

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

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»

(наименование кафедры)

37.03.01 Психология

(код и наименование направления подготовки, специальности)

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

на тему **ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Студент

В.О. Ли

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

Т.В. Чапала

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Допустить к защите

Заведующий кафедрой д.п.н., профессор, О.В. Дыбина

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

(личная подпись)

« _____ » _____ 2018г.

Тольятти 2018

Аннотация

Работа рассматривает актуальную проблему формирования учебной мотивации у детей младшего школьного возраста.

Выбор темы обусловлен проблемой мотивации и результативности обучения младших школьников.

Целью работы является теоретически раскрыть и экспериментально исследовать особенности функционирования учебной мотивации у детей младшего школьного возраста

Работа основана на гипотезе, согласно которой формирование мотивации учебной деятельности младших школьников в процессе обучения будет эффективным при рассмотрении процесса формирования мотивации как части целостного процесса формирования учебной деятельности младших школьников.

В ходе работы решаются задания: осуществить теоретический анализ проблемы мотива и мотивации в концептуальных подходах зарубежных и отечественных ученых; раскрыть место мотивации в структуре учебной деятельности младших школьников; изучить уровень сформированности мотивации к учебной деятельности у младших школьников; обработать и интерпретировать результаты исследования.

Работа имеет новизну, теоретическую и практическую значимость; состоит из введения, трех глав, заключения, списка используемой литературы (42 наименования). Текст проиллюстрирован 3 таблицами и 1 рисунком. Объем работы – 49 страниц.

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1. Теоретический анализ проблемы мотива и мотивации в подходах отечественных и зарубежных ученых.....	6
1.1 Мотивационная сфера личности как предмет психологического исследования.....	6
1.2 Понятие мотива и мотивации в психологии.....	13
Выводы по первой главе.....	16
Глава 2. Мотивация в структуре учебной деятельности младших школьников.....	17
2.1 Ведущая деятельность у детей младшего школьного возраста.....	17
2.2 Мотивация как ведущий компонент учебной деятельности младших школьников.....	24
Выводы по второй главе.....	30
Глава 3. Эмпирическое исследование мотивов учебной деятельности младших школьников.....	32
3.1 Методические пути исследования.....	32
3.2 Анализ результатов исследования по формированию учебной мотивации у детей младшего школьного возраста.....	35
Выводы по третьей главе.....	42
Заключение.....	44
Список используемой литературы.....	46

Введение

Актуальность исследования. Последние десятилетия знаменуются большими преобразованиями во всех сферах жизни нашей страны, поскольку идет развитие российского общества на основе гуманистических ценностей, демократии. Это не могло не сказаться на образовании. Новая образовательная философия сейчас воплотилась в лично ориентированной модели обучения, приоритетной целью которой является развитие личности ученика, его потребностей, ценностей, мотивов, обеспечение перспектив самореализации.

Расширение образовательного пространства и трансформация всех сфер жизнедеятельности общества требуют от подрастающего поколения умения разумно ориентироваться в быстроменяющемся потоке информации и эффективно приобретать новые знания. Поэтому сегодня приоритетной задачей всех типов учебных заведений является активизация учащихся в системе организованного обучения как субъектов учения и сохранения должной результативности последнего. В связи с этим возрастает интерес исследователей к психологическим факторам эффективности учебной деятельности школьников, в частности к проблеме мотивационного причинение результативности обучения.

В становлении личности мотивация играет немаловажную роль. Саморазвитие, самосовершенствование, эффективная учебная деятельность и развитие способностей – это все невозможно без мотивации. Основа для дальнейшего обучения закладывается в младшем школьном возрасте. От желания учиться в начальной школе зависит стремление к обучению в средних и старших классах.

Сложность исследования мотивации обусловлена тем, что учащийся побуждается к учению комплексом мотивов, которые не только взаимно обогащаются, но и противостоят друг другу. Мотивация формируется, изменяется и перестраивается в процессе деятельности. Именно поэтому

перед педагогами современной школы стоит достаточно важная задача найти новые пути формирования положительной мотивации школьников к осуществлению учебной деятельности.

Цель исследования: теоретически раскрыть и экспериментально исследовать особенности функционирования учебной мотивации у детей младшего школьного возраста.

Объект исследования: мотивационная сфера детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования: мотивы учения в структуре учебной деятельности младших школьников.

