

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Педагогика и психология»

(наименование)

44.03.02 Психолого-педагогическое образование

(код и наименование направления подготовки / специальности)

Психология и педагогика начального образования

(направленность (профиль) / специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Формирование учебной мотивации у детей младшего школьного
возраста

Обучающийся

А.Д.Фадеева

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

канд. пед. наук Т.А.Гудалина

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Аннотация

Бакалаврская работа рассматривает решение актуальной проблемы – формирования учебной мотивации у младших школьников в условиях современного образования.

Цель работы – определить и апробировать психолого-педагогические условия, способствующие формированию учебной мотивации у младших школьников.

В ходе работы решены следующие задачи: рассмотрено понятие учебной мотивации и ее компонентов; выявлены психолого-педагогические особенности формирования учебной мотивации; определены психолого-педагогические условия формирования учебной мотивации у младших школьников; экспериментально проверена эффективность данных условий на уроках математики; обобщены и проанализированы результаты экспериментальной деятельности. Бакалаврская работа имеет новизну и практическую значимость.

Бакалаврская работа имеет новизну и практическую значимость.

Бакалаврская работа состоит из введения, двух глав, заключения, содержит 6 рисунков и 8 таблиц, список используемой литературы (36 источников), 4 приложений. Основной текст работы изложен на 68 страницах без приложения и на 74 страницах с приложением.

Оглавление

| | |
|--|----|
| Введение | 4 |
| Глава 1 Теоретические основы формирования учебной мотивации у детей младшего школьного возраста | 8 |
| 1.1 Понятие учебной мотивации и ее компоненты | 8 |
| 1.2 Психолого-педагогические особенности формирования учебной мотивации у обучающихся | 14 |
| 1.3 Психолого-педагогические условия формирования учебной мотивации у учащихся в младшем школьном возрасте | 20 |
| Глава 2 Экспериментальная работа по формированию учебной мотивации у младших школьников на уроках математики | 27 |
| 2.1 Диагностика уровня сформированности учебной мотивации у обучающихся начальных классов | 27 |
| 2.2 Создание психолого-педагогических условий для формирования учебной мотивации у младших школьников на уроках математики | 40 |
| 2.3 Анализ результатов экспериментальной работы по формированию учебной мотивации у детей младшего школьного возраста | 52 |
| Заключение | 62 |
| Список используемой литературы | 66 |
| Приложение А Список респондентов | 69 |
| Приложение Б Технологическая карта урока математики | 70 |
| Приложение В Критерии содержательной оценки предметных достижений обучающихся | 73 |
| Приложение Г Пример заполнения дневника успеха и рейтинговой таблицы достижений | 74 |

Введение

Актуальность исследования. Формирование учебной мотивации младших школьников является ключевым условием успешного освоения образовательной программы и устойчивого личностного развития ребенка. В начальной школе закладываются основы отношения к учению как к внутренне значимой деятельности, формируются первые познавательные интересы и волевые усилия, поэтому уровень учебной мотивации в этом возрасте определяет не только текущие успехи, но и дальнейшую образовательную траекторию ребенка.

Имеются психолого-педагогические данные подтверждающие, что мотивационная сфера младшего школьника отличается высокой чувствительностью к внешним воздействиям и недостаточной устойчивостью. Уже к концу начальной школы фиксируется тенденция к снижению познавательной активности и ориентации на получение высокой оценки вместо стремления к знаниям как таковым. Так, И.Ю. Кулагина подчеркивает, что уровень учебной мотивации имеет выраженную отрицательную динамику от 3-го к 4-му классу, что негативно отражается на успеваемости и внутреннем отношении к учебному процессу [21].

Особую значимость проблема приобретает в контексте интенсивного развития информационных технологий и изменения характера познавательной деятельности современных детей. Цифровизация образовательного пространства создает как новые возможности для активизации учебной деятельности, так и дополнительные вызовы для педагогической науки, и практики. Наблюдаются растущие требования к самостоятельности и инициативности учащихся в образовательном процессе, и в тоже время присутствует традиционный подход к организации учебной деятельности, зачастую не учитывающий изменившиеся психологические особенности современного поколения детей.

Наиболее исследованы психологические механизмы формирования учебной мотивации (В.Г. Асеев, Л.И. Божович, В.К. Вилюнас); выявлены возрастные особенности мотивационной сферы младших школьников (Н.И. Гуткина, М.В. Матюхина, Д.Б. Эльконин); разработаны отдельные методы и приемы формирования учебной мотивации (А.К. Маркова, Г.И. Щукина).

Результат анализа научной литературы таких авторов, как Л.И. Божович, А.К. Маркова, Д.Б. Эльконин показывает, что проблема формирования учебной мотивации находится в центре внимания психолого-педагогической науки. Однако современные исследования Т.О. Гордеевой, Н.И. Гуткиной указывают на необходимость пересмотра традиционных подходов к формированию учебной мотивации с учетом новых социокультурных условий и цифровой трансформации образования.

Современная образовательная практика демонстрирует растущую потребность в интеграции различных подходов к формированию мотивационной сферы учащихся. Междисциплинарный характер проблемы требует синтеза достижений педагогической психологии, теории обучения и методических разработок в конкретных предметных областях. При этом математика как учебный предмет представляет особый интерес для исследования мотивационных процессов, поскольку характеризуется высокой степенью абстрактности содержания и требует от учащихся значительных интеллектуальных усилий, что может существенно влиять на динамику учебной мотивации.

Дополнительные данные о реальном положении дел предоставлены в аналитическом отчете о состоянии системы образования в России за 2024 год: 18-20 % младших школьников сталкиваются с выраженными трудностями в обучении, обусловленными именно недостаточным уровнем учебной мотивации. Это указывает на необходимость разработки и внедрения эффективных педагогических приемов, направленных на поддержание и развитие мотивационного компонента в образовательной

среде. Учителя начальных классов отмечают растущую сложность поддержания интереса и указывают на необходимость разработки новых методов и приемов формирования учебной мотивации [31].

Анализ психоло-педагогических исследований и педагогической практики выявил противоречия между необходимостью научного осмысления и разработки эффективных способов формирования учебной мотивации у младших школьников с учетом новых образовательных реалий.

Проблема исследования – как повысить уровень сформированности учебной мотивации у детей младшего школьного возраста?

Объект исследования – процесс формирования учебной мотивации у детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования – психолого-педагогические условия формирования учебной мотивации младших школьников на уроках математики.

Цель исследования – определить и апробировать психолого-педагогические условия, способствующие формированию учебной мотивации у младших школьников.

Гипотеза исследования: формирование учебной мотивации у младших школьников будет успешным, если в образовательном процессе реализуются следующие психолого-педагогические условия на уроках математики:

- использование проблемных ситуаций;
- применение практико-ориентированных заданий;
- введение формирующего оценивания.

Задачи исследования:

- рассмотреть понятие учебной мотивации и ее компоненты;
- выявить психолого-педагогические особенности формирования учебной мотивации у младших школьников;
- определить психолого-педагогические условия формирования учебной мотивации у младших школьников;

- экспериментально проверить эффективность психолого-педагогических условий на уроках математики;
- обобщить и проанализировать экспериментальную деятельность.

Методы исследования. Теоретические методы: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования учебной мотивации; систематизация и обобщение научных подходов к проблеме исследования. Эмпирические методы: психодиагностические методики; педагогический эксперимент с выделением контрольной и экспериментальной групп; наблюдение за учебной деятельностью младших школьников; количественный и качественный анализ полученных результатов.

Исследования проводили на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 69 г. Екатеринбурга. В исследовании приняли участие 40 обучающихся: экспериментальная группа 3 «А» класс, контрольная группа 3 «Б» класс.

Новизна исследования заключается в систематизации и уточнении психолого-педагогических условий формирования учебной мотивации младших школьников, а также в обосновании организации педагогической деятельности на уроках математики, направленной на реализацию данных условий.

Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации научных представлений о психолого-педагогических условиях формирования учебной мотивации в условиях современной образовательной среды.

Практическая значимость исследования определяется исследованием возможности применения полученных результатов в педагогической практике начальной школы. Разработанные психолого-педагогические условия могут использовать учителя на уроках математики для повышения учебной мотивации учащихся.

Структура бакалаврской работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (36 источников) и 4 приложения. Текст работы иллюстрирован 8 таблицами, 6 рисунками.

Глава 1 Теоретические основы формирования учебной мотивации у детей младшего школьного возраста

1.1 Понятие учебной мотивации и ее компоненты

Учебная мотивация представляет собой многокомпонентную психологическую систему побудительных сил, определяющих активность и направленность ребенка в образовательном процессе. В психолого-педагогической литературе это понятие трактуется по-разному. Одни исследователи рассматривают учебную мотивацию как систему мотивов, направляющих и регулирующих процесс обучения, другие – как специфическое проявление общей мотивации личности в учебной сфере. Так, А.К. Маркова определяет учебную мотивацию как устойчивую систему отношений учащегося к учению, связанную с осознанием его личностной и социальной значимости [25]. Л.И. Божович подчеркивала, что мотивация учения формируется в процессе социализации ребенка и отражает его познавательные потребности, интересы и ценности [5]. В более широком смысле учебная мотивация рассматривается как динамическое образование, включающее в себя как внутренние побудительные силы (интерес, познавательные потребности, желание получить знания), так и внешние (поощрение, оценка, требования окружающих).

Теоретический анализ проблемы показывает, что существуют различные концептуальные подходы к пониманию структуры учебной мотивации. Теория самоопределения Э. Деси и Р. Райана выделяет внутреннюю и внешнюю мотивацию, подчеркивая важность самостоятельности учащегося в образовательном процессе. Внутренняя мотивация характеризуется стремлением к познанию нового, интересом к процессу обучения, а внешняя – стремлением соответствовать ожиданиям учителей, родителей или получать вознаграждение за успехи. Данная теория подчеркивает важность автономии учащегося в образовательном процессе:

чем больше ребенок ощущает контроль над своими учебными действиями, тем выше его мотивация [23].

Еще одной значимой теорией является концепция Л.С. Выготского, согласно которой мотивация к учению развивается в ходе деятельности и общения с более опытными людьми. Выготский подчеркивал, что ведущую роль в формировании учебной мотивации играет зона ближайшего развития: если ребенок сталкивается с задачами, которые немного превышают его текущие возможности, но при этом получает поддержку, его мотивация к обучению возрастает. Важную роль здесь играет взаимодействие с педагогом, который создает условия для постепенного перехода от внешней мотивации (поддержки взрослого) к внутренней (самостоятельному стремлению к знаниям) [18].

Не менее значима теория ожидания и ценности Дж. Аткинсона, согласно которой мотивация учения зависит от двух ключевых факторов: ожидания успеха и субъективной значимости результата. Если ребенок уверен, что сможет справиться с учебной задачей, и считает ее выполнение важным для себя, то его учебная мотивация возрастает. В этом контексте большую роль играет система оценивания и поддержка со стороны учителя и родителей: «если ученик систематически сталкивается с неуспехом, его мотивация к обучению может снижаться» [15, с. 152].

Теория социальной когнитивности А. Бандуры также дает важные объяснения механизмов учебной мотивации. В ее основе лежит понятие самоэффективности – уверенности человека в своих силах и способности достигать целей. Согласно Бандуре, если ребенок видит успешные примеры сверстников или получает положительную обратную связь от окружающих, его учебная мотивация усиливается. Напротив, негативный опыт или низкая самооценка могут стать факторами, препятствующими желанию учиться.

Таким образом, учебная мотивация – это сложный многофакторный процесс, зависящий от сочетания внутренних и внешних стимулов, когнитивных установок ребенка и особенностей образовательной среды.

Различные теоретические подходы подчеркивают значимость как личностных особенностей учащегося, так и педагогических условий, способствующих формированию устойчивого интереса к учебной деятельности.

Проведенный анализ теоретических концепций позволяет нам определить структуру учебной мотивации, которая должна учитывать, как содержательные характеристики мотивационных побуждений, так и их проявление в образовательном процессе. Выделим три диагностически значимых компонента учебной мотивации: мотивационно-смысловой, эмоционально-ценностный и интегративно-регулятивный.

Мотивационно-смысловой компонент отражает содержательную сторону побудительных сил, определяющих отношение ребенка к учебной деятельности [27]. Данный компонент отражает иерархию мотивов (познавательных, социальных, мотивов достижения и избегания неудачи) и степень их осознанности. В младшем школьном возрасте особенно важно соотношение этих мотивов, поскольку оно определяет устойчивость учебной активности. Д. Б. Эльконин отмечал, что формирование мотивации происходит по мере осознания ребенком общественного значения учебной деятельности [36].

Эмоционально-ценностный компонент характеризует эмоциональную окраску отношения к учебному процессу и степень принятия образовательных ценностей. Эмоциональная составляющая мотивации играет ключевую роль в формировании устойчивого интереса к познанию. Этот компонент включает в себя переживания, связанные с учебными ситуациями, эмоциональную оценку школьного опыта и формирующееся ценностное отношение к знаниям как лично значимым образованиям [6]. Положительное эмоциональное отношение к учению является основой формирования устойчивой мотивации.

Интегративно-регулятивный компонент представляет собой обобщенную характеристику сформированности мотивационной системы,

отражающую способность ребенка к саморегуляции учебной деятельности и общий уровень мотивационной готовности к образовательному процессу [9]. Данный компонент, основанный на нейропсихологических исследованиях связи мотивации и произвольной регуляции, позволяет оценить результативность функционирования мотивационной системы в целом и ее влияние на успешность обучения школьника.

Таким образом, выделенные компоненты находятся в отношениях взаимосвязи: мотивационно-смысловые образования определяют эмоциональную окраску учебного опыта, которая, в свою очередь, влияет на общую регулятивную способность ребенка управлять своей познавательной активностью. Такая структура обеспечивает возможность комплексной диагностики мотивационной сферы и создает основу для разработки дифференцированных педагогических воздействий, учитывающих специфику каждого компонента мотивационной системы младшего школьника. Развитие одного компонента влияет на формирование других, что требует комплексного подхода к диагностике и развитию учебной мотивации [19].

Формирование этих компонентов тесно связано с возрастными особенностями. В младшем школьном возрасте ребенок еще во многом ориентирован на внешние стимулы: похвалу родителей, оценку учителя, признание сверстников [3]. При этом социальные мотивы могут играть как стимулирующую, так и тормозящую роль: стремление заслужить одобрение часто сопровождается тревогой перед возможной неудачей [30]. При грамотном педагогическом сопровождении внешняя мотивация постепенно преобразуется во внутреннюю познавательную потребность.

При анализе феномена учебной мотивации у младших школьников важно учитывать и развитие этой категории в историко-педагогическом контексте. В трудах К.Д. Ушинского подчеркивалась значимость интереса как движущей силы образования [33], а В.А. Сухомлинский утверждал, что «учеба без интереса – это насилие над душой ребенка» [32, с. 54]. Таким

образом, идея опоры на внутренние мотивы в обучении имеет глубокие корни в отечественной педагогике, что актуализирует задачу формирования смыслового отношения к учению с первых лет школьной жизни.

Современные исследования подтверждают: мотивация в младшем школьном возрасте формируется неравномерно, может содержать противоречивые элементы и зависит от уровня развития регуляции и внимания. Поэтому педагогу важно отслеживать не только познавательные достижения, но и эмоциональное состояние, самооценку, готовность к самостоятельности. Индивидуальные траектории развития мотивации становятся необходимым условием успешного обучения.

Кроме того, в психолого-педагогической литературе все чаще звучат идеи о необходимости различать мотивацию учения и мотивацию к получению результата. В исследованиях И.А. Зимней подчеркивается, что важно не просто вызвать желание учиться ради отметки, а сформировать ценностное отношение к знанию как таковому [16]. Это возможно только при наличии смысла, который ребенок придает учебной деятельности, – формировании личностного смысла учения, о котором говорили В.В. Давыдов и А.Г. Асмолов. Здесь актуально учитывать особенности смысловой сферы младшего школьника, находящейся в стадии становления и подверженной влиянию значимых взрослых.

Интерес вызывает и нейропсихологический подход к пониманию учебной мотивации. Современные исследования А.Р. Лурии и Е.Д. Хомской подтверждают связь между уровнем развития произвольной регуляции, внимания и устойчивости мотивации. С этой точки зрения, педагогические воздействия должны быть направлены не только на стимулирование интереса, но и на формирование функциональных предпосылок для устойчивого познавательного поведения.

