

Капцов А.В. Жизненные ценности как детерминанты морфологии и силы мотива в структуре личности //Известия Самарского научного центра РАН: Актуальные проблемы психологии. Самарский регион. – Самара: Изд-во СНЦ РАН, 2002. – С. 137-143.

В работе рассмотрен метод определения структуры мотива на основе результатов психодиагностики элементов структуры: жизненных ценностей, потребностей, личностных качеств, мотивов. Установлен ряд закономерностей при построении структуры мотивов учебной деятельности.

Под мотивацией в психологии понимается совокупность факторов, энергетизирующих и направляющих поведение. Поэтому проблема мотивации сводится к созданию некоторой теории, позволяющей определить исходные причины, а также группы переменных (как внешних, так и внутренних), задающих то или иное направление, траектории поведения индивида [9, с.346]. Монистический подход к пониманию сущности мотива, когда за него принимаются разные и отдельные психологические феномены, себя не оправдал [5, с.115]. В то же время в каждой монистической концепции сущности мотива имеется рациональное зерно, отражающее одну из сторон мотива как основания действия, поступка, деятельности, поведения. Так, принятие в качестве мотива потребности дает возможность получить ответ, *почему* осуществляется активность человека; принятие за мотив цели позволяет дать ответ, *для чего (ради чего)* проявляется эта активность; а принятие за мотив устойчивых свойств личности дает ответ, *почему выбрана именно эта цель, этот способ ее достижения*. Поэтому очевидно, что решение вопроса о сущности мотива как основания и побудителя активности человека возможно лишь при объединении существующих взглядов в единой и непротиворечивой концепции. Неслучайно Б.Ф.Ломов, В.А.Иванников, М.Ш.Магомед-Эминов, Е.П.Ильин рассматривают детерминацию поведения и деятельности не разрозненными факторами, а их совокупностью, каждый из которых выполняет в целостном процессе детерминации свои определенные функции, т.е. мотив рассматривается как *системное психологическое образование*, имеющее соответствующую структуру (морфологию).

Структура мотивов многокомпонентна и имеет как горизонтальную, так и вертикальную составляющие [5, с.117-118]. В горизонтальной структуре мотивов Е.П.Ильин выделяет три основных блока (рис.1):

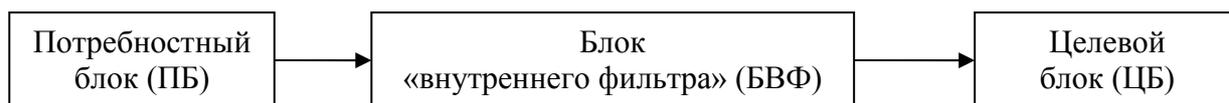


Рис.1. Структура мотива [5, с.117].

потребностный блок, в который входят биологические и социальные потребности, осознание необходимости, должествования («квазипотребности» по К.Левину); блок **«внутреннего фильтра»**, состоящий из нравственного контроля, оценки внешней ситуации, оценки своих возможностей (знаний, умений, личностных качеств), предпочтений (интересы, склонности, уровень притязаний) и **целевой** блок, определяемый опредмеченным действием, потребностной целью, представлением процесса удовлетворения потребности. Все эти компоненты мотива могут проявляться в сознании человека в вербализованной или в образной форме, притом не все сразу. В каждом конкретном случае в каждом блоке может быть взят в качестве основания действия или поступка один или несколько компонентов, соединенных между собой определенными взаимосвязями, представляющими соответствующую морфологию, т.е. строение и форму.

Вертикальная структура мотива может быть представлена одновременно несколькими компонентами в каждом блоке, например, согласно теории потребностей А.Маслоу мотивы личности и соответственно уровень ее развития определяется иерархией потребностей [13]. Аналогичный вывод получен при исследовании ценностно-мотивационной сферы личности

[11]. В теориях личности поведение определяется базисным набором свойств личности, при этом в классической «теории черт» постулируется независимый вклад каждой черты в прогноз поведения [14, с.39], что позволило Р.Кеттеллу и его последователям получить множество линейных регрессионных уравнений эффективности разных групп профессионалов, протестированных с помощью теста 16PF.

В то же время многие отечественные психологи рассматривают детерминацию деятельности и поведения человека одновременно совокупностью мотивов [5, с.120]. Истинная полимотивация, по мнению Е.П.Ильина, имеет место при достижении человеком отдаленной цели, например в процессе учебной деятельности, которая направляется долговременной мотивационной установкой. Учебная деятельность или какая-либо другая связана с рядом частных деятельностей, каждая из которых побуждается и обосновывается частными по отношению к общей направленности поведения мотивами. Они как бы встроены в общий мотив и, являясь относительно самостоятельными психологическими образованиями, способствуют достижению конечной цели [5, с.122].

