели играют ключевую роль в процессе формирования и поддержания мотивации, определяя ее содержание, направление и интенсивность [Ibid. P. 8–22].

Кэрл Двэк (Carol Dweck), профессор психологии в Колумбийском университете и лидер в области изучения мотивации учащихся, также утверждает, что преследуемые человеком цели формируют его взгляд на вещи и реакции на события. Она делит учащихся на два типа в зависимости от их представлений о своих способностях [Teachers toolbox...]. Для повышения учебной мотивации К. Двэк разработала специальную методику, с помощью которой она формирует у учащихся уверенность в том, что успех зависит от их усилий, а не от врожденных способностей, например IQ. Учащийся понимает, почему он получил в конкретном случае невысокую оценку, и убеждается, что сможет сделать лучше в следующий раз.

Психолого-педагогические исследования обеспечивают социологов пониманием того, что происходит с учащимися на глубинном уровне. Социологический инструментарий не позволяет измерять внутренние мотивационные механизмы. «Ведь группа устроена иначе, чем индивид, и влияющие на нее объекты иные по своей сути» [Дюркгейм, 2008. С. 54]. Социологические исследования дают возможность проанализировать близость установок родителей и детей в отношении образования, представления о достаточном для успеха уровне образования, степень включенности детей в образовательный процесс и другие социальные аспекты формирования мотивации.

Изучение социальных аспектов формирования мотивации к образованию

«Я считаю наиболее трудной задачей социологии выработку такого подхода, с помощью которого был бы возможен переход от микроуровня, т. е. анализа человеческих действий, к макроуровню, к анализу социальных норм и ценностей, причин возникновения социального расслоения и социального конфликта», — писал Джеймс Коулман в своем эссе «Мое видение социологии» [Clark, 1996. Kindle ed. Loc. 1240. P. 43].

Образование, выступая в качестве микросистемы, что отмечали и Т. Парсонс, и Дж. Коулман, дает возможность проводить исследования на разных уровнях. В социологическом исследовании под образованием «традиционно понимается совокупность знаний, умений и навыков, обязательных для всех людей или представителей определенной профессии и подтвержденных соответствующими документами» [Мягков, 2002. С. 78]. Измерение грамотности и достигнутого уровня образования молодежи в социологии имеет одной из целей изучение эффективности реализации и прохождения образовательного процесса [Sudman, Bradburn, 1982. P. 88]. На других уровнях социологического исследования образования осуществляется поиск ответов на вопросы: что именно мотивирует людей к образованию того или иного вида, каковы существующие в среде молодежи представления о качественном образовании, каким образом транслируются ценности культуры и образования.

В социологическом исследовании общества в целом и образования в частности используются различные подходы: структурно-функциональный, интерпретативный, социально-бихевиористский, социология ценностей и теория рационального выбора.

В концепции структурно-функционального анализа, к основателям которого относят Э. Дюркгейма, отправной точкой является понятие функции каждой системной единицы по отношению к системе как целому [Структурно-функциональный подход...]. Функции образования и воспитания в обществе — это трансляция ценностей, социальный контроль, формирование социальной структуры. В своей работе «Педагогика и социология» Дюркгейм пишет, что социальные потребности общества реализованы в его педагогическом идеале, а социология помогает установить цели образования, в то время как психология компетентна в формировании его методов [Дюркгейм, 2008. С. 370–371].

Возможности структурного функционализма применительно к проблемам образования раскрыты в работах Т. Парсонса, предметом научного интереса которого была выработка единой концептуальной схемы анализа и функционирования социальных систем. В статье «Школьный класс как социальная система: некоторые функции в американском обществе» [Parsons, 1970] он анализирует системы начального и среднего образования с точки зрения первичных функций образования как агента социализации. В работе «Американский университет» Т. Парсонс пишет, что и культурные нормы, и мотивация индивидов имеют



существенное значение для функционирования социальной системы [Parsons, Platt, 1973. P. 10]. По его мнению, именно академическая среда, создаваемая в рамках института образования, является тем узлом, в котором переплетаются все подсистемы общества, а именно культурная, индивидуальная и социальная. Через анализ системы начального и высшего образования исследуются процессы институционализации ценностно-нормативного комплекса и моделей поведения и взаимопроникновение одной подсистемы в другую [Perspectives on Education...].

