

2. Оганесян Н. Т. Педагогическая психология. Система разноуровневых контрольных заданий: учеб. пособие / Н. Т. Оганесян. – М.: КНОРУС, 2006. – 328 с.
3. Скоробогатова М. Р. Педагогическая практика как ведущий компонент в становлении будущих учителей / М. Р. Скоробогатова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: 23.02.2012: [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/NiO/2011\\_6/2\\_rozd/Skor.htm](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2011_6/2_rozd/Skor.htm).
4. British inform department of education // Учителя и работники сферы образования. – 2010. – № 1. – С. 3–5.
5. The top 10 teacher training providers for 2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: 21.05.2012: <http://newteachers.tes.co.uk/news/top-10-teacher-training-providers-2010/23646>.

УДК 159.947.5; 801.311

Т. В. ТАДЕЄВА

### ПЕДАГОГІЧНА ФЕНОМЕНОЛОГІЯ В ГЕНЕЗИСІ І РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ САМОДЕТЕРМІНАЦІЇ ДІСИ-РАЯНА

*Аналізуються ключові педагогічні ідеї, лабораторні та польові експерименти, що послужили джерелом для виникнення та розвитку теорії самодетермінації сучасних американських психологів Е. Дісі та Р. Раяна. Розглядаються перспективні наслідки з цієї теорії для сучасної педагогічної практики та приклади їхнього втілення у різних країнах.*

**Ключові слова:** теорія самодетермінації, автономія, компетентність, зв'язки з оточенням, психологічне здоров'я, внутрішня мотивація, зовнішня мотивація, навчання, учіння.

Т. В. ТАДЕЄВА

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ФЕНОМЕНОЛОГИЯ В ГЕНЕЗИСЕ И РАЗВИТИИ ТЕОРИИ САМОДЕТЕРМИНАЦИИ ДИСИ-РАЯНА

*Анализируются ключевые педагогические идеи, лабораторные и полевые эксперименты, послужившие источником для возникновения и развития теории самодетерминации современных американских психологов Э. Дисси и Р. Раяна. Рассматриваются перспективные следствия этой теории для современной педагогической практики и примеры их применения в различных странах.*

**Ключевые слова:** теория самодетерминации, автономия, компетентность, связь с окружением, психологическое здоровье, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, обучение, учение.

T. V. TADEYEVA

### DECI-RYAN'S THEORY OF SELF-DETERMINATION AND EDUCATIONAL MOTIVATION

*The article analyses main pedagogical ideas, laboratory and field experiments, served as the source for the origin and development of the self-determination theory of modern American psychologists E. Deci and R. Ryan. The perspective consequences of this theory for the modern pedagogical practice and examples of their application in the various countries are also considered.*

**Keywords:** self-determination theory, autonomy, competence, relatedness, well-being, intrinsic motivation, extrinsic motivation, teaching, learning.

У нашій статті [1], опублікованій у попередньому номері цього збірника, були викладені основні положення психологічної теорії самодетермінації сучасних американських психологів Едварда Дісі та Річарда Раяна. Там, зокрема, згадувалися й деякі педагогічні феномени, що сприяли появі цієї теорії, а зараз визначають значний сегмент у сфері її застосувань.

**Метою статті** є детальніше висвітлення цих педагогічних аспектів.

**Педагогічні витoki теорії.** Автори теорії, а також численні їхні учні та послідовники в усьому світі незмінно приділяли найбільше уваги педагогічним аспектам і присвятили їм сотні публікацій. У списку літератури нашої статті відображена лише мізерна частина цих джерел. Відносно недавно з'явився систематизований авторський огляд усього цього величезного

надбання — у вигляді окремого розділу у книзі з промовистою назвою «Підручник з мотивації у школі» [22]. Далі ми значною мірою слідуватимемо за канвою цієї публікації, доповнюючи її деталями з інших публікацій та окремими оцінками й коментарями.

Уже перша теза авторів стосовно витоків їхньої теорії має яскраво виражений педагогічний характер: «Сильна схильність вивчати й асимілювати знання та культурні практики глибоко вбудована в людську природу. Однак замість того, аби мати зиск з цієї сутнісної активної й допитливої природи людини, освітні заклади для поліпшення навчання занадто часто намагаються замінити її стратегіями зовнішнього контролю, перевірок, оцінювання й штучних винагород. Як наслідок, навчання стає важкою поденною працею, а не втіхою... І тільки окремим творчим педагогам вдається вирізати ніші всередині цих інституцій, в яких вони дають змогу втілюватися внутрішнім тенденціям своїх учнів, а в рідкісних випадках (зазвичай, поза основним мейнстрімом) цілі школи створюють острови, на яких розквітають природні прагнення зростати й навчатися» [22, с. 171].