Рассмотренная сложность и многокомпонентность мотива, как психологического образования, создает ряд проблем, как для диагностики мотивов [5], так и для разработки методов их формирования [8]. Создать психодиагностическую методику, позволяющую с высокими психометрическими характеристиками выявить структуру мотива, на сегодняшний день не удастся, хотя отдельные компоненты диагностируются с приемлемой для научных и практических целей надежностью и валидностью [1]. Поэтому одной из задач настоящего исследования являлась разработка метода оценки структуры мотива по результатам диагностики отдельных ее компонентов. Предметом исследования была структура учебной деятельности, которая исследовалась на студентах второго курса экономического факультета.

Однако перед экспериментальным исследованием необходимо было на методологическом уровне рассмотреть возможные варианты построения структуры мотива, т.е. определить взаимосвязи всех трех блоков, которые показаны на рис.1 достаточно условно. В общем случае структуру мотива, исходя из общей теории систем, можно представить в следующем виде (рис.2):

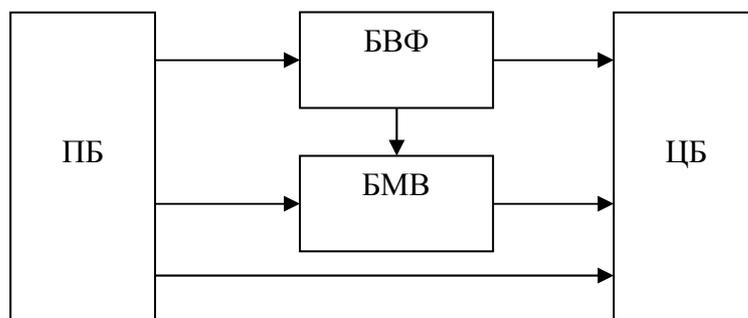


Рис.2. Трехкомпонентная структура мотива.

Отличительной особенностью структуры мотива, представленной на рис.2, является появление дополнительного блока, обозначающего и условно названного блоком «*межфакторного взаимодействия*» (БМВ). В психологических исследованиях учет межфакторного взаимодействия может иметь особое значение и даже представлять для психолога основной интерес, поскольку несложно представить тот случай, когда каждый из факторов в отдельности может не оказывать на исследуемую характеристику никакого влияния, а сочетание двух или трех факторов оказывает существенное и закономерное влияние [3, с.44]. Например, классические эксперименты, подтверждающие известный психологический закон Йеркса-Додсона: задачи разной сложности решаются при различном уровне мотивации, и только определенное сочетание сложности и мотивации позволяет достичь оптимального уровня исполнения. Компонентами блока межфакторного взаимодействия в структуре мотива могут быть ценностно-потребностное взаимодействие, например одновременная ценность будущей

профессии студента (профессиональная сфера) и неудовлетворенность уровнем знаний, умений, навыков (неудовлетворенность познанием как видом деятельности) являются мотивирующим фактором для определенной части студенчества, или личностно-потребностное взаимодействие и другие. Определение уровня межфакторного взаимодействия осуществляется через вычисление скалярного произведения взаимодействующих факторов, как это делается в многофакторном дисперсионном анализе [4].

Следует обратить внимание еще на одну существенную деталь, касающуюся структуры блока «внутреннего фильтра». Исходя из модели Е.П.Ильина жизненные ценности, ценностные ориентации и личностные качества входят в один блок БВФ, осуществляющий «фильтрацию» потребностей в структуре мотива и, как показано на рис. 2, при этом являются независимыми друг от друга факторами. Однако по мнению Дж.Равена бессмысленно оценивать отдельно когнитивный, аффективный и волевой компоненты деятельности без учета ценностей, увлечений и намерения индивида [7, с.67], т.е. личностные качества в процессе деятельности являются величинами зависимыми, в частности, от ценностей, увлечений, намерений. Следовательно, структура блока БВФ является сложной и в первом приближении может быть подобной структуре мотива, приведенной на рис. 2, в которой жизненные ценности выполняют роль «внутреннего фильтра» уже для личностных качеств.