Анализируя представленные теоретические концепции, можно отметить, что каждая из них раскрывает определенные грани мотивационных процессов, однако для целей данного исследования необходимо

сформулировать одно понимание учебной мотивации. Опираясь на рассмотренные подходы, мы определяем учебную мотивацию как динамичную систему взаимосвязанных психологических образований, которая обеспечивает направленность познавательной активности младшего школьника на усвоение учебного содержания и включает три взаимодополняющих аспекта: стремление к познанию, эмоциональную вовлеченность в образовательный процесс и готовность к целенаправленным учебным действиям.

Данное определение позволяет рассматривать учебную мотивацию не как статичное образование, а как развивающуюся систему, которая может качественно изменяться под воздействием педагогических факторов и условий. При этом подчеркивается важность не только внутренних побуждений ребенка, но и внешних условий, создающих основу для трансформации первоначальных мотивов в устойчивую познавательную направленность личности. Такой подход согласуется с принципами развивающего обучения и открывает возможности для целенаправленного педагогического воздействия на мотивационную сферу обучающихся.

Таким образом, проведенный теоретический анализ позволяет определить учебную мотивацию как многокомпонентную систему, включающую три взаимодополняющих аспекта – стремление к знаниям, эмоциональную вовлеченность и способность к саморегуляции. Такая трактовка позволяет рассматривать мотивацию как развивающееся образование, изменяющееся под влиянием педагогических условий и личностного опыта ребенка.

Выделение структурных компонентов (мотивационно-смысловой, эмоционально-ценностный и интегративно-регулятивный) учебной мотивации обеспечит теоретическую базу для подбора нужных диагностических методик. Понимание взаимосвязи компонентов позволяет разработать комплексный подход к оценке мотивационной сферы учащихся,

что является необходимым условием для последующего создания программ формирования учебной мотивации в образовательном процессе.

1.2 Психолого-педагогические особенности формирования учебной мотивации у обучающихся

Период младшего школьного возраста (примерно от 6-7 до 10-11 лет) играет ключевую роль в развитии учебной мотивации. В это время у ребенка формируется отношение к учебе, появляются первые осознанные учебные цели, развиваются личностные качества, влияющие на познавательную активность [7]. Поступление в школу меняет его социальную ситуацию: если раньше главной деятельностью была игра, то теперь на первый план выходит учебный процесс, требующий дисциплины, усидчивости и соблюдения правил. Эти перемены оказывают значительное влияние на мотивацию ребенка, способствуя развитию новых стимулов к учебе, но в то же время создавая определенные трудности адаптации [17].

Исследователи выделяют ряд особенностей, определяющих специфику учебной мотивации младших школьников. Так, возрастные особенности подробно рассматриваются в трудах Л.С. Выготского, выделяется преобладание внешней мотивации, недостаточная сформированность внутренней мотивации и познавательной потребности, а также слабая волевая регуляция, проявляющаяся в трудностях концентрации внимания и быстрой утомляемости. Л. С. Выготский, анализируя возрастные особенности, подчеркивал, что на данном этапе ведущая деятельность переходит от игры к учебе, что определяет характер мотивации. В то же время он выделял и социальный аспект – ориентацию ребенка на мнение сверстников и взрослых, а также влияние социального климата класса на учебную активность [7].

Когнитивные особенности описываются в книге Е.В. Руденко, выделяется доминирование наглядно-образного мышления, необходимость

визуализации и конкретизации учебного материала, выраженный интерес к игровым и практическим формам деятельности [29].

Эмоциональные особенности (чувствительность к успехам и неудачам, зависимость эмоционального состояния от оценки окружающих) и педагогические особенности, включающие стиль взаимодействия педагога с учениками и систему оценивания, подчеркиваются И.А. Зимней [16] и Д.Б. Элькониным [35]. Данные особенности необходимо учитывать при организации учебного процесса, особенно на начальных этапах обучения. Только при опоре на возрастные и индивидуальные характеристики младшего школьника можно эффективно формировать устойчивую учебную мотивацию, переходящую от внешней к внутренней.

На начальном этапе школьного обучения большую роль играют внешние мотивы – оценки, одобрение взрослых. Дети могут проявлять интерес к занятиям, но их стремление учиться нередко обусловлено не столько познавательной потребностью, сколько желанием заслужить похвалу. Это объясняется возрастными особенностями: младшие школьники еще не обладают развитой способностью к саморефлексии и оценивают свои достижения через призму реакции окружающих. Например, хорошую отметку ребенок воспринимает не столько как показатель знаний, сколько как свидетельство его стараний в глазах учителя или родителей. Поэтому в этот период особенно важна педагогическая поддержка, направленная на постепенное формирование внутренней мотивации [35].

Еще одна характерная особенность этого возраста – недостаточная волевая регуляция, что делает учебную мотивацию нестабильной. Дети могут легко отвлекаться, терять интерес к сложным или однообразным заданиям, демонстрировать колебания в учебной активности. В одних случаях они проявляют большой энтузиазм, в других – теряют желание учиться. Особенно это заметно в первые годы школьного обучения, когда процесс учебы еще непривычен. Для поддержания мотивации педагогу следует применять игровые элементы, разнообразные методы подачи материала и

задания с постепенным усложнением, соответствующим уровню развития учеников [13].

Кроме того, мотивация младших школьников тесно связана с уровнем их познавательной активности. Многие дети проявляют естественный интерес к окружающему миру, однако если учебный процесс организован скучно и однообразно, этот интерес может угасать. Исследования показывают, что младшие школьники лучше воспринимают материал, когда он преподносится в наглядной, увлекательной форме и требует активного взаимодействия. Это связано с особенностями их мышления, которое носит наглядно-образный характер. Поэтому использование иллюстраций, практических экспериментов и игровых приемов способствует поддержанию познавательного интереса и формированию устойчивой учебной мотивации.

Помимо когнитивных особенностей, на учебную мотивацию младших школьников влияет и их эмоционально-личностное развитие. В этом возрасте дети склонны к выраженной эмоциональной реакции на успехи и неудачи в учебе. Они могут испытывать сильную радость при получении хорошей оценки и, наоборот, разочарование и даже тревожность в случае неуспеха. Если педагогическая среда строится на избыточном контроле и наказаниях за ошибки, у ребенка может формироваться страх перед учебной деятельностью, что приведет к снижению мотивации и избеганию сложных заданий. В то же время положительное подкрепление, поддержка со стороны учителя и создание ситуации успеха помогают укрепить у ребенка уверенность в своих силах и поддерживать его интерес к обучению [28].

Также важным фактором, определяющим особенности учебной мотивации в младшем школьном возрасте, является социальная ситуация развития. В этом возрасте дети начинают осознавать свою принадлежность к группе сверстников, что отражается и на их отношении к учебной деятельности. Для многих младших школьников важным стимулом к учению становится желание соответствовать ожиданиям одноклассников или занять высокую позицию в коллективе. Это может проявляться, например, в

стремлении быть лучшим учеником в классе, получать похвалу перед сверстниками или, напротив, в снижении мотивации, если ребенок не чувствует себя успешным в учебе на фоне других детей. Важно, чтобы педагог создавал в классе атмосферу сотрудничества, а не соперничества, помогая каждому ребенку ощущать себя ценным и способным к обучению [22].

Таким образом, учебная мотивация младших школьников имеет ряд возрастных особенностей, связанных с высокой зависимостью от внешних стимулов, эмоциональной реакцией на успехи и неудачи, недостаточной сформированностью волевых качеств и познавательных интересов. Для формирования устойчивой мотивации к учебной деятельности педагогам и родителям необходимо учитывать эти особенности, создавая условия, способствующие поддержанию интереса к обучению, развитию самостоятельности у младших школьников и положительного отношения к процессу познания.

Педагогическое взаимодействие играет решающую роль в формировании и развитии учебной мотивации младших школьников. Взаимодействие между учителем и учеником является не только инструментом передачи знаний, но и мощным фактором, влияющим на отношение ребенка к обучению, его эмоциональное состояние, уверенность в своих силах и стремление к познанию. Именно в младшем школьном возрасте педагог становится для ребенка авторитетной фигурой, чье мнение и отношение могут либо способствовать развитию познавательной активности, либо, напротив, вызывать страх, неуверенность и даже отторжение учебного процесса. От того, насколько педагог умеет выстраивать взаимодействие с учениками, зависит их отношение к школе, уровень мотивации к учебной деятельности и способность преодолевать трудности [2].

Одним из важнейших аспектов педагогического взаимодействия является стиль общения учителя с учениками. Доброжелательная и поддерживающая атмосфера в классе способствует развитию у детей

интереса к учебе, формированию уверенности в своих силах и готовности проявлять активность. Когда учитель проявляет уважение к личности ребенка, поддерживает его инициативу, терпеливо объясняет сложные моменты, это формирует у младшего школьника положительное отношение к образовательному процессу. Важно, чтобы педагог не просто транслировал информацию, но и мотивировал детей к самостоятельному поиску знаний, создавал условия для их активного участия в образовательной деятельности. При этом чрезмерно авторитарный стиль общения, основанный на жестком контроле, критике и подавлении инициативы, может привести к формированию у ребенка страха перед ошибками, пассивности и снижению интереса к учебе [8].

Большое значение в формировании учебной мотивации играет индивидуальный подход к обучению. Дети младшего школьного возраста обладают разным уровнем подготовки, различными особенностями восприятия и темпом усвоения материала. Если педагог учитывает эти различия и подбирает задания с учетом способностей и интересов каждого ученика, это способствует развитию внутренней мотивации и снижению тревожности. Например, ребенок, которому трудно дается обучение, но который получает посильные задания и поддержку от учителя, начинает верить в свои силы и проявлять больше старания. Напротив, если ученик постоянно сталкивается с трудностями, не получает поддержки и вынужден соответствовать завышенным требованиям, у него может развиться мотивация избегания, при которой учебная деятельность воспринимается как источник стресса [24].

Еще одним важным фактором педагогического взаимодействия является использование различных методов и приемов обучения, направленных на активизацию познавательной деятельности. В младшем школьном возрасте дети лучше усваивают материал, если обучение проходит в игровой, интерактивной форме, включает элементы творчества и самостоятельного исследования. Использование наглядных пособий, ролевых

игр, проблемных задач и коллективных проектов позволяет вовлекать учеников в процесс обучения, делая его не только полезным, но и увлекательным. Когда ребенок испытывает удовольствие от учебной деятельности, он начинает воспринимать обучение не как обязательный процесс, связанный с требованиями взрослых, а как интересную и значимую часть своей жизни. В этом смысле педагог выступает не просто как источник знаний, а как организатор учебного процесса, создающий условия для формирования внутренней мотивации.

Помимо формы подачи материала, на учебную мотивацию влияет и система оценивания, используемая педагогом. В младшем школьном возрасте дети очень чувствительны к оценкам и мнению взрослых, поэтому важно, чтобы педагогическая оценка не сводилась исключительно к отметкам, а включала элементы поощрения, поддержки и конструктивной обратной связи. Если ребенок получает только критику за ошибки, это может привести к формированию страха перед учебной деятельностью и снижению самооценки. Напротив, если учитель не только указывает на ошибки, но и объясняет, как их исправить, отмечает даже небольшие успехи, хвалит за старание, это формирует у ребенка позитивное отношение к обучению. Особенно эффективным является использование методов формирующего оценивания, при котором акцент делается не на конечном результате, а на процессе обучения, усилиях ребенка и его личном прогрессе [4].

Кроме того, важную роль в педагогическом взаимодействии играет сотрудничество с родителями, поскольку семейное окружение оказывает значительное влияние на учебную мотивацию младшего школьника. Если педагог выстраивает партнерские отношения с родителями, информирует их о достижениях и трудностях ребенка, дает рекомендации по созданию благоприятных условий для учебы дома, это помогает формировать у ребенка позитивное отношение к учебной деятельности. Совместная работа школы и семьи в вопросах воспитания учебной мотивации позволяет

выстраивать единый подход, при котором ребенок получает поддержку и стимулы к обучению как в школьной, так и в домашней среде [26].

Действительно, педагогическое взаимодействие является ключевым фактором, влияющим на развитие учебной мотивации младших школьников. От стиля общения педагога, используемых методов обучения, системы оценивания и индивидуального подхода к ученикам зависит, будет ли ребенок воспринимать учебную деятельность как увлекательный и значимый процесс или как источник стресса и давления. Задача учителя – создать такие условия, при которых младшие школьники испытывают интерес к учебе, верят в свои силы и проявляют активность в образовательной деятельности [11].

Таким образом, учет возрастных, когнитивных, эмоциональных, социальных и педагогических особенностей позволяет не только формировать учебную мотивацию, но и обеспечивать позитивное отношение младшего школьника к учебной деятельности и школе в целом.

1.3 Психолого-педагогические условия формирования учебной мотивации у учащихся в младшем школьном возрасте

Проблема формирования учебной мотивации у младших школьников требует выявления специальных условий, способствующих развитию устойчивого познавательного интереса. Основоположниками концепции психолого-педагогических условий в отечественной науке выступили А.Н. Леонтьев и С.Л. Рубинштейн, которые обосновали необходимость создания условий для эффективного развития личности учащегося. Эта проблема нашла отражение в трудах многих исследователей, каждый из которых акцентировал внимание на различных аспектах мотивационной сферы ребенка.

А. К. Маркова в своих фундаментальных работах подчеркивала первостепенную важность активизации познавательной деятельности

ребенка [25]. Именно в исследованиях А.К. Марковой впервые было систематизировано понятие психолого-педагогических условий как совокупности внешних и внутренних обстоятельств образовательного процесса. В.А. Сухомлинский акцентировал внимание на эмоционально-психологической поддержке и гуманистическом стиле взаимодействия учителя с детьми [32]. Важность связи обучения с практическими потребностями школьников отмечали Л.И. Божович и Т.О. Гордеева, а значимость самооценки как основы мотивационной сферы рассматривал Л.С. Выготский.

В контексте современных образовательных задач успешное формирование учебной мотивации у младших школьников требует создания специальных психолого-педагогических условий, обеспечивающих системное воздействие на мотивационную сферу ребенка. Следуя традициям российской педагогической школы, под психолого-педагогическими условиями мы понимаем целенаправленно создаваемые обстоятельства образовательного процесса, способствующие развитию познавательных потребностей и формированию устойчивого интереса к учебной деятельности.

Анализ научных трудов позволяет выделить широкий спектр психолого-педагогических условий:

- использование проблемных ситуаций,
- обеспечение эмоционально-психологической поддержки,
- применение активных и интерактивных методов обучения,
- организация системы формирующего оценивания,
- обеспечение связи обучения с практической деятельностью,
- создание ситуаций успеха и развитие адекватной самооценки.

Первостепенное значение имеет использование проблемных ситуаций в образовательном процессе, теоретические основы которого заложены в работах А.М. Матюшкина и М.И. Махмутова. Проблемные ситуации представляют собой специально созданные педагогические условия, в

которых учащиеся сталкиваются с интеллектуальным затруднением, требующим активного поиска решения. Такой подход стимулирует познавательную активность и творческое мышление учащихся, формируя при этом устойчивую познавательную мотивацию.

Проблемные ситуации побуждают учащихся к активному поиску решений, создавая условия для самостоятельного открытия знаний. Например, на уроках математики учитель может предложить детям самостоятельно вывести правило умножения с помощью практических действий с предметами, что способствует пониманию внутренней логики математических операций. Важным аспектом проблемного обучения является его адаптивность к индивидуальным особенностям учащихся. Это предполагает создание проблемных ситуаций разного уровня сложности, позволяющих каждому ребенку работать в оптимальном для него режиме. Дифференцированный подход обеспечивает ситуацию успеха для всех учащихся, что крайне важно для поддержания устойчивой мотивации к учебе.