Що ж засвідчує нам цю природну схильність людини до навчання та асиміляції суспільного досвіду? «Поспостерігайте уважно за малюками, — радять нам автори, — коли ті не перебувають під тиском дорослих, а в грі вільні керуватися своїм внутрішнім інтересом. Вони досліджують і по-своєму перебудовують середовище, вигадують ігри й правила, у непевній ході розвиваючи м'язи, лічать і впорядковують колекції знайдених предметів. Словом, розвиваються у внутрішньо спонукальній діяльності. А в чому джерело цієї внутрішньої спонукальності? Та в тому, що у діяльності, яку демонструють малюки, знаходять своє втілення фундаментальні психологічні потреби людини у компетентності (здатності, умінні) й автономії (самостійності)» [22, с. 171–172].

Оскільки дитяча гра відбувається в соціальних умовах, то вона супроводжується й певним соціальним научуванням. Однак, за великим рахунком, гра, дія за внутрішнім інтересом не передбачені для такої функції. За «научуваність» відповідальна інша природжена схильність людини — готовність взяти (асимілювати) суспільні практики й культурні цінності, в які вони включені. Часто ці практики самі по собі не є ні приємними, ні цікавими, однак до їхнього прийняття людину спонукає те, що вони подаються, пропонуються, афішуються значущими, авторитетними, шанованими для неї іншими людьми, а потреба у таких взаємозв'язках (relatedness) є ще однією з фундаментальних психологічних потреб людини.

Таким чином, теорія самодетермінації Дісі-Раяна виділяє чотири підвалини: три згадані базові психологічні потреби (у компетентності, автономії та взаємозв'язках), а також положення про можливість асимілювання — інтеріоризації (засвоєння) та інтеграції (присвоєння) індивідом зовнішніх спонук із соціального середовища й трансформування їх у внутрішні спонуки. При цьому передбачається, що процес інтеріоризації та інтеграції відбувається спонтанно за умови належної організації соціального середовища. Коли учні, незалежно від віку, перебувають у таких соціальних умовах, в яких задовольняються їхні базові психологічні потреби, то вони хочуть засвоїти або й присвоїти знання і вміння тих, хто створює це середовище.

На жаль, переступивши поріг раннього дитинства, діти стикаються з дедалі зростаючою кількістю зовнішніх регулюючих структур, які часто суттєво перешкоджають реалізації зазначених основоположних принципів, що дуже негативно впливає на їхню мотивацію до навчання. Теорія самодетермінації, зокрема, з'ясовує й конкретні джерела цих негативних впливів та способи їх переборення.

Спочатку дослідження в межах теорії самодетермінації спрямовувалися на з'ясування того, чи мають вплив на рівень внутрішньої мотивації зовнішні винагороди за виконання внутрішньо мотивованих дій. Якби обидва ці види мотивації були незалежними, то долучення зовнішніх винагород зменшувало або збільшувало би внутрішню мотивацію. В одному з численних ранніх експериментів Е. Дісі з'ясував, що запровадження грошових винагород для учнів коледжу за розв'язування цікавих головоломок знижувало їхню внутрішню мотивацію, яка визначалася настирністю (тривалістю розв'язування). Отже, зовнішня матеріальна винагорода не тільки не додавала до внутрішньої мотивації, а навпаки, негативно впливала на неї. Водночас позитивні відгуки про досягнуті успіхи (позитивний зворотній зв'язок) збільшували внутрішню мотивацію. Десятки інших аналогічних експериментів стійко

повторювали обидва ці висновки. Пояснення цього феномена автори вбачають у тому, що призначення зовнішніх винагород за виконання внутрішньо мотивованих завдань веде до втрати індивідом відчуття автономності (і посилення таким чином зовнішнього локусу причинності), тоді як позитивний зворотний зв'язок веде до посилення відчуття компетентності. Так само ми маємо й у школі, коли оцінки, бали, змагальні стимули, крайні терміни, нав'язані цілі, негативні відгуки (особливо в контролюючому контексті) підривають внутрішню мотивацію до навчання, а можливість вибору, відчуття упевненості та позитивний зворотний зв'язок посилюють її.

Наприклад, в одному з перших таких досліджень [6] вивчалася внутрішня мотивація учнів в останніх класах початкової (у США — шестирічної) школи. Були оцінені самозвіти вчителів про стиль їхньої роботи. Ті з учителів, які більше орієнтувалися на застосування винагород, оцінок та інших контролюючих засобів, були віднесені до однієї групи, а ті, хто утримувався від такого контролю, а замість цього пропонували більше вибору та забезпечували підтримуючий зворотний зв'язок — до іншої. Внутрішня мотивація учнів до навчання спочатку оцінювалася на першому тижні навчання, а потім — через два місяці потому. Як і очікувалося, у класах вчителів другої групи учні характеризувалися більшою внутрішньою мотивацією до навчання, відчували себе компетентнішими і мали вищу самооцінку.