Возможности структурно-функционального подхода в исследовании социальных аспектов формирования мотивации к образованию обусловлены тем, что он обеспечивает исследователей пониманием функций системы образования, механизма трансляции ценностей и позволяет оценить, в частности, соотношение ожиданий учащихся с реальными функциями образования, влияние ценностей на процесс формирования мотивации.

В концепции понимающей социологии, в русле интерпретативного подхода применительно к целям нашего исследования важна идея «смысловой нагруженности действия»: какие смыслы вкладывают в образование учащиеся сегодня? Инструментарий для исследования поведения индивидов в процессе обучения, их реакций на те или иные формы поощрения и наказания предоставляет социально-бихевиористский подход.

Предсказать и скорректировать поведение индивида невозможно, если педагог не располагает информацией об иерархии ценностей данного индивида [Spates, 1983. P. 35]. В структуре теории ценностей выделяются два раздела: метанормативная теория как учение о ценностях и возможностях их реализации и нормативная теория как учение о желаемом благе в границах правильного образа жизни [Современная западная философия..., 2009. С. 5].

В последние десятилетия существенное влияние на развитие социально-гуманитарных наук оказывает теория рационального выбора. Она не стремится к объяснению конкретного поведения «рационального человека» в той или иной ситуации — это сфера действия теории принятия решений. Теория рационального выбора исследует не индивидуальные последствия принятия того или иного решения, а социальные проблемы рационального поведения, причем на разных уровнях. На первом, низшем уровне модель рассматривает индивидуальные познавательные возможности человека и его систему ценностей, а на верхнем уровне — социальные структуры и их взаимодействия [Hechter, Kanazawa, 1997. P. 193]. Таким образом, теория изучает как индивидуальные ценности, так и структурные элементы их формирования, к которым относится и мотивационная составляющая [Coleman, 1990].



Основы концепции и операцио- нализация

На основании проанализированных подходов к изучению мотивации сформулирована концепция исследования, в которой мотивация рассматривается как основная движущая сила осуществления действия. Действие, в данном случае получение образования, и намерение как готовность продолжать его получать рассматриваются в различных аспектах. При этом принимаются во внимание и факторы, формирующие мотивацию, и мотивация, уже сформировавшаяся. Основные выделенные в ходе анализа социальные аспекты формирования мотивации к образованию, соотносящиеся с нашими ведущими концептуальными понятиями, следующие:

- внутренняя мотивация (формирующаяся/сформировавшаяся);
- внешняя мотивация, т.е. условия, обстоятельства и воздействия, формирующие (продолжающие формировать либо способные формировать) мотивацию.

Соответственно данной концепции сформирован комплекс оперантов. Так, например, формирование и наличие планов продолжения образования связано с достижением образовательных целей, которые являются системообразующими компонентами мотивации внутренней. Мы предполагаем, что изучение планов будущей деятельности даст возможность проанализировать, какие образовательные траектории проектируют для себя современные школьники. Представления сегодняшних школьников об уровне образования, необходимом для достижения успеха в жизни, помогут отразить осознание ими социальной ценности образования. Для изучения мотивации внешней необходимо знать, есть ли в школе доступные дополнительные занятия, хорошая библиотека, проводятся ли олимпиады, располагает ли семья школьника компьютером, есть ли у него «умный взрослый рядом» и т.д.

В процессе операционализации возник ряд непростых методических вопросов. С целью уяснить, как должна быть построена система оперантов, и уточнить методики измерений по отдельным оперантам было предпринято пилотное исследование.

Выбор объекта пилотного исследования определялся следующими соображениями. Мы предположили, что именно в 9-м классе, перед тем как возникает первая и важнейшая в нашей образовательной системе развилка жизненных путей и подростки должны сделать очень важный выбор, в сознании учащихся наиболее актуализированы те аспекты мотивации к образованию, которые важны для нашего исследования.