Важное значение имеет педагогический стиль взаимодействия учителя с учениками, что подтверждается исследованиями В.А. Кан-Калика и А.А. Леонтьева. Доброжелательный, поддерживающий педагог способствует формированию у ребенка положительного отношения к учебе, тогда как учитель, использующий авторитарные методы контроля, может вызвать страх перед ошибками, снизить активность и желание решать сложные задачи. Кроме того, значительное влияние оказывает организация образовательного процесса: методика преподавания, система оценивания, формы проведения уроков. Если обучение строится на монотонном изложении материала, не учитываются возрастные особенности восприятия, отсутствуют игровые элементы и интерактивные методы, дети быстро теряют интерес к учебе, и их мотивация снижается. Напротив, если педагог использует наглядные пособия, вовлекает детей в активное обсуждение, применяет творческие задания и игровые технологии, учебный процесс

становится увлекательным, а мотивация – устойчивой. Также важную роль играет наличие в школе атмосферы психологического комфорта, если ребенок чувствует себя в безопасности, не боится высказывать свое мнение и участвовать в учебной деятельности, он будет проявлять больше познавательной активности и инициативности [20].

Второе психолого-педагогическое условие связано с созданием атмосферы эмоционального принятия и психологической безопасности, теоретические основы которой разработаны в трудах К. Роджерса и адаптированы для российской школы В.А. Сухомлинским. Младшие школьники особенно чувствительны к эмоциональному климату в классе, и их мотивация к учебе во многом зависит от характера взаимоотношений с педагогом и одноклассниками.

Эмоциональная поддержка со стороны учителя проявляется в признании заслуг каждого ребенка, независимо от уровня его академических достижений. Педагог должен демонстрировать веру в способности учащихся, подчеркивать их индивидуальный прогресс и создавать ситуации, в которых каждый ребенок может проявить свои сильные стороны. Крайне важно отмечать не только правильные ответы, но и интересные вопросы, оригинальные способы решения задач, проявления творческого мышления [12].

Третье психолого-педагогическое условие – использование активных и интерактивных методов обучения. При традиционном подходе к обучению, когда процесс строится на монотонном изложении материала без учета возрастных особенностей восприятия, при отсутствии интерактивных методов, дети быстро теряют интерес к учебе, и их мотивация неизбежно снижается. Напротив, использование наглядных пособий, активное вовлечение детей в обсуждение, применение творческих заданий и игровых технологий делает учебный процесс увлекательным, а мотивацию – устойчивой. Игровые элементы в обучении позволяют сохранить естественную для данного возраста потребность в игровой деятельности и

одновременно направить ее на достижение образовательных целей. Дидактические игры, ролевые проекты, соревновательные задания создают условия для увлекательного освоения учебного материала. Например, изучение правил русского языка может проходить в форме лингвистических детективов, где дети ищут ошибки в текстах или разгадывают грамматические загадки.

Исследовательская деятельность удовлетворяет естественную любознательность младших школьников и формирует навыки самостоятельного познания. Организация мини-исследований, наблюдений, экспериментов позволяет детям почувствовать себя первооткрывателями, что значительно повышает их мотивацию к учебе. Важно, чтобы исследовательские задания были посильными и имели практическую значимость для детей. Проектная и исследовательская деятельность требует интеграции нескольких видов активности – умственной, коммуникативной и практической, что усиливает интерес к обучению.

Групповые формы работы развивают коммуникативные навыки и создают условия для взаимного обучения. Когда дети объясняют друг другу учебный материал, они не только лучше усваивают, но и испытывают чувство компетентности и значимости, что положительно влияет на их мотивацию.

Четвертое важное условие связано с трансформацией традиционной системы оценивания в сторону содержательной обратной связи, что теоретически обосновано в работах Ш. А. Амонашвили и Г.А. Цукерман. Традиционная оценка часто воспринимается детьми как оценка их личности, а не результата деятельности, что может негативно влиять на мотивацию, особенно у детей, испытывающих трудности в обучении.

Формирующее оценивание включает в себя анализ достижений ребенка, его прогресса по сравнению с предыдущими результатами, выявление сильных сторон и областей, требующих развития. Такой подход помогает учащимся понять, что у них получается хорошо, а над чем нужно

поработать, и формирует установку на саморазвитие и самосовершенствование. Регулярные беседы и самооценочные листы помогают школьникам осознать динамику своего развития.

Эффективным инструментом содержательного оценивания является портфолио, в котором фиксируются достижения ребенка в различных видах деятельности. Портфолио позволяет отследить динамику развития, продемонстрировать многообразие способностей учащегося, повысить его самооценку и мотивацию к дальнейшему обучению [10].

Пятое условие предполагает демонстрацию практической значимости изучаемого материала, его тесной связи с реальной жизнью детей, что обосновано в исследованиях Л. И. Божович о социальной ситуации развития. Использование практико-ориентированных задач. Младшие школьники лучше усваивают знания, когда понимают, для чего они им нужны и как их можно применить на практике [34].

Учитель должен систематически демонстрировать связь учебных предметов с окружающей действительностью, профессиональной деятельностью людей, решением бытовых задач [14]. Например, изучение математики может быть связано с планированием семейного бюджета, расчетом необходимого количества материалов для поделок, анализом статистических данных о погоде или спортивных результатах. Такая ориентация позволяет ребенку видеть, что обучение выходит за рамки школьного кабинета и помогает в реальных жизненных ситуациях.

Шестое условие – создание ситуаций успеха и развитие адекватной самооценки. Самооценка как компонент мотивационной сферы заслуживает особого внимания, поскольку в работах У. Джемса, а позднее Р. Бернса показана ее роль в формировании учебной мотивации. Самооценка – это субъективное представление ребенка о своих способностях, успехах и возможностях. В младшем школьном возрасте самооценка только формируется и во многом зависит от обратной связи, получаемой от взрослых, прежде всего от учителей и родителей. Получая положительную

оценку своих усилий, ребенок начинает верить в свои силы, не боится проявлять инициативу и стремится к новым достижениям [1].

Теоретический анализ показывает, что развитие мотивационной сферы младших школьников происходит наиболее эффективно при системном воздействии комплекса психолого-педагогических условий. Однако для практической реализации в рамках экспериментального исследования необходимо выделить наиболее значимые условия, которые максимально соответствуют возрастным особенностям и потребностям учащихся начальной школы.

Опираясь на результаты фундаментальных исследований А.К. Марковой, А.М. Матюшкина, Ш.А. Амонашвили и Л.И. Божович, а также учитывая специфику младшего школьного возраста, представляется целесообразным выделить три приоритетных психолого-педагогических условия формирования учебной мотивации. Во-первых, использование проблемных ситуаций как основного механизма активизации познавательной деятельности. Именно проблемность обучения максимально соответствует возрастным особенностям мышления младших школьников и способствует формированию устойчивого познавательного интереса. Во-вторых, применение практико-ориентированных заданий. Дети младшего школьного возраста лучше усваивают материал, когда понимают его практическую значимость и связь с реальной жизнью. В-третьих, использование формирующего оценивания. Содержательная обратная связь является ключевым фактором формирования учебной мотивации учения.

Таким образом, для экспериментальной проверки были отобраны три взаимодополняющих психолого-педагогических условия: использование проблемных ситуаций, применение практико-ориентированных заданий и внедрение формирующего оценивания. Такой выбор обусловлен их доказанной эффективностью в формировании учебной мотивации младших школьников и возможностью практической реализации в условиях современной образовательной организации.

Глава 2 Экспериментальная работа по формированию учебной мотивации у младших школьников на уроках математики

2.1 Диагностика уровня сформированности учебной мотивации у обучающихся начальных классов

Во второй главе изложены материалы организации исследовательской работы, ее ход и полученные результаты. Описываются диагностические методики исследования формирования учебной мотивации младших школьников.

Экспериментальная работа проводилась в МАОУ СОШ № 69 г. Екатеринбурга. В нем приняли участие 40 человек, 2 параллельных класса 3 «А» и 3 «Б» класс по 20 человек. Составили из них экспериментальную и контрольную группу. Список респондентов указан в Приложении А (таблица А.1). Исследование проводилось в три этапа:

- на констатирующем этапе эксперимента проводилась первичная диагностика для определения исходного уровня учебной мотивации младших школьников и выделялись показатели изучаемых качеств участников;
- формирующий этап эксперимента подразумевал создание психолого-педагогических условий формирования учебной мотивации младших школьников на уроках математики;
- контрольный этап педагогического эксперимента включал повторное проведение диагностических методик для выявления изменения уровня учебной мотивации у участников эксперимента, анализ и интерпретация полученных данных, сопоставление результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента, а также подведение итогов исследования.

В рамках констатирующего этапа экспериментального исследования была проведена первичная диагностика уровня учебной мотивации у

обучающихся 3-х классов. Цель данного этапа заключалась в определении исходного уровня учебной мотивации младших школьников.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

- подобрать диагностический инструментарий, подходящий под возраст обучающихся, для оценки уровня учебной мотивации;
- провести комплексную диагностику учебной мотивации в контрольной и экспериментальной группах;
- проанализировать полученные результаты и определить исходный уровень сформированности учебной мотивации.

На основе анализа психолого-педагогической литературы в качестве основных показателей учебной мотивации были определены следующие компоненты: мотивационно-смысловой, эмоционально-ценностный и интегративно-регулятивный. Следовательно, для оценки данных компонентов были подобраны соответствующие диагностические методики (таблица 1).

Таблица 1 – Диагностическая карта исследования

| Компоненты учебной мотивации | Комплекс диагностических методик |
|---|--|
| Мотивационно-смысловой (виды и иерархия мотивов) | Методика «Определение мотивов учения» (М.Р. Гинзбург). Методика «Лесенка побуждений» (Л.И. Божович, А.К. Маркова). |
| Эмоционально-ценностный (отношение к учению) | Адаптированный опросник «Эмоциональное отношение к учению» (А.Д. Андреева) |
| Интегративно-регулятивный (общий уровень мотивации) | Методика «Оценка уровня школьной мотивации» (Н.Г. Лусканова) |

Первая методика «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой.

Цель данной методики определить уровень школьной мотивации и адаптации учащихся начальных классов к школьному обучению.

Методика представляет собой анкету, состоящую из 10 вопросов, на каждый из которых участник эксперимента должен дать один из трех вариантов ответа. Исследование проводилось в первой половине учебного дня, проходило в двух классах в индивидуальной форме, не нарушая учебный процесс и не заняло больше 10 минут. Предварительно была проведена инструкция и объяснено значение вариантов ответов. Вопросы располагались по порядку, соответственно оценка ответов была такой: за положительный ответ на вопросы 1, 3, 7, 9, 10 и отрицательный ответ на вопросы 2, 4, 5, 6, 8 начисляется 3 балла. За нейтральный ответ («не знаю, бывает по-разному, не часто, не очень и т.д.») на любой вопрос – 1 балл. За ответ «нет» на вопросы 1,3, 7, 9, 10 и ответ «да» на вопросы 2, 4, 5, 6, 8 – 0 баллов.

Интерпретация результатов. Общая сумма баллов позволяет нам определить уровень школьной мотивации, выделяют всего 5 уровней:

- 25-30 баллов (высокий уровень мотивации) – дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов стремлением успешно выполнять все предъявляемые школой требования;
- 20-24 балла (хорошая школьная мотивация) – подобные показатели имеют большинство учащихся начальных классов, успешно справляющихся с учебной деятельностью;
- 15-19 баллов – положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами;
- 10-14 баллов (низкая школьная мотивация) – дети посещают школу неохотно, испытывают трудности в учебной деятельности, находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе;
- ниже 10 баллов (негативное отношение к школе) – дети испытывают серьезные трудности в школе: они не справляются с учебной деятельностью, имеют проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем.

Анализ ответов экспериментальной группы из 20 человек показал следующее распределение по уровням школьной мотивации:

- высокий уровень (25-30, баллов) – 3 человека;
- хороший уровень (20-24 балла) – 5 человек;
- положительное отношение к школе (15-19 баллов) – 8 человек;
- низкий уровень (10-14 баллов) – 3 человека;
- негативное отношение к школе (ниже 10 баллов) – 1 человек.

Средний балл в данной группе составил 18,2 балла, что соответствует положительному отношению к школе с преобладанием внеучебной мотивации.

При качественном анализе ответов учащихся 3 «А» класса было выявлено, что большинство детей положительно относятся к школе, однако у значительной части (40 %) отмечается преобладание социальных мотивов над учебными. Дети этой группы охотно посещают школу, но их привлекают преимущественно возможности общения со сверстниками и внеучебная деятельность.

На вопросы № 4 и № 5, касающиеся отмены уроков и домашних заданий, 55 % учащихся ответили утвердительно, что свидетельствует о недостаточной сформированности учебных мотивов.

Сравнивая результаты диагностики контрольной группы (3 «Б» класс), можно отметить следующее распределение по уровням школьной мотивации: высокий уровень – 4 человека, хороший уровень – 6 человек, положительное отношение к школе – 7 человек, низкий уровень – 2 человека и негативное отношение к школе – 1 человек. Средний балл в контрольной группе оказался выше, чем в экспериментальной и составил 19,4 балла, что также соответствует положительному отношению к школе.

Для наглядного представления сравнительного анализа результатов исследования была составлена таблица 2 уровней школьной мотивации учащихся экспериментальной и контрольной групп.

Таблица 2 – Уровни школьной мотивации учеников 3 «А» и 3 «Б» классов

| Уровень школьной мотивации | Экспериментальная группа (3 «А» класс) | | Контрольная группа (3 «Б» класс) | |
|----------------------------|--|-----|----------------------------------|-----|
| | Количество человек | % | Количество человек | % |
| Высокий уровень | 3 | 15 | 4 | 20 |
| Хороший уровень | 5 | 25 | 6 | 30 |
| Положительное отношение | 8 | 40 | 7 | 35 |
| Низкий уровень | 3 | 15 | 2 | 10 |
| Негативное отношение | 1 | 5 | 1 | 5 |
| Итого | 20 | 100 | 20 | 100 |

Результаты диагностики обучающихся экспериментальной и контрольной групп представлены на рисунке 1.

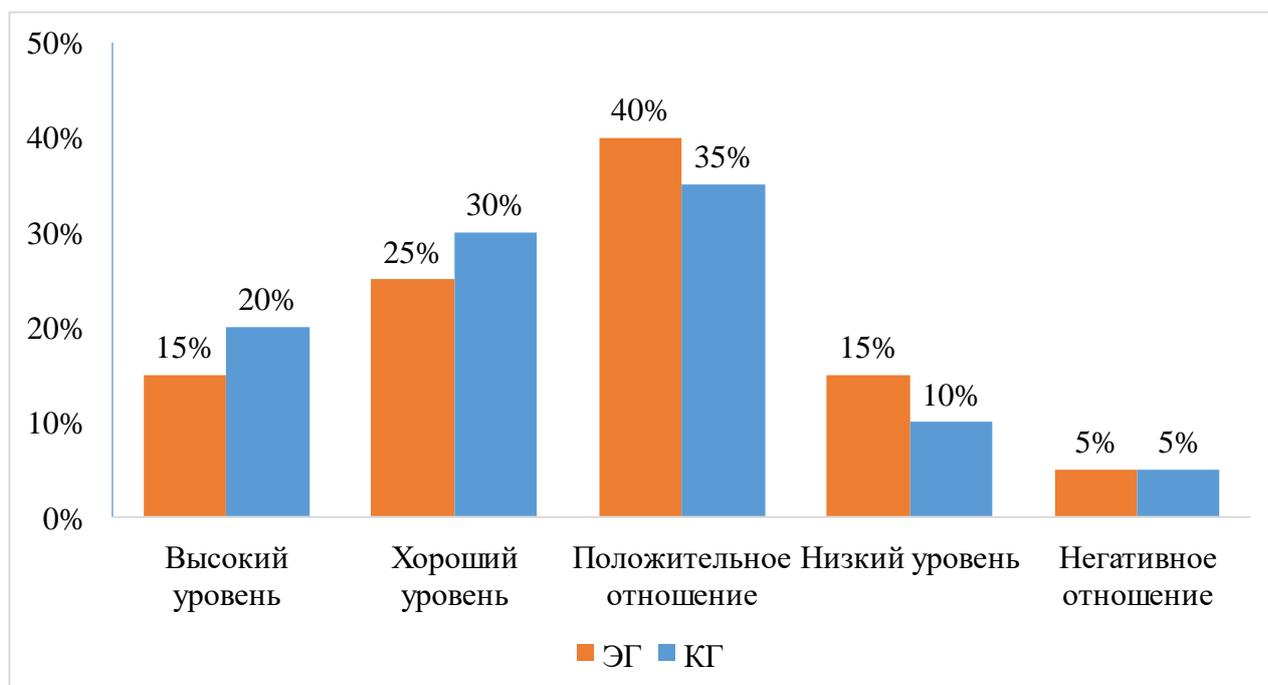


Рисунок 1 – Результаты диагностики уровня сформированности учебной мотивации у обучающихся по методике Н.Г. Лускановой на констатирующем этапе эксперимента

Исходя из результатов диагностики был сделан вывод о том, что появилась необходимость целенаправленной работы по повышению школьной мотивации в обеих группах, особенно в экспериментальной, где 15 % обучающихся имеют низкий уровень мотивации и 5 % обучающихся имеют негативное отношение к школе.