Згодом аналогічні висновки були одержані в дослідженні [20], а потім широко підтверджені не тільки у США [14, 16], а й у багатьох інших країнах (від Скандинавії [13] до Близького Сходу [17] і Південно-Східної Азії [11]) і на кожному рівні освіти — від початкової до професійної [24; 27]. Усе це засвідчило, що внутрішня мотивація до навчання — це не тільки індивідуальна риса, а й відповідь на те, яким є освітньо-соціальне середовище. За належної підтримки базових психологічних потреб підтримуються природні тенденції учнів до вияву інтересу й зростання, тоді як жорстке управління поведінкою підриває їх.

На відміну від індивідуально-психологічного, у соціальному аспекті важливим є питання про залежність від внутрішньої мотивації результативності навчальної діяльності. У дослідженні [3] учням коледжу відвели 3 години на вивчення тексту із нейропсихології. При цьому половині учнів повідомили, що за результатами вивчення їх протестують, а іншій половині — що вони матимуть змогу пояснити матеріал іншим учням. Перша умова, як очікувалося, мала викликати невисоку мотивацію, оскільки перспектива контролю зменшувала б сприйняту автономію. Друга умова давала сподівання на підвищення внутрішньої мотивації, оскільки сприяла відчуженню одночасно і автономії, і компетентності. Ці прогнози повністю підтвердилися, причому учні, які вивчали матеріал для перевірки, не тільки вважали його менш цікавим, а й виконали концептуальні завдання в ньому гірше (різниця в механічному запам'ятовуванні не було).

Аналогічний експеримент з учнями п'ятих класів державної школи описаний в дослідженні [10]. Учням запропонували тексти, взяті з підручників для їхнього класу. Частині повідомили, що експериментатор хоче знати їхню думку про написане, а іншим — що їх протестують. Як і очікувалося, учні першої групи не тільки вважали матеріал цікавішим, а й краще відповідали по ньому на запитання концептуального характеру.

Те саме, особливо стосовно евристичних та концептуальних завдань, підтверджують численні інші експериментальні дослідження, наприклад [9; 18].

*Структура континуума зовнішньої мотивації.* Відтоді, як численні дослідження засвідчили, що матеріальні винагороди та інші зовнішні мотиватори потенційно загрожують внутрішній мотивації, чимало дослідників стали вважати, що внутрішня та зовнішня мотивація якщо й не антагоністичні, то неодмінно негативно взаємодіють і, зокрема, що люди не можуть залишатися автономними, коли вони зовнішньо мотивовані. Теорія ж самодетермінації стверджує, що хоча зовнішня мотивація загалом підриває внутрішню мотивацію, зокрема, навчальний інтерес школярів, та знижує відчуття автономності, проте зовнішньо мотивована діяльність може бути автономною. Процес інтеріоризації, який веде до цього, схематично описаний у статтях [1; 23].

У публікації [22] автори дещо спростили свою попередню схему, зобразивши її так, як подано у таблиці 1. Весь спектр зовнішньої мотивації ділиться на чотири діапазони. Найменш автономна зовнішня мотивація називається *зовнішньою регуляцією*. Зокрема, зовнішньо

регульованою є діяльність заради винагороди або для уникнення покарання. *Інтроєктована регуляція* супроводжується включенням до вольової регуляції егоцентричних факторів — погорди у разі успіху та сорому, провини у разі невдачі. Більш автономною, тобто більш самодетермінованою є наступна форма зовнішньої мотивації, яка називається *ідентифікованою регуляцією*. При цій формі мотивації діяльність усвідомлюється як особистісно значуща. Нарешті, найбільш автономною формою зовнішньої мотивації є *інтегрована регуляція*. При цій формі особистість повністю сприймає зовнішній вплив як відповідний її внутрішнім устремлінням і цим цей вид мотивації схожий на внутрішню мотивацію. Однак, на відміну від внутрішньої мотивації, діяльність здійснюється не заради неї самої, а заради досягнення певних відчутних результатів. Таким чином, за допомогою поданої схеми саморегуляцію поведінки людини можна уявити як певний процес наближення до внутрішньої мотивації. Однак, як наголошують автори, індивід у своєму мотиваційному русі необов'язково проходить через кожен із цих етапів.

