

## Мотивирующее преподавание как фактор повышения вовлеченности школьников и популярности учителя

*Мохова Екатерина Сергеевна*

*Студент (специалист)*

Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова, Факультет психологии, Москва, Россия

*E-mail: mokhovakate96@gmail.com*

Качество учебной мотивации влияет как на академические достижения, так и на психологическое благополучие учащихся [3, 6]. Поведение учителей, в свою очередь, является ключевым фактором, влияющим на учебную мотивацию. В данном исследовании мы опирались на структурно-процессуальный подход к мотивации деятельности, являющийся развитием идей теории самодетерминации (СДТ), которая является одним из наиболее разработанных и эмпирически подтвержденных подходов к природе мотивации [2].

Исследования в рамках СДТ показывают, что наиболее продуктивными являются автономные формы мотивации [3], к ним относятся внутренние мотивы, при которых для школьников важен процесс познания сам по себе, достижение целей и саморазвитие, а также идентифицированная регуляция, включающая мотивы самоуважения. Контролирующие формы внешней регуляции, напротив, связаны с меньшими академическими достижениями учащихся, менее продуктивными реакциями на трудности, тенденцией преждевременно бросать школу и сравнительно низким уровнем психологического благополучия [3].

Приходится констатировать, что в процессе обучения в школе происходит постоянное снижение продуктивных форм академической мотивации учащихся [1, 4]. Согласно СДТ, главной причиной такого снижения является фрустрация трех базовых психологических потребностей: в автономии (переживании чувства собственного выбора), компетентности и связанности с другими людьми (принятии) [6]. В связи с этим представляют интерес особенности преподавания, способные удовлетворять базовые психологические потребности учащихся и поддерживать продуктивные формы учебной мотивации.

Мы предположили, что ученики так или иначе чувствуют, какие педагоги поддерживают их базовые психологические потребности, а какие - скорее фрустрируют. На уроках первых, согласно СДТ, школьники будут испытывать больший интерес и удовольствие от занятий и общения [6]. Исходя из этого была выдвинута гипотеза о том, что школьники отдадут предпочтение тем учителям, которые в большей степени используют мотивирующее преподавание, базирующееся на удовлетворении потребностей учащихся в автономии, компетентности и принятии. Также мы предположили, что мотивирующее преподавание связано с более высокой вовлеченностью учащихся в работу на уроке, т.к. вовлеченность учеников является внешне наблюдаемым индикатором их учебной мотивации.

В исследовании участвовали 62 учащихся (из них 39 девочек) 7-х классов в возрасте 12-14 лет. Их попросили письменно ответить на вопрос, кого из учителей они могли бы назвать «любимым учителем». На основании ответов школьников 18 педагогов этих классов (все женщины, от 30 до 55 лет) были разделены на 3 группы: «самые любимые учителя» (4 учителя, отмеченные 11-21 учениками), «любимые учителя» (5 учителей, упомянутые 1-6 учащимися) и «остальные учителя» (9 педагогов, не упомянутые ни одним школьником). Было проведено наблюдение 1-3 уроков каждого учителя. В целях фиксации и обобщения результатов наблюдения относительно поддержки педагогами потребностей учеников в автономии, компетентности и принятии, а также оценки коллективной вовлеченности

школьников в работу на уроке была использована методика Рейтинговый лист наблюдателя [5], переведенная на русский язык. Статистическая обработка и анализ результатов наблюдения проводились с помощью непараметрического критерия Краскела-Уоллиса и коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

В результате, ранговый дисперсионный анализ Краскела-Уоллиса показал наличие значимых различий между 3 выделенными группами учителей (у группы «самые любимые учителя» наиболее высокие результаты, у группы «остальные учителя» - наиболее низкие) по ряду показателей мотивирующего преподавания: выявление важности уроков и учебных заданий ( $p=0,006$ ), сила лидерства ( $p=0,017$ ), обширный обмен информацией с учениками (подсказки, ответы на вопросы) ( $p=0,025$ ), выражение привязанности и заботы ( $p=0,044$ ), вложение личностных ресурсов ( $p=0,017$ ), владение детальными знаниями об учениках ( $p=0,011$ ).

Результаты рангового корреляционного анализа подтвердили гипотезу о том, что мотивирующее преподавание связано с более высокой вовлеченностью класса в работу на уроке ( $r=0,56$  при  $p<0,05$  для группы критериев «поддержка автономии»;  $r=0,76$  при  $p<0,001$  для группы критериев «обеспечение структуры», отвечающей за удовлетворение потребности учащихся в компетентности;  $r=0,56$  при  $p<0,05$  для группы критериев «участливость педагога», удовлетворяющей потребность учеников в принятии).

Таким образом, школьники действительно отдают предпочтение педагогам, использующим мотивирующее преподавание - наиболее любимые школьниками учителя в процессе преподавания в значительно большей степени удовлетворяют базовые психологические потребности учащихся по сравнению с остальными педагогами. Также в ходе данного исследования было подтверждено предположение о том, что преподавание, базирующееся на поддержке автономии, компетентности и принятии учащихся, способствует более высокой вовлеченности школьников в работу на уроке, т.е. запускает более продуктивную учебную мотивацию.

### Источники и литература

- 1) Гордеева Т. О. Мотивы учебной деятельности учащихся средних и старших классов современной массовой школы // Психология обучения. – 2010. – No. 6. – С. 17-32.
- 2) Гордеева Т. О. Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации // Сибирский психологический журнал. – 2016. – No. 62. – С. 38-53.
- 3) Гордеева Т. О. и др. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. – No. 2. – С. 65-74.
- 4) Dotterer A. M., McHale S. M., Crouter A. C. The development and correlates of academic interests from childhood through adolescence // Journal of Educational psychology. – 2009. – Т. 101. – No. 2. – С. 509.
- 5) Reeve J. et al. Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support // Motivation and emotion. – 2004. – Т. 28. – No. 2. – С. 147-169.
- 6) Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. – Guilford Publications, 2017.