Вторая методика «Лесенка побуждений» (Л.И. Божович и А.К. Маркова).

Цель данной методики выявить доминирующие мотивы учебной деятельности школьников и определить соотношение социальных и познавательных мотивов в структуре учебной мотивации учащихся начальной школы.

Для исследования были использованы карточки с высказываниями (8 штук, по 4 карточки на каждый мотив), отражающими познавательные и социальные мотивы учения. А также бланк для фиксации результатов ранжирования. Содержание карточек с высказываниями включало следующие формулировки: познавательные мотивы – «Мне нравится узнавать новое на уроках», «Интересно решать сложные задачи», «Хочу понимать, как устроен мир», «Люблю читать и изучать разные предметы»; социальные мотивы – «Хочу, чтобы учитель меня хвалил», «Мама будет рада моим отметкам», «Друзья будут уважать меня за хорошую учебу», «Нужно хорошо учиться, чтобы стать полезным человеком». Протокол фиксации включал в себя графы: номер испытуемого, порядковые номера карточек (1-8), тип мотива в каждой позиции (П/С), количественный подсчет познавательных и социальных мотивов в первой четверке, итоговое заключение о доминирующем типе мотивации с указанием процентного соотношения выявленных мотивационных предпочтений учащегося.

Перед ребенком на стол выкладывались карточки. И выдавалась инструкция: «Давай построим лесенку, которая называется "Зачем я учусь". Перед тобой карточки, на которых написаны возможные причины учебы в школе. Разложи их по порядку: на первое место положи ту, которая кажется тебе самой главной, на второе – причину, которая кажется важной, но не самой главной, и так все карточки».

Ребенок раскладывал карточки в соответствии со своими предпочтениями, выстраивая их в виде лесенки – от самого важного (верхняя ступенька) к наименее важному (нижняя ступенька).

Далее фиксировалось в бланке порядок расположения карточек, отмечая, какой мотив (П или С) выбран на каждой ступеньке лесенки. Каждый выбор ребенка отмечался в протоколе. Определялось доминирование познавательных или социальных мотивов по их представленности в первой четверке выборов.

Интерпретация результатов:

- гармоничное сочетание мотивов – если в первых четырех выборах представлены 2 познавательных и 2 социальных мотива;
- доминирование познавательных мотивов – если в первых четырех выборах преобладают познавательные мотивы (3 или 4П);
- доминирование социальных мотивов – если в первых четырех выборах преобладают социальные мотивы (3 или 4С).

Диагностическое исследование было проведено 17 февраля 2025 года в первой половине учебного дня. В эксперименте приняли участие учащиеся двух параллельных классов в индивидуальном формате и в отдельном кабинете, чтобы исключить влияние мнения одноклассников и создать благоприятную психологическую атмосферу.

В ходе проведения эксперимента было замечено, что большинство детей проявили заинтересованность в выполнении задания. У пяти учащихся наблюдались затруднения при выборе между карточками. Долго размышляли, переключались карточки с места на место, выражая неуверенность в выборе. У четырех учащихся в экспериментальной группе наблюдались признаки социальной желательности ответов, выраженные в желании "угадать" ожидаемый результат. В контрольной группе двое детей выразили безразличие к процедуре, что проявлялось в формальном отношении к заданию и быстром, мало обдуманном расположении карточек.

По результатам обработки данных методики «Лесенка побуждений» были составлены таблицы по распределению доминирующих мотивов учебной деятельности учащихся 3 «А» и 3 «Б» (таблица 3 и таблица 4).

Таблица 3 – Распределение доминирующих мотивов учебной деятельности учащихся 3 «А» и 3 «Б» по методике «Лесенка побуждений» на констатирующем этапе эксперимента

| Доминирующие мотивы | Экспериментальная группа (3 «А» класс) | | Контрольная группа (3 «Б» класс) | |
|---|--|-----|----------------------------------|-----|
| | Количество человек | % | Количество человек | % |
| Гармоничное сочетание мотивов (2П + 2С) | 7 | 35 | 9 | 45 |
| Доминирование познавательных мотивов (3-4П) | 5 | 25 | 7 | 35 |
| Доминирование социальных мотивов (3-4С) | 8 | 40 | 4 | 20 |
| Итого | 20 | 100 | 20 | 100 |

Таблица 4 – Результаты соотношения социальных и познавательных мотивов учащихся на констатирующем этапе эксперимента

| Мотивы учения | Экспериментальная группа (3 «А» класс) | | Контрольная группа (3 «Б» класс) | |
|-----------------------------|--|-----|----------------------------------|-----|
| | Количество человек | % | Количество человек | % |
| Широкий познавательный | 2 | 10 | 3 | 15 |
| Процессуальный | 1 | 5 | 2 | 10 |
| Результативный | 1 | 5 | 1 | 5 |
| Учебно-познавательный | 1 | 5 | 1 | 5 |
| Итого познавательные мотивы | 5 | 25 | 7 | 35 |
| Широкий социальный мотив | 2 | 10 | 1 | 5 |
| Учительский мотив | 3 | 15 | 1 | 5 |
| Родительский мотив | 2 | 10 | 1 | 5 |
| Товарищеский мотив | 1 | 5 | 1 | 5 |
| Итого социальные мотивы | 8 | 40 | 4 | 20 |
| Итого | 20 | 100 | 20 | 100 |

Сравнительный анализ мотивационных структур экспериментальной и контрольной групп показал, что в экспериментальной группе наблюдается преобладание социальных мотивов, что составляет 40 %, в то время как в контрольной группе доминируют познавательные мотивы (35 %). В 3 «А» классе отмечается более выраженная ориентация на социальное взаимодействие, где особое место занимает учительский мотив. Детям важны внимание и одобрение педагога.

Таким образом, было выявлено существенные различия в мотивационных профилях экспериментальной и контрольной групп, что

необходимо учитывать при планировании и реализации формирующего этапа педагогического эксперимента. Полученные результаты позволяют рассматривать мотивационную сферу как важный фактор, требующий педагогического воздействия для оптимизации учебной деятельности детей в 3 «А» классе (экспериментальной группе).

Третья методика – опросник «Эмоциональное отношение к учению» А.Д. Андреевой для младших школьников. Для учеников 3 класса использовалась упрощенная модификация этой методики, в которой содержится 10 утверждений, вместо 40. Формулировки утверждений адаптированы с учетом возрастных особенностей младших школьников.

Сокращение методики до 10 ключевых утверждений обусловлено психофизиологическими особенностями третьеклассников: ограниченным объемом произвольного внимания (15-20 минут), повышенной утомляемостью при монотонной деятельности и склонностью к формальным ответам при длительных опросах. Адаптация проведена с сохранением пропорционального представления всех диагностических шкал оригинальной методики.

Диагностическое исследование проводилось в обеих группах 18 февраля 2025 года в первой половине учебного дня на втором уроке в индивидуальном формате в отдельном кабинете для контроля понимания инструкции и доброжелательной обстановки. Детям была озвучена инструкция, предложена визуальная подсказка для понимания утверждений (пустая, четверть, половина и полная чашка). Утверждения о том, как они себя чувствуют в школе. Обучающиеся должны были отвечать на вопросы, выбрав одно из утверждений «почти никогда», «иногда», «часто», «почти всегда».

Утверждения распределяются по трем шкалам:

– познавательная активность: 1, 4, 6, 8, 10 (высокий уровень – 15-20 баллов, средний уровень – 10-14 баллов, низкий уровень – 5-9 баллов);

– тревожность: 2, 5, 9 (высокий – 9 -12 баллов, средний – 6-8 баллов, низкий – 3-5 баллов);

– негативные эмоции: 3, 7 (высокий – 7-8 баллов, средний – 4-6 баллов, низкий – 2-3 балла).

Баллы подсчитываются по каждой шкале отдельно: «почти никогда» – 1 балл, «иногда» – 2 балла, «часто» – 3 балла, «почти всегда» – 4 балла.

В результате наблюдения было отмечено, что учащиеся проявляли умеренный интерес к процедуре, воспринимая ее как учебное задание. Дети были спокойны.

Результаты данной диагностики представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты диагностики «эмоционального отношения к учению» на констатирующем этапе эксперимента

| Диагностика | Уровни | Экспериментальная группа (3 «А») | Контрольная группа (3 «Б») |
|---------------------------|----------------------|----------------------------------|----------------------------|
| Познавательная активность | Высокий 15-20 баллов | 5 (25%) | 8 (40%) |
| | Средний 10-14 баллов | 6 (30 %) | 7 (35%) |
| | Низкий 5-9 баллов | 9 (45%) | 5 (25%) |
| Тревожность | Высокий 9-12 баллов | 6 (30%) | 6 (30%) |
| | Средний 6-8 баллов | 8 (40%) | 7 (35%) |
| | Низкий 3-5 балла | 6 (30%) | 7 (35%) |
| Негативные эмоции | Высокий 7-8 баллов | 6 (30%) | 3 (15%) |
| | Средний 4-6 баллов | 8 (40%) | 9 (45%) |
| | Низкий 2-3 балла | 6 (30%) | 8 (40%) |

Таким образом, в экспериментальной группе отмечается низкий уровень познавательной активности: 45 % детей имеют слабую мотивацию к учению (по сравнению с 25 % в контрольной группе). Это свидетельствует о необходимости разработки и внедрения условий, повышающих интерес к учебной деятельности.

Уровень тревожности выше в 3 «А» классе, что может негативно сказываться на их эмоциональном состоянии во время уроков.

Негативные эмоции также более выражены в экспериментальной группе (30 % против 15 % в 3 «Б» классе), что указывает на наличие стрессовых факторов в образовательной среде.

Таким образом, экспериментальная группа имеет объективные предпосылки для внедрения комплекса психолого-педагогических условий.

Четвертая методика М.Р. Гинзбурга «Определение мотивов обучения». Данный метод позволяет выявить доминирующие мотивы учебной деятельности младших школьников, отражающих их отношение к процессу обучения. Включает в себя неоконченные предложения и варианты ответов, соответствующие различным типам мотивации: учебно-познавательной, социальной, позиционной, оценочной, игровой и внешней.

Диагностика проводилась в четверг 19 февраля 2025 года первой половине учебного дня, в период наибольшей работоспособности учащихся (на втором-третьем уроке). Перед началом работы была проведена краткая вводная беседа о важности искренних ответов с акцентом на отсутствие "правильных" или "неправильных" результатов.

Особенность данной методики заключается в ее способности вскрывать не только ведущий мотив, но и конфликт мотивов, который нередко проявляется в младшем школьном возрасте. Например, ребенок может демонстрировать стремление к познанию, но одновременно бояться не оправдать ожидания взрослых. Такие внутренние противоречия становятся элементом последующего анализа, важного для построения индивидуального маршрута формирования учебной мотивации.

Методика М.Р. Гинзбурга стала не просто инструментом диагностики, но и значимым источником понимания того, как ученики переживают учебный процесс, какие смыслы вкладывают в попытки учиться и что именно препятствует или, наоборот, усиливает их вовлеченность. Такая информация впоследствии легла в основу проектирования условий, направленных на усиление устойчивой учебно-познавательной мотивации у младших школьников

Результаты анализа мотивов обучения у младших школьников контрольной и экспериментальной группы по методике М.Р. Гинзбурга представлены на рисунке 2.

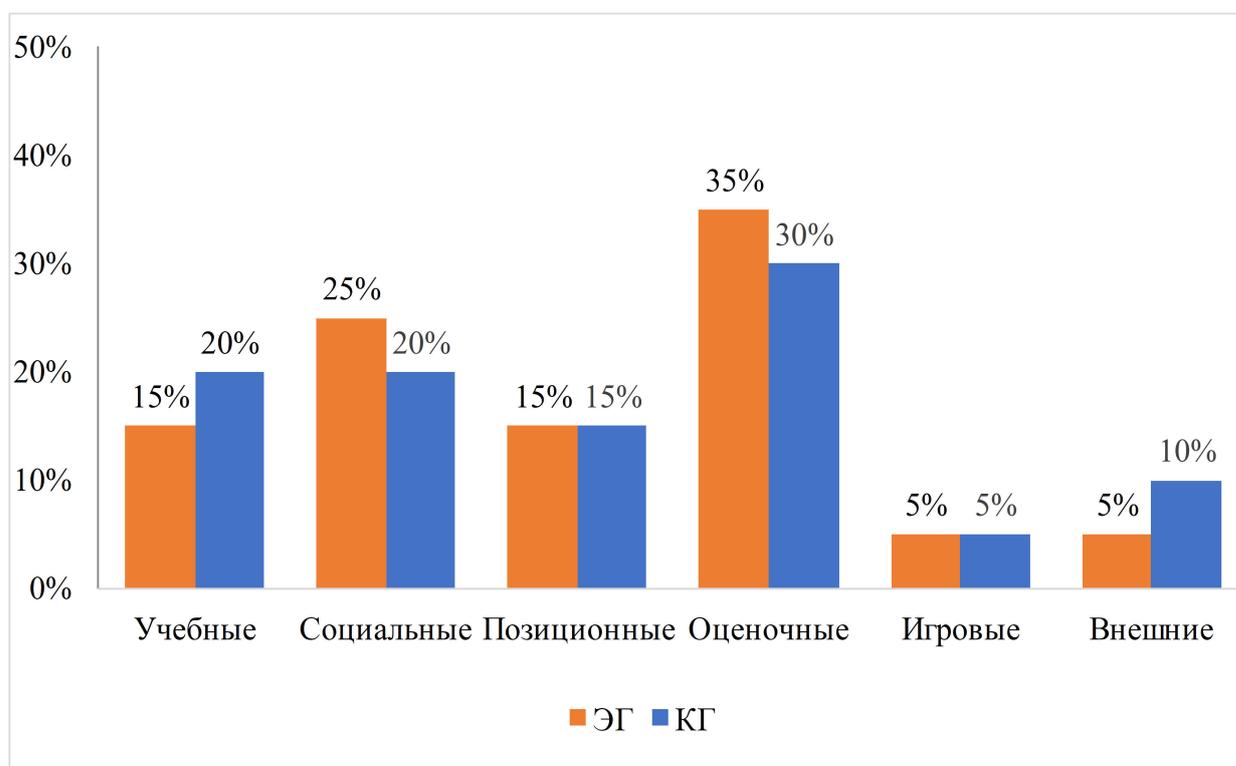


Рисунок 2 – Результаты диагностики мотивов обучения обучающихся по методике М.Р. Гинзбурга на констатирующем этапе эксперимента (%)

Сравнительный анализ мотивационной структуры учащихся экспериментальной и контрольной групп позволяет сделать следующие выводы: в 3 «А» классе наблюдается низкий уровень учебно-познавательных мотивов. Данный факт указывает на необходимость целенаправленного развития учебно-познавательной мотивации. Социальные мотивы доминируют у экспериментальной группы, это отражает ориентацию учащихся на социальные аспекты учебной деятельности, включая стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение и принятие. Доля учащихся с доминированием позиционных мотивов одинакова в обеих группах (15 %), что соответствует возрастным особенностям детей младшего школьного возраста, для которых

значимость статуса в группе сверстников начинает возрастать. Оценочные мотивы являются доминирующими в обеих группах, но более выражены в 3 «А» классе (35 %) по сравнению с 3 «Б» (30 %). Преобладание данного типа мотивации указывает на высокую значимость для учащихся внешней оценки их учебной деятельности, стремление получать хорошие отметки. Такая ориентация на оценочный результат может снижать познавательный интерес и препятствовать формированию внутренней мотивации к учению, что требует особого внимания в дальнейшей педагогической работе.

Таким образом, формирующий этап педагогического эксперимента для экспериментальной группы должен быть направлен на снижение уровня оценочных мотивов, повышение уровня учебно-познавательных мотивов.