Таблиця 1

Схема інтеріоризації зовнішньої мотивації

Амотивація	Зовнішня мотивація				Внутрішня мотивація
Відсутність регуляції	Зовнішня регуляція	Інтроєктована регуляція	Ідентифікована регуляція	Інтегрована регуляція	Внутрішня регуляція
Відсутність мотивації	Контрольована мотивація		Автономна мотивація		
<i>Найнижча відносна автономія</i>		←————→		<i>Найвища відносна автономія</i>	

Розроблені методики (на основі опитувальників) для діагностування цих чотирьох основних форм зовнішньої мотивації навчальної діяльності [21; 26]. Що дає таке діагностування для педагогічної практики? Наприклад, у праці [4] показано, що внутрішньомотивоване навчання безпосередньо пов'язано із психологічним здоров'ям учнів, а ідентифікована мотивація — з результатами виконання завдань. А в праці [21] з'ясовано, що інтроєктована мотивація, на відміну від зовнішньої регуляції, пов'язувалася із зростанням зусиль, однак характеризувалася й підвищенням тривоги. Отже, описане структурування мотивів уздовж континуума зовнішньої мотивації дає не тільки повніше уявлення про типи учнівських мотивів, а й про можливі результати навчальної діяльності на основі цих мотивів.

Численні лабораторні та польові експерименти незаперечно доводять, що підтримка автономії, надання можливостей для прояву компетентності та забезпечення позитивних зв'язків з учителями та батьками — це ті умови, які значною мірою сприяють процесу інтеріоризації зовнішніх мотиваторів, а в кінцевому підсумку і підвищенню результативності учіння. Також це має суттєвий вплив на бажання учнів продовжувати навчання у школі (що дуже актуально для деяких країн). У цьому зв'язку заслуговує на особливу увагу висновок дослідження [18] про те, що посилення контролюючого впливу лише додає до академічної неуспішності, оскільки, зазвичай, відповіддю дорослих на низьку успішність учнів є якраз посилення контролю та додатковий тиск на них. Виявляється, що це веде до ще більшої неуспішності, і зарадити цьому можна було б саме підвищенням учнівської автономії.

*Що таке автономопідтримуюче навчання?* Одним з найважливіших питань у педагогічному застосуванні теорії самодетермінації є питання про стилі та методи автономопідтримуючого навчання. Визначальним тут є той погляд, що вчителі у своїй роботі мають відштовхуватися від внутрішніх тенденцій у розвитку учнів, створюючи умови, які б спонукали їх до ініціативи щодо способів навчання та відповідальності за його результати. Коли ж і накладаються обмеження, то це має відбуватися так, щоб враховувати внутрішнє прагнення учнів і забезпечувати альтернативу та можливість вибору. Навпаки, учителі, які не схильні до підтримки автономії, змушують своїх учнів мислити, відчувати й діяти переважно відповідно до своїх поглядів, а для мотивації частіше вдаються до оцінок, ніж до внутрішніх

спонук. А коли необхідно вдатися до обмежень, то роблять це за допомогою зовнішнього контролю і не переймаються тим, як привчати учнів самостійно аналізувати ситуацію.

У праці [7] описані результати дуже цікавого дослідження стосовно співвідношення між тим, як вчителі словесно характеризують автономопідтримуюче навчання, і тим, яким реальним змістом вони наповнюють це поняття у своїй практичній роботі. Спочатку вчителів протестували за опитувальником для виявлення тенденції до підтримки автономії. Потім провели групове обговорення, за результатом якого основні показники підтримки автономії прорейтингували, а вчителів за результатами їхніх відповідей на запитання опитуваних поділили на дві групи: групу підтримки автономії і контролюючу групу. Чим же стиль практичної роботи вчителів з групи підтримки автономії відрізнявся від стилю практичної роботи їхніх колег з контролюючої групи? Вони більше слухали учнів, давали їм менше вказівок, більше відповідали на запитання, приділяли більше уваги бажанням учнів, не поспішали з вирішенням завдань, говорили більше про перспективи, підтримували учнівську ініціативу, протидіяли створенню напружених ситуацій.

Ці результати були доповнені дослідженням [16], в якому ідентифіковані вісім ознак автономопідтримуючого навчання: 1) вислуховування учнів; 2) відведення часу для самостійної роботи; 3) надання учням можливості висловлюватися; 4) схвальне оцінювання досягнень; 5) заохочення зусиль; 6) скеровуючі підказки у патових ситуаціях; 7) чуйність до запитань та коментарів; 8) оцінювання здобутків і перспектив.