В структуре мотива, на наш взгляд, должна остаться взаимосвязь потребностей с целевым блоком, т.е. взаимосвязь минуя «внутренний фильтр», т.к. не все потребности и не всегда у человека сопоставляются с жизненными ценностями (нижняя стрелка на рис.2). Аналогично можно предположить, что возможна детерминация мотива жизненными ценностями или личностными качествами при удовлетворенном уровне потребностей, например, радикализм как свойство личности (фактор Q_1 по тесту 16PF) может стимулировать познавательную мотивацию личности независимо от удовлетворенности потребности.

Таким образом, подытоживая сказанное, можно сделать вывод, что структура мотива многокомпонентна, иерархична, с неодинаковым вкладом отдельных элементов структуры в общий результат, в частности, из теоретического анализа следует, что определяющую роль в морфологии мотива играют жизненные ценности.

Экспериментальное подтверждение рассмотренной структуры мотива было проведено на выборке: 51 студент в возрасте 18 – 20 лет (13 юношей). В качестве диагностических методик использовались: личностный опросник Кеттелла 16PF (форма С), морфологический тест жизненных ценностей (МТЖЦ) [10], авторская методика степени удовлетворенности основных потребностей [6], в основу которой положена структура потребностей личности Л.М.Фридмана и И.Ю.Кулагиной [12], опросник мотивов учебной деятельности студентов (ОМУДС), разработанный В.Ф.Соповым и О.А.Чаденковой на основе пятифакторной модели мотивационной структуры учебной деятельности [11, с.122], прогрессивные матрицы Дж.Равена. Результаты экспериментального исследования подвергались первичной статистической обработке. Проверка нормальности закона распределения измеренных величин осуществлялась с помощью критерия хи-квадрат. На первом этапе исследования в качестве инструмента построения модели использовался множественный регрессионный анализ. В условиях решения поставленной задачи, когда количество независимых переменных в модели мотива было более 50, наиболее эффективным методом являлся метод пошаговой регрессии, позволяющий последовательно включать независимые переменные, исходя из F-критерия Фишера, пока уравнение не станет удовлетворительно описывать исходные данные. На втором этапе исследования использовался многофакторный дисперсионный анализ. Все расчеты производились с использованием интегрированной компьютерной системы Statistica.

Рассмотрение результатов экспериментального моделирования структуры мотива начнем с мотива достижения в учебной деятельности студентов («достигать успехов в учебе», «успешно закончить вуз», «получить хорошую специальность», «достигать творческих успехов» и т.д.). Результаты регрессионного анализа (выделено 14 факторов, объясняющих 85,5% случаев, при достоверности модели $p=0.0003$) в виде совокупности коэффициентов регрессии, уровня достоверности и величины дисперсии каждого фактора приведены в табл.1.

Таблица 1.

Коэффициенты регрессии структурной модели мотива достижения

n/n	Наименование фактора	Значение коэфф.	Дисперсия %
1.	Ценность сферы физической активности	- 6,59***	18,2
2.	Ценность сферы общественной активности	1,61**	11,2
3.	Потребность в общении	- 1,26	1,4
4.	Уровень общих способностей (IQ)	0,18**	7,4
5.	Мечтательность (фактор М, 16PF)	0,96**	6,1
6.	Смелость (фактор Н, 16PF)	1,31***	7,1
7.	Сердечность (фактор А, 16PF)	- 1,16***	9,4
8.	Беспечность (фактор F, 16PF)	- 0,95**	3,2
9.	Интеллект (фактор В, 16PF)	0,66*	2,6
10.	Самоконтроль (фактор Q ₃ , 16PF)	- 0,53	1,2
11.	Взаимодействие Цфа и Ппоз	0,39***	5,1
12.	Взаимодействие Цфа и Побщ	0,92*	6,3
13.	Взаимодействие Цоб и Побщ	- 0,54**	5,0
14.	Взаимодействие Цоб и Птр	0,39**	1,4
15.	Свободный член уравнения регрессии	12,52*	

Примечание: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$; Цфа – ценность сферы физической активности; Цоб – ценность сферы образования; Ппоз – потребность в познании; Побщ – потребность в общении; Птр – потребность в труде.