Для дальнейшей работы необходимо сравнение обобщенных результатов всех четырех диагностических методик в двух группах. На рисунке 3 представлен общий уровень сформированной учебной мотивации младших школьников.

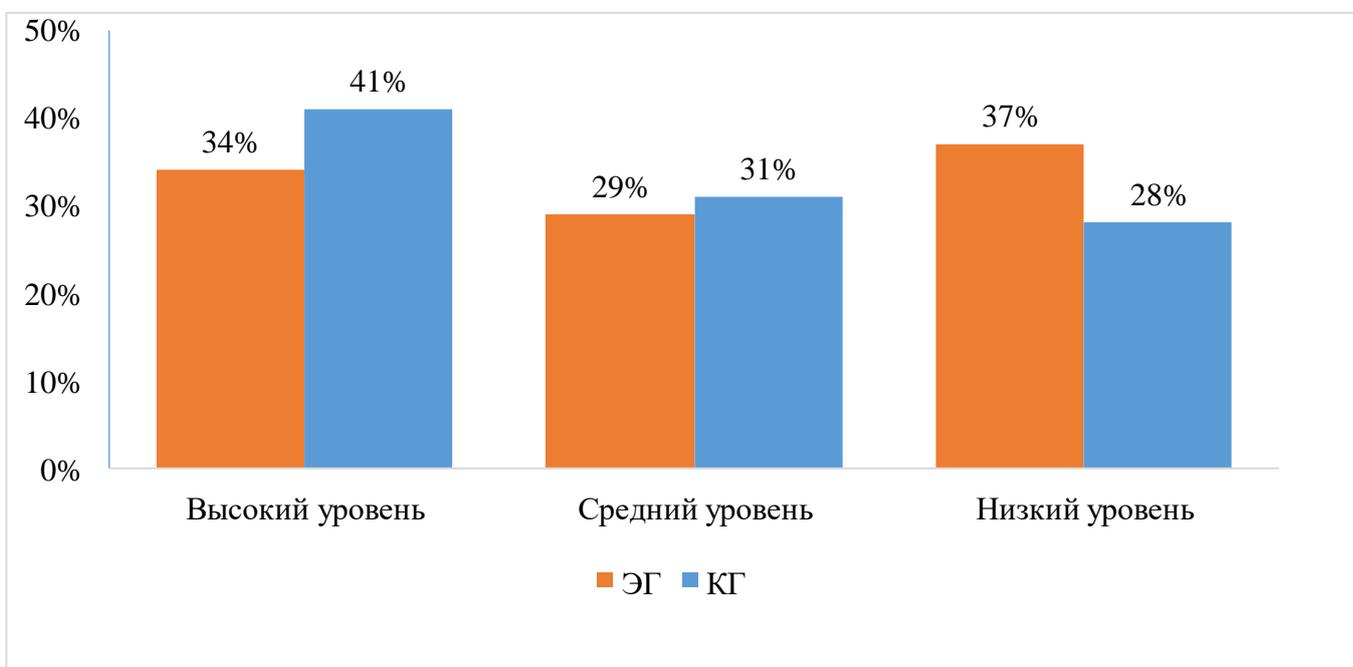


Рисунок 3 – Общий уровень сформированности учебной мотивации младших школьников на констатирующем этапе эксперимента (%)

Наглядно видно, что в экспериментальной группе значительно ниже доля учащихся с высоким уровнем мотивации (на 7 % меньше, чем в контрольной группе). А также в 3 «А» классе значительно выше доля учащихся с низким уровнем мотивации (на 9 % больше, чем в 3 «Б» классе). Средний уровень мотивации примерно одинаков в обеих группах.

Исходя из данных, представленных на рисунке 3, формирующий этап педагогического эксперимента будет проводиться именно с экспериментальной группой. Дети из 3 «А» демонстрируют более выраженную зависимость от оценки, повышенный уровень тревожности, а также менее развитый познавательный интерес по сравнению с 3 «Б» классом. Это обстоятельство не только усиливало практическую значимость формирующего этапа, но и предъявляло более строгие требования к его организации. Это свидетельствует о необходимости полноценной работы с детьми и создания психолого-педагогических условий формирования учебной мотивации у младших школьников.

2.2 Создание психолого-педагогических условий для формирования учебной мотивации у младших школьников на уроках математики

Формирующий этап эксперимента был направлен на создание таких психолого-педагогических условий, которые способствовали бы формированию учебной мотивации младших школьников в процессе изучения математики. Выбор условий опирался на классические психолого-педагогические теории. Формирующий этап длился в течение 8 недель.

Согласно гипотезе исследования: формирование учебной мотивации у младших школьников будет успешным, если реализуются следующие психолого-педагогические условия на уроках математики:

- использование проблемных ситуаций,
- применение практико-ориентированных заданий,

– введение формирующего оценивания.

В соответствии с выдвинутой гипотезой исследования были специально организованы психолого-педагогические условия, направленные на формирование учебной мотивации младших школьников. Данные условия внедрялись в рамках уроков математики, так как именно этот предмет традиционно вызывает у учащихся наибольшие трудности в усвоении. Математика требует высокой степени абстрактного мышления, логических операций, умения действовать по алгоритму, а также быстрой переключаемости внимания и устойчивости к неудаче.

Для многих младших школьников указанные требования становятся источником затруднений и переживаний, что нередко приводит к снижению учебной мотивации, формированию отрицательного отношения к предмету и внутреннему сопротивлению обучению в целом. В этом возрасте эмоциональное отношение к предмету напрямую влияет на уровень учебной активности и успешность усвоения знаний.

Именно поэтому математика была выбрана в качестве основного предмета, в рамках которого формировались условия, способствующие положительной динамике мотивационных характеристик. Использование данного учебного предмета позволило не только отследить эффективность разработанных психолого-педагогических средств, но и оказывать своевременную поддержку обучающимся в процессе преодоления учебных трудностей, развивать у них уверенность в собственных возможностях, интерес к познанию и устойчивую учебную активность.

Педагогическая практика проводилась в 3 «А» классе, обучающемся по программе «Школа России», М.И. Моро, на базе общеобразовательной школы. В течение восьми недель создавались специальные условия на уроках математики.

Первый этап работы заключался в создании в классе атмосферы доверия и познавательного интереса. Учащиеся привыкли к традиционной схеме урока: объяснение учителя – отработка по образцу – проверка. Переход

к проблемно-поисковым методам требовал постепенного формирования у детей готовности к самостоятельному поиску решений и принятию ответственности за собственные учебные действия.

Особое внимание уделялось изменению характера взаимодействия между учителем и учениками. Вместо позиции «знающий взрослый – незнающий ребенок» формировалась позиция совместного поиска, где учитель выступал в роли помощника и консультанта, а ученики становились активными исследователями математических закономерностей.

Второй этап – это создание и реализация трех выделенных психолого-педагогических условий. Условие первое – использование проблемных ситуаций. Второе условие – применение практико-ориентированных заданий. Третье условие – введение формирующего оценивания. Нами был составлен план выполнения трех психолого-педагогических условий в течение 8 недель. Данный план представлен в Таблице 6.

Таблица 6 – Ежедневный план выполнения психолого-педагогических условий на уроках математики

| Тема по программе | Проблемные ситуации | Применение практико-ориентированных заданий | Использование формирующего оценивания |
|--|---|---|--|
| Повторение табличного умножения и деления | «24 ребенка, ряды по 6 мест – хватит ли 4 рядов в театре?» Эвристическая беседа, моделирование ситуации. | Моделирование количества мест в театре с помощью карточек | Введение критериев, обучение самооценке. «Светофор настроения», первичное заполнение Дневника успеха |
| Умножение двузначного числа на однозначное | «23 полки по 4 книги – сколько книг в библиотеке?» Групповой поиск решений, сравнение способов. | Сбор книг по полкам, измерение количества, сравнение результатов | Критерии «оригинальности решения», взаимооценка в группах. Рефлексия «Как мы открыли новое правило» |
| Деление двузначного числа на однозначное | «84 тетради поровну на 3 класса – сколько получит каждый?» Практическое деление предметов | Разделение тетрадями на группы, закрепление через практические действия | Фиксация «маленьких побед», акцент на процессе поиска. Ежедневный анализ в рейтинговой таблице |

Продолжение таблицы 6

| Тема по программе | Проблемные ситуации | Применение практико-ориентированных заданий | Использование формирующего оценивания |
|--|--|--|---|
| Деление с остатком | «47 конфет в коробках по 6 штук – что делать с лишними?». Эксперимент с реальными предметами | Разделение конфет на коробки, оформление визуальных схем | Критерий «умение объяснить остаток», самооценка понимания. Рефлексивное сочинение «Что такое остаток в жизни» |
| Единицы измерения массы (грамм, килограмм) | «Сколько весит мой портфель и не тяжело ли его носить?». Лабораторная работа, исследование. | Лабораторная работа: взвешивание портфелей, вычисление массы предметов | Критерии точности измерений, работа в исследовательских группах. Анализ практической значимости измерений |
| Задачи на движение навстречу | «Два друга идут навстречу друг другу – когда они встретятся?». Моделирование движения, инсценировка. | Инсценировка движения с учениками, работа с предметами | Оценка способности моделировать ситуации, креативности решений. Рефлексия «Как математика помогает понять движение» |
| Площадь и периметр прямоугольника | «Поместится ли новая мебель в моей комнате?». Проектная деятельность, реальные измерения | Проектная деятельность: реальные измерения комнаты, расчет площади и периметра | Защита мини-проектов, взаимооценка практической значимости проектов. Презентация результатов |
| Доли и дроби (вводная часть) | «Как справедливо разделить пиццу между друзьями?». Практическое деление реальных предметов на части. | Практическое деление пиццы на части, закрепление понятий «часть и целое» | Итоговая рефлексия по всем достижениям. Создание «Портфолио достижений», планирование дальнейшего обучения |

Такое еженедельное планирование показывает системность и последовательность создания условий, которые обеспечивают постепенное формирование устойчивой учебной мотивации у младших школьников.

Более подробно рассмотрим каждое из условий.

Условие 1. Использование проблемных ситуаций. Реализация данного условия началась с корректировки структуры урока математики. Традиционное изложение готовых знаний было заменено созданием ситуаций, в которых учащиеся самостоятельно открывали математические законы и способы решения задач. Проблемные ситуации создавались на каждом этапе урока: при введении нового материала, закреплении и обобщении знаний.

При изучении темы «Умножение двузначного числа на однозначное» (это была 2-я неделя эксперимента) урок начинался не с объяснения алгоритма, а с проблемной задачи: «В школьной библиотеке на каждой из 23 полок стоит по 4 книги. Сколько всего книг на полках?» Учащиеся сталкивались с затруднением: они умели умножать только однозначные числа. Возникла естественная потребность найти способ решения новой задачи.

Дети предлагали разные варианты: одни пытались сложить число 4 двадцать три раза, другие разбивали 23 на 20 и 3, третьи использовали рисунки и схемы. В процессе обсуждения различных способов, учащиеся пришли к пониманию распределительного свойства умножения, открыв его самостоятельно в ходе практической деятельности. Детям было задано домашнее задание: «Составьте и решите 2 задачи на умножение двузначного числа на однозначное, используя ситуации из своей жизни (количество книг на полках дома, стоимость покупок и т. д.)». Технологическая карта данного урока представлена в Приложении Б (таблица Б.1).

Аналогичным образом строилась работа при изучении темы «Деление с остатком» (4-я неделя). Проблемная ситуация создавалась с помощью практической задачи: «У нас есть 47 конфет, которые нужно разложить поровну в коробки по 6 штук. Сколько коробок понадобится и сколько конфет останется?» Попытки решить задачу известными способами привели к открытию нового математического понятия – деления с остатком.

Особенно эффективными оказались проблемные ситуации при работе с задачами на движение (6-7-я недели педагогического эксперимента). Вместо заучивания формул учащиеся моделировали движение объектов на практике, используя игрушечные машинки и секундомеры. Проблемная ситуация возникала при встрече двух объектов: «Если два автомобиля едут навстречу друг другу, с какой скоростью они сближаются?» Благодаря практическому моделированию дети открывали для себя понятие скорости сближения, что делало абстрактные математические отношения наглядными и понятными.

Создание проблемных ситуаций потребовало разработки заданий разного уровня сложности, интерактивные математические игры, практические задачи, связанные с жизненным опытом детей. Каждая проблемная ситуация сопровождалась системой наводящих вопросов, которые помогали учащимся самостоятельно найти путь к решению, не давая готового ответа.

Условие 2. Применение практико-ориентированных заданий. Второе условие реализовывалось через систематическое включение в содержание уроков математики задач, связанных с реальной жизнью детей, их интересами и потребностями. Абстрактные математические понятия связывались с конкретными практическими ситуациями, что делало обучение более осмысленным и мотивированным.

При изучении темы «Единицы измерения массы» (5-я неделя эксперимента) дети не просто заучивали соотношения между граммами и килограммами, а проводили практические измерения. В классе была организована «Лаборатория юного исследователя» с весами, гирями и различными предметами для взвешивания. Учащиеся взвешивали школьные принадлежности, сравнивали массу различных объектов и составляли задачи на основе полученных данных.

Особенно эффективной оказалась связь математического содержания с проектной деятельностью. При изучении темы «Площадь и периметр прямоугольника» (7-я неделя) учащиеся работали над проектом «Планировка

моей комнаты». Дети измеряли реальные помещения, составляли планы в масштабе, вычисляли площадь комнат, подсчитывали количество материалов, необходимых для ремонта. Математические вычисления приобретали практический смысл и становились инструментом для решения жизненных задач.

Систематически использовались задачи экономического содержания, близкие детскому опыту. При отработке навыков умножения и деления учащиеся решали задачи о покупках в магазине, планировании семейного бюджета на неделю, расчете стоимости школьных принадлежностей. Например, задача: «Мама дала Коле 500 рублей на покупку школьных тетрадей. Одна тетрадь стоит 15 рублей. Сколько тетрадей может купить Коля и сколько денег у него останется?» Подобные задачи не только отработывали вычислительные навыки, но и формировали элементы финансовой грамотности.

Связь с практикой осуществлялась также через организацию математических игр и соревнований. Была разработана серия игр «Математика в профессиях», в которых учащиеся решали задачи, связанные с различными видами трудовой деятельности: «Строитель» (вычисление площадей и объемов), «Повар» (работа с пропорциями и долями), «Продавец» (расчеты с покупателями), «Дизайнер» (построение геометрических фигур).

При подготовке к изучению дробей (8-я неделя) практическая деятельность стала основой для формирования первоначальных представлений о долях. Дети делили реальные предметы: яблоки, пиццу, шоколадки на равные части, сравнивали полученные доли, складывали и вычитали их. Такая наглядная работа подготовила понимание абстрактного понятия дроби через конкретные практические действия.

Условие 3. Использование формирующего оценивания. Данное условие реализовывалось через изменение системы оценивания учебных достижений. Традиционные отметки дополнялись развернутым содержательным анализом

успехов и затруднений каждого ученика. Была разработана система критериев оценивания, понятная детям и направленная на формирование у них способности к самооценке и взаимооценке.

Отдельного внимания заслуживает вопрос обеспечения автономии учащихся, что соотносится с теорией самоопределения Э. Деси и Р. Райана. В рамках нашего педагогического эксперимента данная идея реализовывалась через систему микровыборов: ученикам предоставлялась возможность самостоятельно определять порядок выполнения заданий, выбирать уровень сложности примеров (обязательный базовый или усложненный вариант), а также предлагать собственные формулировки задач, близкие к их повседневному опыту. Такая организация работы усиливала мотивацию, поскольку ребенок ощущал личную причастность к учебному процессу и видел, что его мнение имеет значение. Кроме того, подобные практики поддерживали формирование регулятивных универсальных учебных действий, предусмотренных ФГОС НОО, в частности – умения принимать решения и нести за них ответственность.

Главным элементом новой системы стал разработанный мной «Дневник успеха», который вел каждый ученик. Дневник представлял собой структурированную таблицу с колонками: «Дата», «Что я сегодня узнал/чему научился», «Что у меня получилось особенно хорошо», «Что вызвало затруднения», «Как я справился с трудностями», «Мое настроение на уроке (наклейки-смайлики)». Такая структура позволяла детям не только фиксировать учебные достижения, но и анализировать собственную эмоциональную реакцию на процесс обучения, отслеживать динамику преодоления трудностей. Дневник успеха ученика представлен в Приложении Г (таблица Г.1).