В опроснике, разработанном для пилотного исследования, были использованы как закрытые, так и открытые вопросы. Они были посвящены планам на будущее после окончания 9-го класса, структуре свободного времени, участию в дополнительном образовании и т.д. Мы также предложили школьникам написать мини-сочинение, начинающееся со слов «Я учусь, потому что...». Вопросы социально-демографического характера также были включены в анкету.



Мы опросили 218 учащихся в пяти школах на юго-востоке г. Москвы (Братеево) — в трех общеобразовательных школах, одной гимназии и одном центре образования³. 7,3% мальчиков и 6,7% девочек в составе выборки были в возрасте 14 лет; 71,9% мальчиков и 75% девочек — в возрасте 15 лет; 20,8% мальчиков и 18,3% девочек — в возрасте 16 лет.

Результаты пилотного исследования свидетельствуют о том, что разработанная система оперантов в целом эффективна для измерения социальных аспектов формирования мотивации. Методика измерения по оперантам, связанным с изучением вовлеченности школьника в образовательный процесс, позволила убедиться, что социальные аспекты внешней мотивации действительно важны. Однако шкалы по структуре и формам досуговой деятельности потребовалось расширить.

Исследование позволило сделать вывод о существенном влиянии социальных ценностей на внутреннюю мотивацию школьников, хотя категория «образования, достаточного для успеха в жизни» требует дополнительной операционализации. Оценивая методику измерения дальнейших планов современных школьников, приходится отметить, что изучения планов только после 9-го класса недостаточно для анализа проектируемых образовательных траекторий и целей молодежи, следует изучать также планы после 11-го класса.

Открытый вопрос, в котором респондентам предлагалось написать мини-сочинение на тему «Я учусь, потому что...», позволяет собрать интересный массив данных, который может быть основой для отдельной исследовательской работы.

Анализ результатов пилотного исследования привел к выводу о необходимости дополнения опросного инструментария. В окончательном виде система концептуальных и операциональных понятий выглядит следующим образом.

Внутренняя мотивация:

- интерес — получение знаний, получение навыков vs получение жизненного опыта vs получение аттестата, «корочки»;
- вовлеченность (включенность в процесс получения образования) — посещение уроков, посещение дополнительных занятий в школе, дополнительные занятия с репетитором для повышения успеваемости в этой школе, дополнительные занятия с репетитором для поступления в другое учебное заведение, самостоятельное освоение школьной программы, самостоятельное изучение материала сверх школьной программы;

³ Автор выражает глубокую благодарность и признательность Д. Л. Константиновскому за формирование мотивации к познавательной деятельности и научное вдохновение, а также А. Ю. Пименову, директору ГОУ ЦО № 975, и И. Пименову за помощь в организации и проведении пилотного исследования.



- оценка затрат — время на занятия в школе, время на подготовку домашнего задания, время на дополнительные занятия, время на самообразование;
- оценка социальной ценности образования — образование, необходимое для будущих детей; образование, достаточное для успеха в жизни;
- цели — планы после окончания 9-го класса, планы после 11-го класса, «Учусь, потому что...».

Внешняя мотивация:

- «образовательный климат» в школе — наличие дополнительных занятий (бесплатные/платные), проведение познавательных экскурсий, наличие библиотеки (консультации библиотекаря/учителя по подбору литературы), проведение олимпиад, интеллектуальных игр и соревнований, возможность внеклассной консультации с учителем;
- «образовательный климат» дома — наличие компьютера и Интернета, домашней библиотеки, энциклопедий, удобного рабочего места, спокойной атмосферы для учебы;
- доступ к образованию — удаленность школы, бесплатность/платность школьных факультативов, бесплатность/платность внешкольных дополнительных занятий;
- социальная интеракция — наличие групповых форм обучения, возможности обсуждения со сверстниками школьного материала и помощи сверстников в освоении школьной программы;
- наличие «умного взрослого рядом» — образование родителей, отношения с учителем, кто помогает с учебой;
- возможности (финансовые, инфраструктурные и др.) в выборе дальнейшей образовательной траектории.