*Питання про тести.* Чи не найголовнішим практичним висновком теорії самодетермінації Дісі-Раяна є вкрай негативне ставлення до тестового контролю навчальних досягнень, особливо до так званих тестів з високою ставкою (High Stakes Tests) (такими, зокрема, у нас часто є модульні контролі у вищих навчальних закладах). Такі тести автори називають «постійною загрозою для вчителів» при організації навчального процесу на основі базових психологічних потреб учнів. Звісно, вони не заперечують того, що тестування може бути корисним для видобування інформації, важливої для швидкого реагування. Однак тести, в яких винагороди та санкції для шкіл, вчителів та (або) окремих учнів застосовуються залежно від результатів тестування, мають шкідливі наслідки для навчального процесу, для мотивації учнів, а в кінцевому підсумку — і для навчальних досягнень [18, с. 47–50]. По-перше, це є контролюючою інтервенцією у педагогічну діяльність вчителів, що підриває їхню автономію, а по-друге, згідно з теорією самодетермінації, регулююча мотивація підштовхує суб'єкта до того, щоб концентруватися на одержанні винагород або усіма можливими способами (у т. ч. нечесними) уникати санкцій.

Ще на ранньому етапі «тестування руху», на початку 80-років ХХ ст., теорія самодетермінації провіщала, що ця освітня політика неодмінно вестиме до збіднення навчальних курсів, посилення муштри, зменшення живої практики, зниження внутрішнього мотивації, підвищення рівня неправдивості з боку вчителів та учнів, відсіву з навчального закладу, а особливо до неадекватності переведення результатів «винагородних» тестувань у який-небудь інший педагогічний показник (розвивальний, виховний, професійний тощо). Наприклад в дослідженні Е. Дісі [7] вивчався вплив контролюючих тестів на діяльність вчителів з проблемно-дослідницьким стилем навчання. Половині вчителів, які брали участь в експерименті, у явній формі поставили завдання досягнення їхніми учнями певних стандартизованих результатів. Іншій половині таке завдання не ставилося і вони працювали у своїй звичній манері. Спостереження показало, що вчителі, для яких стандартизовані результати були на першому місці, розмовляли в класі приблизно у п'ять разів більше, ніж інші, а їхній вербальний стиль містив значно більше директив і таких слів як «повинні» та «мусите». Що ж до результатів навчальної діяльності, то загалом учні вчителів з установкою на результат виконували їх більше, однак незалежно розв'язаних серед них було значно менше. Найбільш парадоксальним у цьому є те, як зазначають Е. Дісі та Р. Раян, що більше управляючі (авторитарні за нашою термінологією) вчителі найвими обивателями вважаються кращими вчителями, більш активними й уболіваючими за справу.

Загалом можна констатувати, що численні негативні наслідки запровадження тестів «з високими ставками», як і прогнозувала теорія самодетермінації, масово проявили себе в реальній освітній практиці [19]. Той акцент на звітності, який вони вносять у діяльність

вчителів і учнів, веде до збільшення контролю з боку одних і концентрації на обов'язкових результатах з боку тих і інших. А це — шлях до підриву автономної мотивації і вчителів, і учнів. І вже зовсім «неочікуваний» (для обивательського загалу) результат полягає в тому, що тестовий тиск на вчителів звужує обсяг вивченого учнями матеріалу, а головне — призводить до вилучення з арсеналу педагогічної практики усіх методів, форм та засобів дослідницького та креативного навчання, які тільки й можуть захоплювати учнів у школі.

Ще відчутніший удар наносять тести по тих учнях, які перебувають на нижній межі навчальних досягнень. Необхідність хитрувати, викручуватися й обманювати, веде до підриву психологічного здоров'я, а перманентні невдачі й покарання часто стають причиною для припинення навчання.

*Шлях до глобального удосконалення освіти.* Отже, «тестовий рух», на який покладалося стільки сподівань щодо глобального удосконалення системи освіти, не виправдав очікувань. Його серцевиною є контроль, а контроль суперечить базовій психологічній потребі учнів та вчителів в автономії. Е. Дісі та Р. Раян вважають, що альтернативою цього збукрутілого руху може стати проектування навчальних середовищ на основі їхньої теорії самодетермінації. Широкомаштабних експериментів у цьому напрямку ще не проводилося, однак накопичена значна кількість більше чи менше локальних позитивних прикладів. Найбільш вражаючим серед них є приклад всеохоплюючої освітньої реформи початкової, середньої і старшої загальноосвітньої школи в Канзас-Сіті (у тій її частині, яка знаходиться у штаті Канзас), а також в окремих школах інших міських округів (охоплення сільських шкіл було незначним). У схильних до афористичності американців ця модель реформи дістала назву «Перше-першим» (First Things First — FTF) [8, с. 246–250].

За цією реформою, великі школи поділялися на невеликі навчальні об'єднання (Small Learning Communities — SLCs), які налічували близько 20 учителів та 350 учнів. Об'єднання доволі автономні, навіть тоді, коли функціонують в одній будівлі. Далі, всередині об'єднання створюється система підтримки учня та сім'ї, схожа на наш інститут класних керівників: один педагог прикріплюється до 15 – 18 учнів і щотижня зустрічається не тільки з ними, а й з їхніми батьками. Третій, і головний, напрямок реформи — акцент на вдосконаленні професійного інструментарію процесу навчання, спрямованому на те, аби зробити методіку (instruction), навчальні матеріали та завдання більш привабливими та оптимально захоплюючими й проблемними (challenging).