На этапе закрепления материала учащимся предлагалось не только решить задачу, но и объяснить свой способ решения однокласснику, оценить правильность чужого решения, предложить альтернативный способ. Например, при изучении темы «Сравнение трехзначных чисел» (3-я неделя)

дети работали в парах: один ученик объяснял алгоритм сравнения, другой оценивал полноту и правильность объяснения по заданным критериям.

Особое место в системе оценивания заняла «Рейтинговая таблица достижений учеников». Таблица включала в себя столбцы: «Имя ученика», «Я научился... (новое умение)», «Я стал увереннее в...», «Моя маленькая победа», «Цель на следующую неделю», «Отметка учителя за прогресс». В отличие от традиционных рейтингов, основанных только на правильности ответов, эта система учитывала индивидуальный прогресс каждого ребенка, его личностный рост и эмоциональное развитие в процессе изучения математики. Рейтинговая таблица представлена в Приложении Г (таблица Г.2).

Заполнение дневника успеха происходило в конце каждого урока в течение 3-5 минут. Дети записывали конкретные достижения: «Научился умножать двузначные числа на однозначные», «Понял, как работать с остатком при делении», «Смог объяснить задачу товарищу». В графе «Что у меня получилось особенно хорошо» фиксировались не только правильные ответы, но и процессуальные достижения: «Сам нашел ошибку и исправил», «Придумал свой способ решения», «Помог однокласснику разобраться с задачей».

Ключевым элементом системы стала разработка критериев оценивания, которые позволяли детям понимать, за что именно они получают поощрение, а учителю – объективно отслеживать формирование учебной мотивации.

Для обеспечения объективности и прозрачности процесса оценивания была создана система дескрипторов для учителя, описывающих конкретные проявления успешности ученика. Каждый критерий имел трехуровневую градацию: начальный, базовый и продвинутый уровни. Данные критерии содержательного оценивания представлены в Приложении В (таблица В.1).

Использование этих критериев позволяло нам отследить каждого ребенка, поскольку оценивались не только итоговые результаты, но и процесс обучения, личностные изменения, сотрудничество с

одноклассниками. Ребенок, не демонстрирующий высоких результатов, мог получить признание за активную познавательную позицию, помощь товарищам или умение преодолевать трудности.

Содержательная обратная связь предоставлялась учащимся в нескольких формах: устные комментарии в процессе урока, письменные заметки в дневнике успехов, а также использовали разноцветные штампы. Особое внимание уделялось формулировкам обратной связи, которые должны были быть конкретными, конструктивными и мотивирующими. Мы заменяли слова и предложения. Например, вместо «Молодец» – «Ты нашел оригинальный способ решения этой задачи, разложив число по-другому». Вместо «Неправильно» – «Ход твоих рассуждений верен, но в вычислениях есть ошибка в третьем действии». Вместо «Хорошо» – «Ты четко объяснил алгоритм решения, и благодаря этому Вика поняла свою ошибку».

Формирующее оценивание не сразу переводилось в традиционные отметки. В течение недели накапливались наблюдения по всем критериям, затем определялся общий уровень достижений ученика. При выставлении итоговой отметки учитывались не только правильность выполнения заданий, но и динамика развития, старания ребенка, его вклад в коллективную работу.

Перевод результатов формирующего оценивания в отметку осуществлялся по следующей шкале: 8-9 баллов – оценка «5», 6-7 баллов – оценка «4», 4-5 баллов – оценка «3», если было менее 4 баллов – индивидуальная работа, оценка не выставляется.

Рейтинговая таблица заполнялась еженедельно. В колонке «Я научился...» дети записывали конкретные математические умения: «решать задачи на движение навстречу», «находить площадь прямоугольника», «работать с единицами измерения массы». В графе «Я стал увереннее в...» отражались эмоциональные изменения: «объяснять свое решение классу», «работать в группе», «исправлять ошибки». В графу «Маленькие победы» попадали любые позитивные моменты урока: «Первым решил сложную задачу», «Помог товарищу», «Задал интересный вопрос». Постановка целей

на следующую неделю способствовала планированию собственной учебной деятельности.

Каждую неделю проводились «Круги рефлексии», на которых дети делились своими достижениями, обсуждали трудности и планировали работу на следующую неделю. Такие обсуждения помогали сформировать классное сообщество, в котором каждый чувствовал поддержку и мог рассчитывать на помощь товарищей.

В ходе педагогического эксперимента стало заметно, что выделенные психолого-педагогические условия не функционируют изолированно друг от друга, а образуют целостную систему. Использование проблемных ситуаций стимулировало поиск разных способов решения, практико-ориентированные задания обеспечивали связь изучаемого материала с жизненным опытом учащихся, а формирующее оценивание способствовало осознанию прогресса и повышению учебной мотивации.

Например, при изучении задач на движение проблемная ситуация («Как определить, через какое время встретятся два пешехода?») решалась с помощью практического моделирования, результаты которого затем анализировались и оценивались самими учащимися. Дети не только находили правильный ответ, но и объясняли логику своих рассуждений, оценивали рациональность выбранного способа, предлагали альтернативные подходы к решению.

Постепенно у учащихся формировалось новое отношение к математике как к инструменту познания окружающего мира и решения практических задач. Математические знания перестали восприниматься как абстрактные правила, которые нужно заучить, и стали пониматься как способы рационального мышления и эффективного действия в различных жизненных ситуациях.

В течение восьми недель эксперимента проводилось наблюдение за изменением мотивационных характеристик учащихся. Уже к концу второй недели было отмечено повышение активности детей на уроках математики,

увеличение количества вопросов, задаваемых учениками, рост инициативности в предложении способов решения задач.

К середине эксперимента отношение учащихся к ошибкам качественно изменилось. Если раньше ошибка воспринималась как неудача, то теперь дети стали рассматривать ее как возможность поразмыслить и найти правильное решение. Фразы «А можно я попробую по-другому?» или «Думаю, здесь есть более простой способ» стали привычными на уроках.

Существенные изменения произошли в характере учебного взаимодействия между учащимися. Дети стали чаще обращаться друг к другу за помощью, объяснять товарищам непонятные моменты, предлагать совместные способы решения сложных задач. Сформировалась атмосфера математического сотрудничества, в которой каждый мог внести свой вклад в общее дело познания.

К концу эксперимента нами было замечено, что у большинства учащихся сформировался устойчивый интерес к математическому содержанию. Дети стали самостоятельно придумывать задачи, искать математические закономерности в окружающей жизни, проявлять инициативу в изучении дополнительного материала. Многие учащиеся стали выполнять творческие математические задания дома не по требованию учителя, а по собственному желанию.

Дети, испытывающие трудности в изучении математики, получили наибольшую поддержку благодаря рефлексивной системе оценивания и групповым формам работы. Возможность оценить собственный прогресс, получить помощь от одноклассников, почувствовать свою значимость в групповой работе способствовала формированию у них уверенности в собственных силах.

Значительные усилия были направлены на создание в классе атмосферы психологической безопасности, в которой каждый ученик мог высказать свое мнение, предложить способ решения, задать вопрос, не боясь негативной оценки. Формировалась культура учебного диалога, основанная

на взаимном уважении, внимательном выслушивании, конструктивной критике идей, а не личности.

При проведении формирующего этапа педагогического эксперимента нами была отмечена эффективность в формировании учебной мотивации младших школьников на уроках математики. Использование проблемных ситуаций способствовало развитию познавательного интереса, самостоятельности мышления. Применение практико-ориентированных заданий обеспечивало личностную значимость математических знаний, формировало понимание их практической ценности и устойчивый интерес к математике как инструменту познания окружающего мира. Реализация формирующего оценивания через систему критериев, дневник успеха и рейтинговую таблицу достижений способствовала развитию у школьников способности к самооценке и самоконтролю, повышению ответственности за результаты собственной учебной деятельности и формированию мотивации к совершенствованию учебных умений.

Наши наблюдения показали, что созданные психолого-педагогические условия оказывают положительное влияние на всех учащихся, независимо от их начального уровня математической подготовки.

Считаем проведение формирующего этапа успешным, но для более точного результата будет проведена повторная диагностика уровня учебной мотивации.

2.3 Анализ результатов экспериментальной работы по формированию учебной мотивации у детей младшего школьного возраста

Целью контрольного этапа педагогического эксперимента является повторная диагностика уровня сформированности учебной мотивации у экспериментальной и контрольной групп. Были проведены диагностики по тем же методикам.

Первая методика «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой. На рисунке 4 представлены результаты данной методики на контрольном этапе эксперимента.

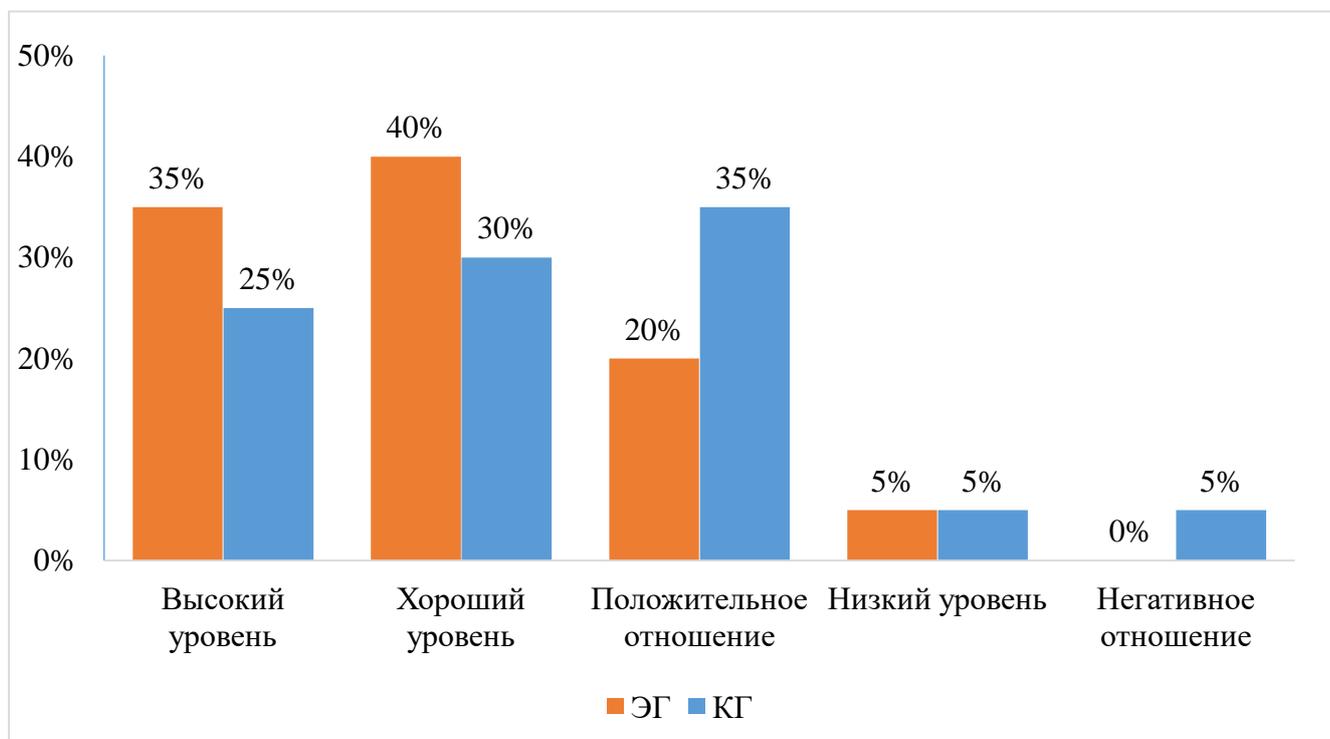


Рисунок 4 – Результаты диагностики обучающихся по методике «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой на контрольном этапе эксперимента

На основе полученных данных экспериментальная группа продемонстрировала улучшение показателей учебной мотивации после создания и реализации психолого-педагогических условий. На констатирующем этапе 3 «А» класс имел средний балл 18,2, после формирующего этапа средний балл повысился до 22,8, рост составил на 25,3 %. Сравнительный анализ результатов показал динамику изменений в экспериментальной группе: высокий уровень повысился на 20 %, хороший уровень на 15 %, положительное отношение уменьшилось на 20 %, показатель низкого уровня уменьшился на 10 %, в то время как негативное

отношение сошло на нулевой процент, в экспериментальной группе не осталось детей с таким уровнем.

Результаты контрольной группы, в которой не проводились специальные мероприятия по формированию учебной мотивации, практически не изменились, средний бал на констатирующем этапе в 3 «Б» составлял 19,4. На повторной диагностике составил 20,1, рост на 3,6 %. В контрольной группе остался ребенок с негативным отношением к школе.

Вторая методика для повторной диагностики «Лесенка побуждений» (Л.И. Божович и А.К. Маркова). В таблице 7 представлены результаты распределения познавательных и социальных мотивов младших школьников на контрольном этапе эксперимента.

Таблица 7 – Результаты соотношения социальных и познавательных мотивов учащихся на констатирующем этапе эксперимента

| Мотивы учения | Экспериментальная группа (3 «А» класс) | | Контрольная группа (3 «Б» класс) | |
|---------------------------------------|--|-----|----------------------------------|-----|
| | Количество человек | % | Количество человек | % |
| Широкий познавательный | 4 | 20 | 2 | 10 |
| Процессуальный | 2 | 10 | 1 | 5 |
| Результативный | 2 | 10 | 1 | 5 |
| Учебно-познавательный | 3 | 15 | 1 | 5 |
| Итого познавательные мотивы | 11 | 55 | 5 | 25 |
| Широкий социальный мотив | 1 | 5 | 2 | 10 |
| Учительский мотив | 1 | 5 | 2 | 10 |
| Родительский мотив | 2 | 10 | 2 | 10 |
| Товарищеский мотив | 1 | 5 | 3 | 15 |
| Итого социальные мотивы | 5 | 25 | 9 | 45 |
| Гармоничное сочетание мотивов (2П+2С) | 4 | 20 | 6 | 30 |
| Итого | 20 | 100 | 20 | 100 |

На основании полученных данных повторной диагностики мотивационной сферы, можно сделать вывод о том, что проведенный педагогический эксперимент демонстрирует значимые изменения в структуре мотивации младших школьников. В 3 «А» классе ярко наблюдается смещение акцента с социальных мотивов на познавательные.

Показатель познавательных мотивов претерпел внушительное возрастание с 25 % до 55 %. Особого внимания заслуживает динамика учебно-познавательного мотива, увеличившегося в три раза (с 5 % до 15 %), что свидетельствует о формировании внутренней потребности детей в познании как процессе.

Также в экспериментальной группе было зафиксировано снижение социальных побуждений с 40 % до 25 %, что составляет уменьшение на 37,5 % от первичных значений. Сокращение учительского мотива с 15 % до 5 %, иллюстрирующее постепенное ослабление зависимости учебного поведения от внешнего контроля педагога. Гармоничное сочетание также упало с 35 % до 20 %, что способствует активной перестройке мотивационной сферы, в которой доминирующую позицию занимают познавательные мотивы.

Ситуация в контрольной группе в 3 «Б» классе обнаруживает противоположную направленность изменений: познавательные мотивы сократились с 35 % до 25 %, в то время как социальные стимулы значительно усилились – с 20 % до 45 % (прирост на 125 %). Данная тенденция указывает на естественное возрастание роли социальных взаимодействий в отсутствие специально организованных условий для развития познавательной активности.

Таким образом, результаты повторной диагностики в экспериментальной группе позволяют сделать вывод, что реализация психолого-педагогических условий оказывает выраженное позитивное воздействие на формирование учебной мотивации младших школьников. Мы наблюдаем контрастную направленность изменений: в экспериментальной группе наблюдается усиление познавательных мотивов при снижении социальных, а в контрольной – противоположный процесс.