Гипотеза исследования: формирование мотивации учебной деятельности младших школьников в процессе обучения будет эффективным при рассмотрении процесса формирования мотивации как части целостного процесса формирования учебной деятельности младших школьников.

В рамках работы мы ставим перед собой следующие **задачи:**

1. осуществить теоретический анализ проблемы мотива и мотивации в концептуальных подходах зарубежных и отечественных ученых;
2. раскрыть место мотивации в структуре учебной деятельности младших школьников;
3. изучить уровень сформированности мотивации к учебной деятельности у младших школьников;
4. обработать и интерпретировать результаты исследования.

Глава 1. Теоретический анализ проблемы мотива и мотивации в подходах отечественных и зарубежных ученых

1.1 Мотивационная сфера личности как предмет психологического исследования

В психологической литературе анализируются различные подходы к освещению мотивации. Однако ее понимание не сводится только к определению. Оно обуславливается также подходом к ее изучению. Анализ литературы по данной проблеме позволил выделить и обобщить основные из них.

Классификационный подход к изучению мотивов занимает значительное место в отечественной и зарубежной психологии, что подтверждает необходимость составления научно разработанного и обоснованного перечня мотивов.

Классификация склонностей Мак-Даугола предшествовала появлению классификаций собственно мотивов, но была первой попыткой сведение всего многообразия форм поведения и мотивационных диспозиций. Объяснение целенаправленного поведения на достижения целей с помощью инстинктов давало повод для множества толкований, что привело к необходимости терминологической замены “инстинкта” на “склонность”. По его мнению, склонность – это функциональная единица общей психической организации, при актуализации которой порождается активная тенденция, стремление, импульс или влечение к некоторой цели. Он выделил 18 склонностей, среди которых: страх, любознательность, общение, самоутверждение, отдых и сон, гнев, призыв о помощи, приобретение и другие [42].

Понятно, что явный эмпирический характер классификации Мак-Даугола, сведение биологических и социальных склонностей в единый перечень, отсутствие критериев их описания не позволяет отнести ее к

научному. Однако данная классификация была первым основанием необходимости включения в объяснение поведения и понятия личности мотивационных характеристик. Все последующие исследования в зарубежной психологии уже использовали понятие мотивации, потребности и влечения.

Зигмунд Фрейд также исходил из того, что существуют скрытые, неосознанные процессы. Поэтому в “бессознательном” он видел ключ к объяснению деятельности человека. В современной психологии с психоанализом закреплено первенство разработки и анализа научной трактовки мотива как детерминанты поведения. Зигмунд Фрейд в первую очередь рассматривал психику как энергетическую систему, которая аккумулирует “напряжение”, в качестве которой могут выступать и нереализованные, и амбивалентные чувства, словом, все, что под давлением механизмов защиты психики вышло в сферу бессознательного. Кроме того, осознанные влечения образуют “напряжение”, которое активизирует человеческое поведение. Вследствие активных действий человек тем или иным образом уменьшает напряжение, получая удовольствие. Однако мотивы не сводятся к простому удовлетворению потребностей человека, а выступают как сложный совокупный образ многих препятствий на пути их реализации. Взгляд Зигмунда Фрейда на активацию поведения не только вывел психологию на высшее, качественно новое понимание категории мотива, но и дал возможность объяснить истинные причины поведения человека, отделяясь от культурных, эстетических и других ненаучных ограничений в сторону объективного понимания мотивов [42].

Ученик, а в дальнейшем и оппонент Зигмунда Фрейда, Альфред Адлер разработал собственную теорию, согласно которой в основе активации поведения лежит не влечение к удовольствию, а присущее каждому человеку от рождения чувство неполноценности. Чтобы преодолеть это чувство, человек начинает действовать. Также среди активизирующих детерминант он выделяет “социальный интерес”, который формируется в течение жизни, и в

большой степени зависит от воспитания и окружения индивида в процессе его развития. Альфред Адлер исходит из тех позиций, что сила мотивов индивидуальна, и вводит понятие степени “активности”, которым объясняет эффективность активации поведения [31].

На пересечении линий развития психологии мотивации, берущие начало под Мак-Дауголом, Зигмундом Фрейдом; Генри Мюрреем была создана классификация мотивов на основе отклонений “индивид – среда” с центральным понятием “потребность”. По содержанию понятие “потребность” является нераздельным с понятием “влечение” и определяется как потенциальная готовность организма реагировать определенным образом в определенных условиях и одновременно как устойчивые черты личности.