Завдяки цим змінам вдалося налагодити більш довірливі й близькі стосунки між учнями, а також між учнями, вчителями та батьками, навіть в умовах великих міських шкіл з тисячами учнів. Крім цього, і учні і вчителі дістали комфортніші умови для прояву своєї компетентності та автономності, з правом власності (ownership), як кажуть американці, на своє особисте навчання та викладання.

Були проведені широкі дослідження та обговорення ефективності реформи FTF в задіяних школах порівняно зі школами контрольні (незадіяної) групи [15]. Вони засвідчили, що реформа надала значного імпульсу головним суспільно значущим процесам у шкільному середовищі: зростанню підтримки учнівської автономії вчителями та її сприйняття учнями, посиленню відповідальності учнів за результати навчання, підвищенню цих результатів. Найбільш переконливим виявився показник зростання кількості учнів, які закінчили повний курс навчання у школі: за перших п'ять років реформи у всіх школах Канзас-Сіті цей показник зріс із 49 до 82%. Це свідчить про значне поліпшення психологічного здоров'я учнів.

Один з численних прикладів локальної реформи освітньої політики на основі теорії самодетермінації описаний у дослідницькій роботі Л. Сімпсон [25], виконаній на прикладі навчання учнів математиці у 4 класі державної початкової школи у Західному Новому Гемпширі (віком від 9 до 11 років). Математика була вибрана тому, що в умовах обмеженого часу на дослідження (упродовж 1 року) цей предмет забезпечує найефективніші засоби для вимірювання результативності. Суть новації полягає в тому, що, крім власне навчальної роботи з математики, проводилися окремі заняття з учнями на важливі для ефективного навчання психологічні теми про самоефективність, самодетермінацію та ефективні стилі (умови та методи) учіння. Мета — підвищення учнівської рефлексії про процес навчання і важливість психологічних установок для підвищення його успішності. Найбільш відчутний позитивний

вплив такий підхід мав на учнів із середньою мотивацією та успішністю. Для учнів із низькою успішністю і мотивацією він був нестійким і потребує, вважає автор, додаткових засобів підтримки, а для учнів з високою успішністю і мотивацією — більш розвивальних стратегій.

Другий локальний приклад візьмемо з докторської дисертації Л. Кеннеді [12]. Важлива передісторія цього дослідження. У 1985 р. управління освіти штату Північна Кароліна ухвалило рішення вилучити зі шкільного навчального плану предмет «Наука про Землю», який викладався у 8 класі. Громадськість забила тривогу, проте тільки у 1998 р. було ухвалено рішення з 2004 р. повернути цей предмет до навчального плану зі статусом одного з трьох природничих курсів за вибором, необхідних для закінчення школи. Важливо також і те, що предмет «Наука про Землю» вважався найменш престижним і його нав'язували тим учням, які перед цим «провалилися» (а то й не раз) на більш престижних важких предметах і тому потребували легшого заміщення для закінчення школи. Звісно, учні, які приходили на цей предмет, були слабкими і їхня мотивація до вивчення обмежувалася лише браком навчального кредиту. Такою ж низькою була й мотивація вчителів, які викладали цей предмет, відповідаючи на низьку зацікавленість учнів посиленням контрольного тиску.

Робота Л. Кеннеді виконана на матеріалі практичного досвіду роботи авторки з 9 учнями, що додатково вивчали предмет «Науки про Землю» у так званій літній школі, яка організовується для тих, хто в межах навчального року не досяг належного рівня. Гіпотезою цього дослідження було те, що коли вибудувати стратегію навчання відповідно до постулатів теорії самодетермінації, задовольняючи базові потреби учнів в автономії, компетентності та зв'язках, то ситуацію можна докорінно поліпшити.

Школа діяла упродовж місяця (липня), через день, з ранку до полудня. Основою методики, яку застосувала авторка для вирівнювання свого класу, була організація занять у дусі співробітництва, взаємної зацікавленості й відповідальності з вибором учнями тем для власних доповідей і колективними обговореннями в малих групах і з усім класом, з поєднанням формального оцінювання зі словесним та індивідуального — з груповим. Відповідні зрушення в мотиваційній сфері діагностували щоденними за допомогою опитувальників. Таким способом створювалося освітнє середовище, яке підтримувало базові психологічні потреби учнів. Усі ці відступи від традиційної методики дали змогу досягти бажаного результату — успішного проходження навчального предмета. Однак авторка у висновках висловила сумнів, чи закріпляться ці позитивні зрушення в мотиваційній сфері її учнів, коли далі їх вчитимуть по-старому.