Для оценки эмоционального компонента учебной мотивации применялась третья диагностическая методика – опросник «Эмоциональное

отношение к учению» А.Д. Андреевой, адаптированный для младших школьников. Результаты данной методики представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Результаты диагностики обучающихся по методике «Эмоциональное отношение к учению» (модификация А.Д. Андреевой) на контрольном этапе эксперимента

| Диагностика | Уровни | Экспериментальная группа (3 «А») | Контрольная группа (3 «Б») |
|---------------------------|--------------------------|----------------------------------|----------------------------|
| Познавательная активность | Высокий (15 - 20 баллов) | 10 (50 %) | 5 (25 %) |
| | Средний (10 - 14 баллов) | 8 (40 %) | 9 (45 %) |
| | Низкий (5 - 9 баллов) | 2 (10 %) | 6 (30 %) |
| Тревожность | Высокий (9 - 12 баллов) | 1 (5 %) | 8 (40 %) |
| | Средний (6 - 8 баллов) | 3 (15 %) | 7 (35 %) |
| | Низкий (3 - 5 балла) | 16 (80 %) | 5 (25 %) |
| Негативные эмоции | Высокий (7 - 8 баллов) | 2 (10 %) | 4 (20 %) |
| | Средний (4 - 6 баллов) | 3 (15 %) | 11 (55 %) |
| | Низкий (2 - 3 балла) | 15 (75 %) | 5 (25 %) |

После проведения формирующего этапа результаты продемонстрировали существенные изменения в эмоциональном отношении учащихся к образовательному процессу: высокий уровень познавательной активности стали проявлять 50 % детей, средний уровень зафиксирован у 40 % учащихся, а низкий уровень сохранился лишь у 10 % обучающихся. Уровень тревожности значительно снизился, до 5 %. В то время как высокий уровень негативных эмоций стали проявлять только 10 % детей. Основные изменения показателей показывают, что познавательная активность высокого уровня возросла на 25 %, низкая познавательная активность уменьшилась на 35 %. Высокая тревожность снизилась на 25 %, низкая тревожность увеличилась на 50 %. Высокий уровень негативных эмоций снизился на 20 %, в то время как низкий уровень негативных эмоций увеличился на 45 %. Анализируя полученные данные, можно констатировать значительное усовершенствование эмоционально-мотивационной сферы учащихся экспериментальной группы. Это указывает на возросший интерес к

математическим дисциплинам. Также результаты свидетельствуют о создании психологически комфортной атмосферы на уроках математики.

В контрольной группе наблюдается противоположная тенденция, познавательная активность снизилась на 15 %, высокий уровень тревожности возрос на 10 %, а также рост составил на 5% высокого уровня негативных эмоций.

Сравнительный анализ полученных данных свидетельствует не только о положительном влиянии примененных психолого-педагогических условий на формирование учебной мотивации в экспериментальной группе, но и о наличии негативных тенденций в контрольной группе, где специальная работа не проводилась. Это подтверждает необходимость целенаправленной психолого-педагогической деятельности по формированию учебной мотивации у детей младшего школьного возраста на уроках математики.

Четвертая повторная диагностика проводилась по методике М.Р. Гинзбурга «Определение мотивов обучения». На рисунке 5 представлены результаты мотивов обучения на контрольном этапе педагогического эксперимента.

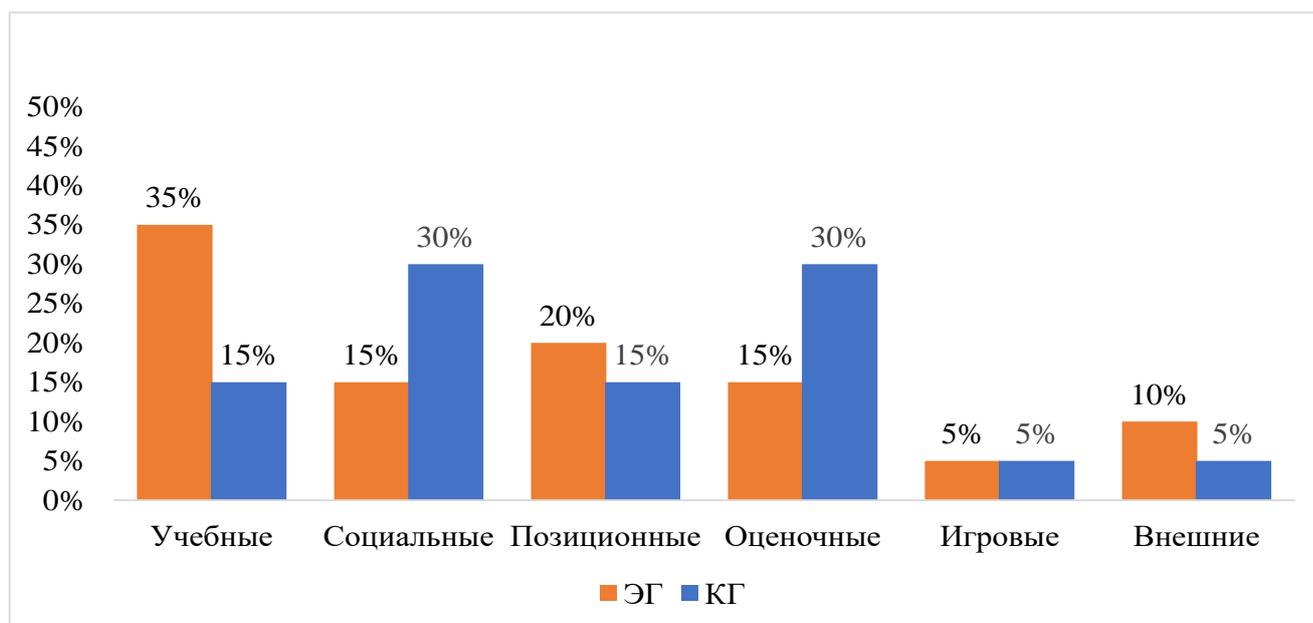


Рисунок 5 – Результаты диагностики мотивов обучения учащихся по методике М.Р. Гринбурга на контрольном этапе педагогического эксперимента (%)

Изучив динамику мотивационной сферы младших школьников, выявили существенные изменения в структуре побуждений, учащихся в 3 «А» классе: наиболее значительные изменения в экспериментальной группе проявились в увеличении доли учебных мотивов на 20 % (с 15 % до 35 %), что свидетельствует о возрастании интереса детей к содержательной стороне образовательного процесса. Далее произошло уменьшение оценочных мотивов на 20 % (с 35 % до 15 %), что отражает снижение зависимости от внешней оценки и формирование внутренних стимулов к познанию. Это также стояла как одна из задач психолого-педагогического комплекса, мы добились ее решения.

В 3 «Б», напротив, наблюдались противоположные тенденции: снижение учебных мотивов на 5 % (с 20 % до 15 %) и стабильность оценочных мотивов (30 %), что демонстрирует сохранение ориентации на внешнюю оценку.

Суммарное улучшение мотивационного компонента экспериментальной группы составило 45 % (увеличение учебных и позиционных мотивов на 25 %, снижение оценочных мотивов на 20 %). Наиболее значимым достижением представляется существенное увеличение доли учебных мотивов (на 20 %) в экспериментальной группе при одновременном снижении этого показателя (на 5 %) в контрольной группе. Данный факт свидетельствует о формировании у детей 3 «А» класса интереса к содержательной стороне учебного процесса, осознания важности получения новых знаний и развития познавательной активности. Разница в динамике данного показателя между группами составляет 25 %, что подтверждает эффективность проведенной работы.

Отсутствие изменений в игровых мотивах (5 %) в обеих группах указывает на стабильность данного компонента мотивационной сферы младших школьников и его относительную независимость от педагогических воздействий в рамках данного эксперимента.

Некоторое увеличение внешних мотивов (на 5 %) в экспериментальной группе при их снижении (на 5 %) в контрольной группе требует дополнительного анализа и может быть связано с особенностями взаимодействия детей с педагогами и родителями в процессе эксперимента.

Таким образом, сравнительный анализ позволяет сделать вывод о том, что реализация психолого-педагогических условий для формирования учебной мотивации у детей младшего школьного возраста на уроках математики имеет свою эффективность. Наблюдаемые изменения в мотивационной сфере обучающихся экспериментальной группы свидетельствуют о становлении более зрелой структуры учебной мотивации, характеризующейся доминированием внутренних содержательных мотивов над внешними.

Данный факт имеет особую значимость, так как именно внутренняя мотивация в дальнейшем становится основой для устойчивого интереса к предмету и готовности преодолевать учебные трудности. Важно подчеркнуть, что формирование осознанного отношения к учению в младшем школьном возрасте способствует не только повышению успеваемости, но и развитию метапредметных компетенций. Полученные данные подтверждают, что внедрение педагогических условий оказывает комплексное влияние на сферу учебной мотивации детей. При этом можно отметить, что результаты имеют долгосрочный характер, так как позитивная динамика сохраняется на протяжении всего эксперимента. В отличие от контрольной группы, у обучающихся, включенных в программу, наблюдается снижение уровня тревожности и повышение уверенности в собственных возможностях.

Следующим этапом является сравнение обобщенных результатов всех четырех диагностических методик в двух группах на констатирующем и контрольном этапе педагогического эксперимента. На рисунке 6 представлен общий уровень сформированной учебной мотивации младших школьников на контрольном этапе.

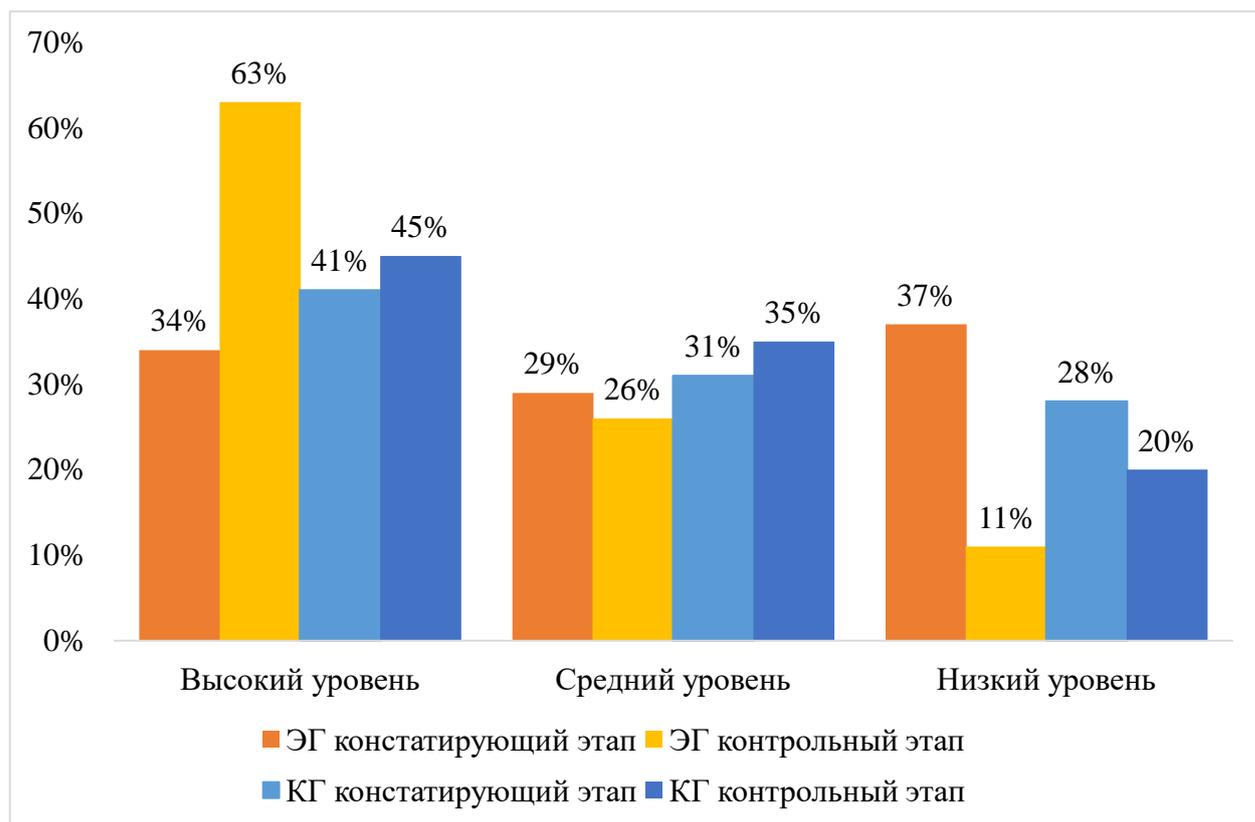


Рисунок 6 – Сравнение общего уровня сформированности учебной мотивации на констатирующем и контрольном этапе эксперимента

После проведения формирующего этапа педагогического эксперимента и повторной диагностики по четырем методикам, был выполнен сравнительный анализ уровня сформированности учебной мотивации в экспериментальной и контрольной группах. Данные результатов позволяют сделать следующие выводы: в экспериментальной группе увеличилось число высокого уровня учебной мотивации на 29 %, что составляет 6 человек. Средний уровень мотивации снизился на 3 % (1 человек от общего числа). Низкий уровень мотивации снизился на 26 % (5 человек из класса).

В то время как в контрольной группе, высокий уровень мотивации увеличился на 4 %, средний уровень также на 4 %, а низкий уровень снизился на 8 %.

Значительное повышение высокого уровня мотивации в экспериментальной группе (на 29 %), что более чем в 7 раз превышает улучшение в контрольной группе (4%). Это свидетельствует об

эффективности проведенной педагогической работы. Существенное снижение количества учащихся с низким уровнем мотивации в экспериментальной группе (на 26 %), что более чем в 3 раза превосходит изменения в контрольной группе (8 %). Небольшие изменения в контрольной группе говорят о естественной динамике развития учебной мотивации без специального педагогического воздействия.

Итоги контрольного этапа педагогического эксперимента подтверждают результативность созданных и реализованных психолого-педагогических условий на формирующем этапе исследования. Систематическая образовательная деятельность по стимулированию учебной заинтересованности в 3 «А» классе обусловила значимое совершенствование не только количественных индикаторов мотивационной сферы, но и ее качественной организации.

Особое внимание заслуживает существенное уменьшение психологического дискомфорта и напряжения, негативных эмоций и переживаний при одновременном усилении когнитивной инициативности учащихся.

Анализ данных позволяет констатировать положительную динамику в мотивационной сфере младших школьников. Она не является случайной, а представляет собой закономерное следствие применения обоснованных педагогических методик.

Таким образом, апробированные в процессе формирующего этапа психолого-педагогические условия, направленные на формирование учебной мотивации учеников начальной школы, демонстрируют результативность и могут быть рекомендованы к интеграции в широкую образовательную практику.

Заключение

В представленной выпускной квалификационной работе рассмотрена проблема формирования учебной мотивации у младших школьников в условиях современного образования. От уровня учебной мотивации во многом зависит не только успешность усвоения школьной программы, но и дальнейшая траектория личностного и образовательного развития. Именно поэтому вопрос поиска эффективных психолого-педагогических условий, способных сформировать учебную мотивацию у младших школьников и повысить активность детей в учебной деятельности, остается актуальным для современной школы.

Цель исследования заключалась в определении и апробации психолого-педагогических условий, способствующих формированию учебной мотивации младших школьников на уроках математики. Для ее достижения были решены задачи, связанные как с теоретическим анализом проблемы, так и с организацией практического эксперимента. Такая двусторонняя направленность исследования позволила соединить теоретические представления о мотивации с конкретными педагогическими практиками, проверенными в условиях школьного обучения.

В первой главе работы был проведен анализ теоретических основ проблемы. Рассмотрено понятие «учебная мотивация» в трактовках отечественных и зарубежных исследователей, выделены ее основные компоненты: мотивационно-смысловой, эмоционально-ценностный и интегративно-регулятивный. Важный акцент был сделан на возрастных особенностях младшего школьника: преобладание внешних стимулов, высокая эмоциональная зависимость от оценок и значимость позиции в коллективе.

Анализ научных источников позволил выделить ряд психолого-педагогических условий, обеспечивающих успешное формирование учебной мотивации. Наиболее значимыми для практической реализации оказались

три условия: использование проблемных ситуаций, применение практико-ориентированных заданий и использование формирующего оценивания. Именно они были положены в основу формирующего этапа эксперимента. Такой выбор был обусловлен не только их доказанной эффективностью в педагогических исследованиях, но и соответствием современным образовательным стандартам.

Во второй главе представлено описание экспериментальной работы, проведенной в 3 «А» классе МАОУ СОШ № 69 г. Екатеринбурга. Материалом для исследования послужили данные, полученные в ходе диагностики уровня учебной мотивации у сорока обучающихся третьих классов, разделенных на контрольную и экспериментальную группы.