В 2013–2014 гг. планируются корректировка и апробация инструментария, продолжение опросов и анализ материалов.

Литература

1. Дэвид Маклелланд (David McClelland). Американский психолог, мысли <http://www.aphorism.ru/author/a3896.shtml>
2. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение. М.: ТЕРРА-Книжный клуб, 2008.
3. Интерпретативный подход <http://ecsocman.hse.ru/data/538/651/1219/chap4.pdf>
4. История социологии в Западной Европе и США: учебник для вузов / Г. В. Осипов (отв. ред.). М.: Издат. группа «НОРМА-ИНФРА», 2001.
5. Константиновский Д. Л. Неравенство и образование. Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е годы — начало 2000-х). М.: ЦСП, 2008.
6. Мягков А. Ю. Социально-демографические переменные в социологическом исследовании: проблемы достоверности самоотчетов респондентов. М.: Флинта: Наука, 2002.

7. Современная западная философия. Энциклопедический словарь / О. Хеффе, В. С. Малахов, В. П. Филатов, Т. А. Дмитриев (ред.). М.: Культурная революция, 2009.
8. Структурно-функциональный подход: С. С. Фролов. Социология организаций http://society.polbu.ru/frolov_esociology/ch08_i.html
9. Voekaerts M. (2002) Motivation to learn http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac10e.pdf
10. Clark J. (1996) James S. Coleman. L.: Washington, D.C.: Falmer Press. Kindle ed.
11. Coleman J.S. (1990) Foundations of social theory. Cambridge: Harvard University Press.
12. Dweck C.A Social cognitive approach to motivation and personality <http://www.des.emory.edu/mfp/303/303dweck.pdf>
13. Forgas J.P., Williams K.D., Laham S.M. (2005) Social motivation: Conscious and unconscious processes. Cambridge, UK; N.Y.: Cambridge University Press.
14. Gambrell L.B. Creating classroom cultures that foster reading motivation <http://pnwbooces.schoolwires.net/18211092144915453/lib/18211092144915453/9706160248.pdf>
15. Hechter M., Kanazawa S. (1997) Sociological rational choice theory// Annual Review of Sociology. Vol. 23. P. 191–214.
16. JSTOR: All Volumes and Issues — Browse — American Educational Research Journal <http://www.jstor.org/action/showPublication?journalCode=amereducresj>
17. McClelland D.C. (1966) Does education accelerate economic growth // Economic Development and Cultural Change. Vol. 14. No. 3. P. 257–278.
18. Motivation and education <http://studyunit.com/Motivation.pdf>
19. Parsons T., Platt G.M. (1973) The American university. Cambridge: Harvard University Press.
20. Parsons T. (1978) Action theory and the human condition. N.Y.: Free Press.
21. Parsons T. (1970) The school class as a social system: Some of its functions in American society // Social structure and personality. L.: The Free Press, Collier-Macmillan Ltd. P. 129–154.
22. Perspectives on education: Functionalist views of education. Durkheim, Talcott Parsons <http://www.blacksacademy.net/content/3226.html>
23. Ryan R. M., Deci E. L. (2000) Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_IntExtDefs.pdf
24. Spates J.L. (1983) The sociology of values // Annual Review of Sociology. Vol. 9. P. 27–49.
25. Stehr N. (2002) Knowledge and economic conduct: The social foundations of the modern economy. Toronto; Buffalo: University of Toronto Press.
26. Sudman S., Bradburn N.M. (1982) Asking questions: A practical guide to questionnaire design. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.



27. Teachers toolbox — Dweck's theory of motivation http://teacherstoolbox.co.uk/T_Dweck.html
28. Vroom V. (1995) Work and motivation. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
29. Wargborn C. (2009) Managing motivation in work organizations: Why employee relationship management matters. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
30. Weber K. (2010) Waiting for «SUPERMAN»: How we can save America's failing public schools. Public Affairs. Kindle ed. Loc. 319.