*Чи є універсальними висновки теорії самодетермінації для навчання різних вікових груп і в різних культурах?* Найбільш контраверсійним у теорії самодетермінації є положення про універсальність виділених трьох базових потреб — в автономії, компетентності та зв'язках — у різні вікові періоди і в різних країнах (культурах).

Загальний висновок, підтверджений багатьма експериментальними дослідженнями, такий: виділені базові потреби є універсальними за всіх зазначених обставин, хоча кожна з них має свою вікову траєкторію розвитку і культурологічні особливості у різних країнах [5]. Наприклад, особливе «збурення» у віковій динаміці потреби в автономії припадає на період отроцтва («пустелі отроцтва» — за висловленням Л. М. Толстого). У цей період йде боротьба між прагненням підлітка до більшої автономії і бажанням ідентифікації зі значимою групою. Прагнення ідентифікації само по собі забирає доволі автономії, а коли до цього долучається ще й посилення батьківської опіки, то це може призвести навіть до справжнього «бунту». Отже, автономія підлітка у цей період потребує радше розширення, ніж згортання.

Стосовно культурологічних особливостей, то найбільші «сумніви» щодо універсальності базових потреб стосувалися так званих «колективістських» східних культур — на відміну від західних «індивідуалістичних» (в найбільшій з яких, власне, і з'явилася теорія самодетермінації). Однак дослідження, проведені в Росії, Туреччині, Китаї, Японії, Південній Кореї, спростовують ці «сумніви» [5]. Це наштовхує на думку про необхідність ширшої популяризації цієї теорії і в Україні.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Тадєєва Т. В. Теорія самодетермінації Дісі-Раяна і навчальна мотивація / Т. В. Тадєєва // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2012. – № 3. – С. 213–221.

2. Assor A. Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety / A. Assor, H. Kaplan, Y. Kanat-Maymon, G. Roth // *Learning and Instruction*. — 2005. — Vol. 15. — P. 397–413.
3. Benware C. Quality of learning with an active versus passive motivational set / C. Benware, E. L. Deci // *American Educational Research Journal*. — 1984. — Vol. 21. — P. 755–765.
4. Burton K. D. The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: Prospective, experimental and implicit approaches to self-determination theory / K. D. Burton, J. E. Lydon, D. U. D'Alessandro, R. Koestner // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 2006. — Vol. 91. — P. 750–762.
5. Chirkov V. (Ed.). *Human Autonomy in Cross-Cultural Context: Perspectives on the Psychology of Agency, Freedom, and Well-Being* / V. Chirkov, R. M. Ryan, K. M. Sheldon (Eds.). — L.–N.Y.: Springer, 2011. — 283 p.
6. Deci E. L. An Instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence / E. L. Deci, A. J. Schwartz, L. Sheinman, R. M. Ryan // *Journal of Educational Psychology*. — 1981. — Vol. 73. — P. 642–650.
7. Deci E. L. Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers / E. L. Deci, N. H. Spiegel, R. M. Ryan, R. Koestner, M. Kauffman // *Journal of Educational Psychology*. — 1982. — Vol. 74. — P. 852–859.
8. Deci E. L. Large-scale school reform as viewed from the self-determination theory perspective / E. L. Deci // *Theory and Research in Education*. — 2009. — Vol. 7(2). — P. 244–253.
9. Deci E. L. The concept of competence: A starting place for understanding intrinsic motivation and self-determined extrinsic motivation / E. L. Deci, A. C. Moller // In: A. J. Elliot, C. J. Dweck (Eds.). *Handbook of competence and motivation*. — New York: Guilford, 2005. — P. 579–597.
10. Grolnick W. S. Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation / W. S. Grolnick, R. M. Ryan // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 1987. — Vol. 52. — P. 890–898.
11. Hardre P. L. Factors affecting high school students' academic motivation in Taiwan / P. L. Hardre, C. Chen, S. Huang, C. Chiang, F. Jen, L. Warden // *Asia Pacific Journal of Education*. — 2006. — Vol. 26. — P. 198–207.
12. Kennedy L. L. J. *The Effects of Self Determination Theory on Learning and Motivation of Repeating Students in a High School Earth Science Classroom* / Latoy Lavern Jenkins Kennedy // A Dissertation, submitted to the Faculty of The Graduate School at The University of North Carolina at Greensboro ...Degree Doctor of Philosophy. — 2007. — 186 p. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/umi-uncg-1301>
13. Ommundsen Y. Autonomy-mastery supportive or performance focused? Different teacher behaviors and pupil's outcomes in physical education / Y. Ommundsen, S. E. Kvalo // *Scandinavian Journal of Educational Research*. — 2007. — Vol. 51. — P. 386–413.
14. Pelletier L. G. Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behavior / L. G. Pelletier, C. Séguin-Lévesque, L. Legault // *Journal of Educational Psychology*. — 2002. — Vol. 94. — P. 186–196.
15. Quint J. The challenge of scaling up educational reform, findings and lessons from First Things First, final report / J. Quint, H. S. Bloom, A. R. Black, L. Stephens, T. M. Akey. — New York: MDRC, 2005. — 239 p. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.mdrc.org/publications>
16. Reeve J. What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity / J. Reeve, H. Jang // *Journal of Educational Psychology*. — 2006. — Vol. 98. — P. 209–218.
17. Roth G. Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning / G. Roth, A. Assor, Y. Kanat-Maymon, H. Kaplan // *Journal of Educational Psychology*. — 2007. — V. 99. — P. 761–774.
18. Ryan R. M. Achievement motivation within a pressured society: Intrinsic and extrinsic motivations to learn and the politics of school reform / R. M. Ryan, J. G. La Guardia // In: T. Urdan (Ed.). *Advances in motivation and achievement*. — Greenwich, CT: JAI, 1999. — Vol. 11. — P. 45–85.
19. Ryan R. M. Legislating competence: The motivational impact of high stakes testing as an educational reform / R. M. Ryan, K. W. Brown // In: C. Dweck, A. E. Elliot (Eds.). *Handbook of competence*. — New York: Guilford, 2005. — P. 354–374.
20. Ryan R. M. Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of children's perceptions / R. M. Ryan, W. S. Grolnick // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 1986. — Vol. 50. — P. 550–558.
21. Ryan R. M. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains / R. M. Ryan, J. P. Connell // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 1989. — Vol. 57. — P. 749–761.