Анализ результатов экспериментальной модели мотива достижения в учебной деятельности показывает, что наибольший процент случаев мотива достижения объясняется двумя группами факторов – это ценностями сфер физической и общественной активностей (34% случаев), а также личностными качествами (35% случаев), причем ценность физической активности и сердечность имеют обратно пропорциональную зависимость, т.е. высокий уровень мотива достижения в экспериментальной выборке проявляют отчужденные, серьезные, не придающие значение физической активности студенты. Обращает на себя внимание факт незначительной детерминации потребностей на мотив в чистом виде: в модели присутствует только одна составляющая неудовлетворенности потребности в общении. Зато совместное взаимодействие потребностей в познании, общении и труде с ценностями сфер образования и физической активности объясняют 21% общей дисперсии. В модели мотива достижения, полученной на данной выборке, отсутствуют ситуационно обусловленные личностные качества, т.е. факторы, являющиеся результатом взаимодействия жизненных ценностей и глобальных личностных качеств по Кеттеллу. Следовательно, в данном случае мотив в большей степени определяется стабильными во времени личностными качествами.

Следующий по значимости в учебной деятельности рассмотрим волевой мотив («мотив самосовершенствования», «развитие самостоятельности», «возможность самореализации» и т.д.). Экспериментально установлено, что в структуру мотива вошло 13 факторов, объясняющих 89,8% общей дисперсии (табл. 2).

Анализ данных, приведенных в табл.2, дал неожиданные результаты – наибольшую долю общей дисперсии в волевом мотиве составляет фактор взаимодействия ценности сферы профессии и наивности, как качества личности. Следующим по уменьшению вклада в общую дисперсию является также фактор взаимодействия ценности сферы общественной активности и потребности в познании. Нетрудно заметить, что в структуре волевого мотива ценность сферы общественной активности представлена в трех факторах, а ценность сферы профессии – в четырех. Этот неожиданный факт, возможно, позволяет объяснить некоторые неудачные попытки развития педагогами волевой мотивации в учебной деятельности через формирование ценности учебы и будущей профессии, но никак не сферы общественной деятельности.

Таблица 2.

Коэффициенты регрессии структурной модели волевого мотива

n/n	Наименование фактора	Значение коэфф.	Дисперсия %
1.	Взаимодействие Цпр и расчетливости (N, 16PF)	- 1,95***	23,1
2.	Взаимодействие Цоб.ак и Ппоз	1,07**	17,9
3.	Взаимодействие Цпр и нежности (I, 16PF)	- 0,81**	5,0
4.	Взаимодействие Цпр и беспечности (F, 16PF)	0,45**	3,6
5.	Взаимодействие Цпр и радикализма (Q ₁ , 16PF)	0,97**	2,5
6.	Взаимодействие Цсем и Прек	- 0,73**	5,8
7.	Взаимодействие Цоб.ак и Птр	- 0,32**	3,8
8.	Взаимодействие Цоб.ак и Побщ	0,35*	3,4
9.	Фрустрированность (фактор Q ₄ , 16PF)	0,68**	9,5
10.	Смелость (фактор H, 16PF)	2,96**	6,3
11.	Добросовестность (фактор G, 16PF)	0,76**	2,6
12.	Эмоциональная устойчивость (фактор C, 16PF)	- 2,16**	3,4
13.	Радикализм (фактор Q ₁ , 16PF)	- 2,01**	3,0
14.	Свободный член уравнения регрессии	17,89*	

Примечание: * p<0.05; ** p<0.01; *** p<0.001; Цпр – ценность сферы профессии; Цоб.ак – ценность сферы общественной активности; Цсем – ценность сферы семьи; Ппоз – потребность в познании; Побщ – потребность в общении; Птр – потребность в труде; Прек – потребность в рекреации.

Какими же качествами обладает студент, имеющий высокий уровень волевого мотива в учебе? Это, прежде всего, высоко ценящий будущую профессиональную деятельность и одновременно наивный, беспечный, суровый. Он придает значение проблемам жизни общества и неудовлетворен своими знаниями.

В заключении рассмотрим третий мотив из пятифакторной модели учебной мотивации – это познавательный мотив («стремление получить новую информацию», «расширение своего кругозора», «стремление получить глубокие профессиональные знания», «повышение эрудиции» и т.д.). В результате регрессионного анализа была создана модель познавательного мотива, состоящего из 19 факторов, описывающих 96,3% общей дисперсии (в табл. 3 приведены факторы, вклад каждого из которых в общую дисперсию превышает 2%).

Таблица 3.