На констатирующем этапе выявлено, что в экспериментальной группе мотивация характеризовалась преобладанием социальных и оценочных мотивов над познавательными, низкой познавательной активностью и повышенной тревожностью. Эти результаты подтвердили необходимость целенаправленной педагогической работы.

Формирующий этап включал систематическую реализацию трех психолого-педагогических условий. Так, использование проблемных ситуаций обеспечивало постановку задач, требующих поиска нестандартных решений и активного взаимодействия учащихся.

Применение практико-ориентированных заданий выражалось во включении в уроки задач, отражающих жизненные ситуации, близкие и понятные детям: расчеты в «математическом магазине», задачи на планирование, моделирование или организацию коллективных дел. Реализация формирующего оценивания предполагала использование дневника успеха, рейтинговой таблицы и элементов взаимооценки, что способствовало формированию адекватной самооценки и осознанию индивидуального прогресса.

На контрольном этапе было проведено повторное диагностическое обследование. Сравнение полученных данных показало положительную

динамику: увеличилась доля учащихся с высоким и хорошим уровнем учебной мотивации, снизилось число школьников с низким уровнем и негативным отношением к учебе. Особенно заметные изменения произошли в структуре мотивов: у детей возрос интерес к содержанию учебного материала, повысилась уверенность в собственных силах, улучшился эмоциональный фон. Снижение тревожности также стало значимым результатом, поскольку оно напрямую связано с успешностью учебной деятельности младшего школьника.

Вместе с тем результаты исследования подтверждают мысль о том, что формирование учебной мотивации – это длительный и многоаспектный процесс. Даже при целенаправленном педагогическом воздействии у отдельных детей сохранялись трудности, связанные с недостаточной устойчивостью интереса или низким уровнем саморегуляции. Это указывает на необходимость дальнейшей работы и постепенного усложнения системы педагогических условий. Однако в целом положительная динамика в экспериментальной группе убедительно демонстрирует эффективность предложенной модели.

Как показало проведенное исследование, использование выделенных условий действительно способствует формированию устойчивой учебной мотивации у младших школьников. Это подтверждает выдвинутую гипотезу и позволяет сделать вывод о целесообразности их внедрения в практику преподавания математики в начальной школе.

Практическая значимость исследования заключается в том, что выделенные психолого-педагогические условия могут быть напрямую использованы в педагогической практике начальной школы.

Учитель получает конкретные инструменты: приемы постановки проблемных ситуаций, варианты практико-ориентированных заданий и систему формирующего оценивания с Дневником успеха и рейтинговой таблицей достижений. Эти средства позволяют не только повысить учебную активность и вовлеченность детей, но и формировать у них навыки

самостоятельности, ответственности и внутренней мотивации, что отвечает задачам Федерального государственного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО).

В заключение следует отметить, что поставленные задачи исследования решены, цель достигнута. На теоретическом уровне систематизированы представления о сущности и структуре учебной мотивации, определены психолого-педагогические особенности ее формирования.

На практическом уровне разработаны и апробированы условия, обеспечивающие положительные изменения в мотивационной сфере младших школьников. Полученные результаты могут быть использованы как основа для совершенствования образовательного процесса, а также для дальнейших научных поисков в области педагогической психологии и методики обучения младших школьников.

Список используемой литературы

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. М. : Мысль, 2018. 158 с.
2. Асмолов А. Г. Психология мотивации и успеха: подходы и концепции. М. : Академический проект, 2019. 288 с.
3. Барабанщикова Л. А. Психология развития школьников. М. : Речь, 2021. 320 с.
4. Бенашвили Р. В. Личность и ее развитие: основные направления психологии. М. : Питер, 2020. 256 с.
5. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка. М. : Издательская корпорация «Логос», 2018. 246 с.
6. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. М. : МГУ, 2020. 283 с.
7. Выготский Л. С. Педология школьного возраста. М. : Канон+, 2022. 320 с.
8. Волкова Т. П. Психология обучения младших школьников. М. : Юрайт, 2019. 312 с.
9. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения. М. : Смысл, 2021. 336 с.
10. Гуревич А. И. Теории мотивации и их практическое применение в образовательном процессе. М. : Наука, 2020. 400 с.
11. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. 4-е изд., перераб. и дополн. СПб. : Питер, 2004. 208 с.
12. Давыдов В. В. Младший школьный возраст как особый период в жизни ребенка // Психическое развитие младшего школьника. М., 2020. С. 12-27.
13. Давыдова В. В. Психология развития познавательных интересов. М. : Владос, 2020. 368 с.

14. Демидова И. В. Психология младших школьников: теория и практика. М. : Речь, 2022. 288 с.
15. Дженкинс Х. Психология мотивации: подходы и методы. СПб. : Питер, 2019. 272 с.
16. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М. : Логос, 2021. 384 с.
17. Зайцева М. А., Сидорова Л. В. Формирование учебной мотивации младших школьников в условиях современной школы // Образование и наука. 2022. № 3 (114). С. 45-51.
18. Зинченко Ю. П. Психология личности и мотивации. М. : Просвещение, 2021. 320 с.
19. Кабанова Т. А. Образование и мотивация: новые тенденции. М. : Издательство Московского университета, 2020. 376 с.
20. Карпенко Н. В. Современные подходы к обучению младших школьников. М. : Педагогика, 2019. 352 с.
21. Кулагина И. Ю. Психология детей младшего школьного возраста. М. : Академический проект, 2021. 288 с.
22. Ковалева И. А. Психология мотивации и ее развитие у детей. М. : Сфера, 2021. 240 с.
23. Кузнецова В. И. Психология учебной мотивации. М. : Инфра-М, 2022. 320 с.
24. Липова Т. В. Психология педагогического взаимодействия в обучении. М. : Гуманитарный фонд, 2020. 384 с.
25. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения: книга для учителя. М. : Просвещение, 2010. 96 с.
26. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. М. : Педагогика, 2014. 278 с.
27. Мищенко В. П. Развитие учебной мотивации у школьников. М. : Академический проект, 2021. 320 с.
28. Нестеренко И. И. Мотивация и учебный процесс: теории и практики. СПб. : Питер, 2023. 288 с.

29. Руденко Е. В. Психология и педагогика: мотивация младших школьников. М. : Эксперт, 2022. 304 с.
30. Смирнова М. А. Психология образования: мотивация и ее развитие. М. : Юрайт, 2021. 272 с.
31. Соколова И. В. Формирование учебной мотивации у детей. М. : Эксмо, 2023. 256 с.
32. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. М. : Просвещение, 2020. 383 с.
33. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. М. : Педагогика, 2019. 400 с.
34. Шевченко А. В. Мотивация младших школьников в образовательном процессе. М. : Академия, 2022. 312 с.
35. Шпика И. В. Учебная мотивация как показатель качества обучения младших школьников // Начальная школа. 2017. № 2. С. 18-19.
36. Эльконин Д. Б. Психология игры. М. : Владос, 2019. 360 с.

Приложение А
Список респондентов

Таблица А.1 – Список детей 3 «А» и 3 «Б» классов

| Экспериментальная группа 3 «А» класс | Контрольная группа 3 «Б» класс |
|---|--------------------------------|
| Амит А. | Денис А. |
| Алена Б. | Виктория А. |
| Белла Б. | Данила Б. |
| Виктория Г. | Даниил Б. |
| Роман Г. | Абдула В. |
| Полина Г. | Валерий В. |
| Маргарита Д. | Степан Г. |
| Савва Е. | Дарина Г. |
| Амира Е. | Дмитрий Д. |
| Григорий Ж. | Данко Ж. |
| София Ж. | Кирилл З. |
| Тимур З. | Анастасия З. |
| Резо З. | Василиса И. |
| Карен К. | Анастасия И. |
| Анастасия К. | Мухаммад К. |
| Ульяна К. | Карина Л. |
| Лев Л. | Анна Л. |
| Софья Л. | Софья М. |
| Карина Ф. | Светлана М. |
| Ева Ф. | Наталья М. |

Приложение Б

Технологическая карта урока математики

Тема урока: «Умножение двухзначного числа на однозначное».

Дата проведения: 15.01.2025 г. (2-я неделя формирующего эксперимента). Класс: 3 «А». Программа: «Школа России», учебник М.И. Моро. Тип урока: Урок открытия новых знаний. Продолжительность: 45 минут.

Цель урока: создать условия для самостоятельного открытия учащимися способа умножения двухзначного числа на однозначное через решение проблемной ситуации.

Задачи урока:

- предметные: познакомить с приемом умножения двухзначного числа на однозначное, отработать навыки табличного умножения, развивать умение решать текстовые задачи;
- метапредметные: формировать умение ставить учебную задачу и искать пути ее решения, развивать логическое мышление, способность к анализу и синтезу, совершенствовать навыки работы в парах и группах;
- личностные: формировать учебную мотивацию через создание ситуации успеха, развивать познавательный интерес к математике, воспитывать уверенность в собственных силах.

Планируемые результаты:

- предметные: учащиеся научатся умножать двухзначное число на однозначное, используя распределительное свойство умножения;
- метапредметные: учащиеся смогут формулировать проблему, выдвигать гипотезы, проверять их на практике и делать выводы;
- личностные: у учащихся повысится мотивация к изучению математики, появится уверенность в своих силах при решении новых задач.

Продолжение Приложения Б

Таблица Б.1 – Структура урока математики с реализацией психолого-педагогических условий формирования учебной мотивации

| Этап урока | Время (минуты) | Деятельность учителя | Деятельность учащихся | Реализация психолого-педагогических условий |
|------------------------------|----------------|---|--|---|
| Этап мотивации | 5 | Приветствует класс. Создает эмоционально-положительный настрой. | Настраиваются на работу, выражают готовность к открытиям | Создание мотивации к познанию нового через позицию «исследователя» |
| Актуализация знаний | 5 | Организует повторение табличного умножения | Решают примеры устно, объясняют способы вычисления | Актуализация имеющихся знаний как основа для решения проблемной ситуации |
| Создание проблемной ситуации | 5 | Предлагает задачу: «В школьной библиотеке на каждой из 23 полок стоит по 4 книги. Сколько всего книг на полках? Фиксирует затруднения: «Какое действие нужно выполнить? Умеем ли мы умножать 23 на 4?». Формулирует проблему: «Как умножить двузначное число на однозначное?» | Анализируют задачу: определяют, что нужно найти произведение 23×4 . Осознают затруднение: понимают, что не знают способа умножения двузначного числа. Формулируют учебную задачу: «Нужно найти способ умножения двузначного числа на однозначное» | Создание проблемной ситуации с помощью практической задачи, вызывающей познавательное затруднение и мотивирующей к поиску решения |
| Поиск решения проблемы | 10 | Организует работу в группах. Наблюдает за работой групп, задает наводящие вопросы. Фиксирует найденные способы на доске | Работают в группах по 4 человека. Представляют свои способы классу | Организация поисковой деятельности в группах, где учащиеся самостоятельно открывают математическую закономерность |
| Построение алгоритма | 5 | Организует обсуждение | | |

Продолжение Приложения Б

Продолжение таблицы Б.1

| Этап урока | Время (минуты) | Деятельность учителя | Деятельность учащихся | Реализация психолого-педагогических условий |
|-----------------------|----------------|--|--|---|
| | | найденных способов. Помогает сформулировать правило | Сравнивают способы решения. Формулируют правило | Самостоятельная формулировка математического правила на основе анализа и сравнения найденных способов |
| Первичное закрепление | 10 | Предлагает решить примеры с объяснением. Организует работу в парах. Предлагает проблемную задачу: «В спортивном зале 34 скамейки, на каждой может сесть 2 человека. Поместится ли класс из 67 учеников?» | Решают примеры с подробным объяснением. Работают в парах, объясняют способ решения друг другу. Решают задачу | Применение открытого способа в новых ситуациях с элементами проблемности |
| Рефлексия | 5 | Организует рефлексию: «Какую проблему мы решали?» «Как мы ее решили?». Предлагает заполнить дневник успеха | Отвечают на вопросы. Заполняют дневник успеха: отмечают новое умение, трудности, настроение | Осознание процесса получения новых знаний, формирование мотивации к дальнейшему обучению |

Домашнее задание: Составьте и решите 2 задачи на умножение двузначного числа на однозначное, используя ситуации из своей жизни (количество книг на полках дома, стоимость покупок).

Материалы и оборудование: карточки для групповой работы, схемы и рисунки для моделирования, дневник успеха учащихся, интерактивная доска для фиксации способов решения.

Приложение В
Критерии содержательной оценки предметных достижений
обучающихся

Таблица В.1 – Критерии содержательного оценивания предметных достижений

| Критерий | Начальный уровень (1 балл) | Базовый уровень (2 балла) | Продвинутый уровень (3 балла) |
|------------------------------------|---|--|--|
| Вычислительные навыки | Выполняет вычисления с помощью учителя, допускает более 2-х ошибок. | Выполняет вычисления самостоятельно, допускает 1-2 ошибки, которые исправляет с помощью подсказки. | Выполняет вычисления быстро и точно, самостоятельно находит и исправляет ошибки. |
| Решение задач | Понимает условие задачи с помощью наводящих вопросов, выбирает действия с помощью наводящих вопросов. | Самостоятельно анализирует условие, выбирает правильные действия, объясняет ход решения. | Решает задачу несколькими способами, составляет аналогичные задачи, объясняет выбор рационального способа. |
| Работа с геометрическим материалом | Распознает фигуры, измеряет с помощью, строит по образцу. | Самостоятельно измеряет и строит, вычисляет периметр и площадь. | Анализирует свойства фигур, решает нестандартные геометрические задачи. |
| Самооценка и рефлексия | Оценивает свою работу с помощью учителя, не видит способов улучшить ее | Адекватно оценивает результат, с подсказкой анализирует процесс деятельности. | Объективно оценивает и процесс, и результат, планирует работу над ошибками |
| Коммуникативные навыки | Работает в группе при постоянной поддержке, отвечает односложно | Участвует в обсуждении, выслушивает мнения других, формулирует простые вопросы | Иницирует обсуждение, аргументирует свою позицию, помогает товарищам |
| Познавательная активность | Включается в работу по призыву учителя, выполняет только обязательные задания | Проявляет интерес к новому материалу, задает уточняющие вопросы | Самостоятельно ищет дополнительную информацию, предлагает творческие решения |
| Преодоление трудностей | Прекращает работу при первых затруднениях, ждет помощи | Обращается за помощью, пробует разные способы решения | Анализирует причины ошибок, находит способы преодоления трудностей |

Приложение Г
Пример заполнения дневника успеха и рейтинговой таблицы
достижений

Таблица Г.1 – Дневник успеха учащихся

| Дата | Что я сегодня узнал/ чему научился | Что мне удалось особенно хорошо | Что вызвало трудность | Как я справился с трудностями |
|----------------|--|--|---|---|
| 15.01. 2025 | Научился умножать двухзначное число на однозначное | Устно объяснил решение примера | Сначала не понял задачу про книги на полках | Спросил у товарища и разобрал еще раз |
| 15.01. 2025 | Поняла, как составлять правило умножения | Участвовала в работе группы | Было сложно сформулировать правило словами | Подсмотрела примеры на доске и объяснила своими словами |

Таблица Г.2 – Рейтинговая таблица достижений

| Имя ученика | Я научился... (новое умение) | Я стал увереннее в... | Моя маленькая победа | Цель на неделе |
|----------------|---|----------------------------------|--|---|
| Амит А. | Умножать двухзначные числа на однозначные | Решении задач устно | Объяснил решение группе | Пробовать решать примеры без подсказки |
| Алена Б | Формулировать правило умножения | Выступлении перед классом | Смогла рассказать свой способ | Стараться меньше бояться ошибок |
| Белла Б. | Применять распределительное свойство | Решении примеров по шкагам | Нашла ошибку и исправила сама | Учиться объяснять соседке |
| Виктория Г. | Решать текстовые задачи на умножение | В работе в паре | Составила выражение для задачи про скамейки | Пробовать сложные примеры |
| Роман Г. | Делить задачу на шаги | Самостоятельных вычислениях | Решил задачу без помощи учителя | Тренироваться на примерах дома |
| Полина Г. | Сравнивать способы решения | Аргументации ответа | Придумала свой пример | Научиться объяснять правило своими словами |