22. Ryan R. M. Promoting Self-Determined School Engagement: Motivation, Learning and Well-Being / R. M. Ryan, E. L. Deci // In: K. Wentzel, A. Wigfi (Eds.). Handbook of Motivation at School. — New York – London: Routledge, 2009. — P. 171–196.
23. Ryan R. M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / R. M. Ryan, E. L. Deci // American Psychologist. — 2000. — Vol. 55. — P. 68–78.
24. Sheldon K. M. Understanding the negative effects of legal education on law students: A longitudinal test of self-determination theory / K. M. Sheldon, L. S. Krieger // Personality and Social Psychology Bulletin. 2007. — Vol. 33. — P. 883–897.
25. Simpson E. L. Self Determination in the Classroom / Lauren E. Simpson // A Masters Action Research Thesis, submitted to New England College. — 2008. — 96 p. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.jamesarts.com/lsimpson/fullthesis>
26. Vallerand R. J. Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study / R. J. Vallerand, R. Bissonnette // Journal of Personality. — 1992. — Vol. 60. — P. 599–620.
27. Williams G. C. Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory / G. C. Williams, E. L. Deci // Journal of Personality and Social Psychology. — 1996. — Vol. 70. — P. 767–779.

УДК 378.1:005.21:37.018.552(71)”312”

А. С. ЧИРВА

### ПРІОРИТЕТНІ ЗАВДАННЯ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ВИЩОЇ ОСВІТИ КАНАДИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ІНСТИТУЦІЙНИХ СТРАТЕГІЙ

*Проаналізовано зовнішні і внутрішні інституційні стратегії інтернаціоналізації змісту вищої освіти Канади. Доведено, що зовнішні стратегії включають маркетинг освітніх послуг, збільшення кількості іноземних студентів, експорт навчальних програм, міжнародну співпрацю; до внутрішніх належать організаційні, програмні, академічні типи. Об'єктами таких стратегій є зміст освіти та основні механізми його інтернаціоналізації. Визначено пріоритетні завдання інтернаціоналізації. Встановлено, що ефективність стратегій інтернаціоналізації залежить від їх інтеграційного комплексного характеру.*

**Ключові слова:** інституційні стратегії, інтернаціоналізація змісту вищої освіти, пріоритетні завдання.

А. С. ЧИРВА

### ПРІОРИТЕТНЫЕ ЗАДАЧИ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАНАДЫ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНСТИТУЦИОННЫХ СТРАТЕГИЙ

*Проанализированы внешние и внутренние стратегии интернационализации содержания высшего образования Канады. Доказано, что внешние стратегии включают маркетинг образовательных услуг, увеличение количества иностранных студентов, экспорт учебных программ, международное сотрудничество; к внутренним относятся организационные, программные, академические типы. Объектами таких стратегий являются содержание образования и основные механизмы его интернационализации. Определены приоритетные задачи интернационализации. Установлено, что эффективность стратегий интернационализации зависит от их интеграционного комплексного характера.*

**Ключевые слова:** институционные стратегии, интернационализация содержания высшего образования, приоритетные задачи.