Коэффициенты регрессии структурной модели познавательного мотива

n/n	Наименование фактора	Значение коэфф.	Дисперсия %
1.	Взаимодействие Цпр и радикализма (Q ₁ , 16PF)	1,79***	15,6
2.	Взаимодействие Цпр и расчетливости (N, 16PF)	- 1,18***	13,9
3.	Взаимодействие Цпр и самостоятельности (Q ₂ , 16PF)	- 2,37***	7,9
4.	Взаимодействие Цсем и Ппоз	- 1,88***	6,4
5.	Нежность (фактор I, 16PF)	- 2,08***	11,4
6.	Ценность сферы семьи	15,19***	3,4
7.	Потребность в рекреации	1,02***	7,9
8.	Взаимодействие Цсем и Побщ	- 0,55***	3,4
9.	Взаимодействие Цфа и Ппоз	- 0,02**	4,7
10.	Мечтательность (фактор M, 16PF)	2,75***	4,3
11.	Фрустрированность (фактор Q ₄ , 16PF)	0,48***	2,2
12.	Свободный член уравнения регрессии	-18,61**	

Примечание: * p<0.05; ** p<0.01; *** p<0.001; Цпр – ценность сферы профессии; Цфа – ценность сферы физической активности; Цсем – ценность сферы семьи; Ппоз – потребность в познании; Побщ – потребность в общении.

Из табл.3 видно, что в структуре познавательного мотива, как впрочем, и других мотивов, значительную долю (более 65%) составляют факторы, связанные с жизненными ценностями личности студента, причем действительно жизненные ценности в основном играют роль «внутреннего фильтра». В то же время в структуре познавательного мотива можно заметить такой фактор как ценность сферы семьи. Это объясняется тем, что более 70% выборки состоит из девушек, хотя больший уровень познавательного мотива присущ суровым, фрустрированным, но мечтательным студентам.

На заключительном этапе структурные модели мотивов были объединены с академической успеваемостью в экзаменационных сессиях. Установлено, что наибольшую роль в успешности обучения играет познавательный мотив и мотив переживаний (в учебных дисциплинах: высшая математика, иностранный язык и др.), мотив достижения значимо коррелирует прежде всего с оценкой по физической культуре и общественным дисциплинам (социология, история), наибольшая роль волевой мотив сыграл при сдаче экзаменов по дисциплинам технологического цикла, расцениваемых студентами-экономистами как ненужными. Однако уровень дисперсии описываемые моделями, состоящими и модели мотива и достигнутого результата, оказался не очень высоким не превышал 40 – 45%. Причина этого, на наш взгляд, заключается в том, что между мотивом и результатом находится действия, деятельность, поведение, которое описать линейными уравнениями достаточно сложно.

Таким образом, проведенные исследования показали, что разработанный метод построения структуры мотива, на основе полученных ранее результатов психодиагностики компонентов стандартными методиками, позволяет выявить факторы наиболее и наименее влияющие на его величину, а, следовательно, разработать методы коррекции, формирования, развития мотивов. Метод может найти свое применение в психологическом консультировании, в образовательных и промышленных учреждениях, везде, где стоит задача повышения эффективности деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М.* Словарь-справочник по психодиагностике. СПб.: Питер Ком, 1999.
2. *Волов В.Т., Сопов В.Ф., Капцов А.В.* Психологический мониторинг в дистанционном образовании. Самара: Изд-во СамГПУ, 2000.
3. *Гусев А.Н.* Дисперсионный анализ в экспериментальной психологии. М.: УМК «Психология», 2000.
4. *Дубров А.М., Мхитарян В.С., Трошин Л.И.* Многомерные статистические методы. М.: Финансы и статистика, 2000.
5. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. СПб.: Изд-во «Питер», 2000.
6. *Капцов А.В.* Структура мотивационно-потребностной сферы личности студента //Педагогический менеджмент и прогрессивные технологии в образовании: Сборник материалов IX Международной научно-методической конференции. Пенза. 2002.
7. *Равен Дж.* Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы. М.: «Когито-Центр», 2001.
8. *Сидоренко Е.В.* Мотивационный тренинг. СПб.: Речь, 2002.
9. *Современная психология: Справочное руководство.* М.: ИНФРА-М, 1999.
10. *Сопов В.Ф., Карпушина Л.В.* Морфологический тест жизненных ценностей: Руководство по применению. Самара: Изд-во СамИКП-СНЦ РАН, 2002.
11. *Студент и образовательное пространство: мотивация и социально-профессиональные ориентации.* Самара: Изд-во «Самарский университет», 2001.
12. *Фридман Л.М., Кулагина И.Ю.* Психологический справочник учителя. М.: Просвещение, 1991.
13. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. М.: Педагогика, 1986. Т.1.
14. *Шмелев А.Г.* Психодиагностика личностных черт. СПб.: Речь, 2002.