К группе психогенных мотивов Генри Мюррей отнес потребности достижения, агрессии, независимости, доминирования, защите, избегания неудачи, поиска помощи и др. В эту группу входят также потребности в познании, созидании, признании, но систематически им не исследовались [31].

Достоинством данной точки зрения было выделение и изучение потребности как самостоятельной переменной, разработка системы номинации потребностей, которые использовались исследователями для построения теории потребностей и методов их измерения. Однако и Мюррею не удалось избежать эмпирической классификации, на что указывает отсутствие теоретического основания и сам способ выделения потребностей.

Общий гуманистический подход А. Маслоу, реализованный в классификации мотивов, исходит не столько из имеющегося поведения, а с того, какой она должна быть. Он разработал иерархическую классификацию мотивов (понимая под мотивом существующую потребность), поставив в центр исследования личности вопросы ценностных ориентаций и смысла жизни. Его классификация строится в иерархической последовательности. Место мотивов в иерархии определяется по принципу их удовлетворения-

неудовлетворения. Итак, удовольствие ниже размещенных потребностей является предпосылкой поднятия на вершину иерархии [23].

В своей классификации А. Маслоу разграничивает уже не отдельные потребности, а целые группы и упорядочивает их в ценностной иерархии согласно роли в развитии личности: а) физиологические потребности (гомеостатические, связанные с поддержанием постоянства внутренней среды организма (воды, солей, белка, сахара и потребности не гомеостатической природы – половая потребность, потребность в сне); б) потребности в безопасности (уверенности, защищенности, свободы от страха, тревоги и хаоса); в) потребности в социальных связях (любви и привязанности); г) потребности в самоуважении (в достижении, признании, одобрении); д) потребность в самоактуализации [23].

Гуманистический подход к выяснению сущности мотивов добавил позиции А. Маслоу новизну, которой не хватало предыдущим классификациям. Он выделил способности и склонности личности (в частности, креативность, самостоятельность, ответственность, самоактуализацию), что предыдущими исследователями не отмечались.

Говоря о мотиве в гуманистической психологии, следует рассмотреть подход Г. Олпорта, который считал, что взрослый человек является функционально автономной, независимой от потребностей организма, в основном сознательной, высоко индивидуальной. С этой точки зрения ученый был убежден, что мотивы у человека есть только сознательные, причины всех его действий понятны, поведение является тщательно спланированным, а последствия всех действий являются ясными. В своей диспозиционной теории личности Олпорт отталкивался от мысли, что диспозиции в своем единстве активируют и направляют деятельность человека в течение жизни [42].

В когнитивной психологии разработка проблемы мотива принадлежит Леону Фестингеру. Именно его теория когнитивного диссонанса стала фундаментом многих исследований активации поведения. Под когнитивным

диссонансом Фестингер понимал различие между двумя или более когнитивными элементами, которые представляют собой любые знания или убеждения в самом широком смысле этих понятий. Это могут быть представления человека о себе и о внешнем мире. Внутренний мир человека подчинен прежде всего четким законам логики, и за их нарушение возникает диссонанс, который переживается человеком как дискомфорт. Для уменьшения этого диссонанса человек должен, по невозможности изменить поведение, изменить собственные когниции. Таким образом объясняется изменение убеждений, понятий и представлений вследствие действия внешних факторов или несогласования когниций, что позволяет проследить изменение мотивов деятельности [31].

В целом теория когнитивного диссонанса позволила в значительной степени объяснять образование и изменение мотивов сложных видов деятельности, к тому же подвести под эти объяснения экспериментальную основу.

На примере нескольких наиболее известных в зарубежной психологии классификаций мотивов видим, что они составлены эмпирически, без теоретического обоснования, согласно сформированных у каждого из них понимание мотива, их определения “склонность”, “влечение”, “мотив”, “потребность” не дают точного представления о реальности, стоящие за каждым из них. Общая черта сравнительного анализа состоит в трудностях различия в зарубежной психологии понятий “потребность” и “мотив”. Если для Г. Мюррея потребность – диспозиционный, гипотетический конструкт со своими характеристиками, и он четко придерживается этого понимания и использования понятия, то для Х. Хекхаузена потребность, влечение, склонность, стремление включается в понятие мотивации, ибо для него важно не определение, а их общее понимание как динамической направленности действия субъекта на определенные целевые состояния [39]. Наделение нужды возможностью вызывать, поддерживать и прекращать поведение приводит к отождествлению понятий потребности и мотива. В

таком понимании потребности необходимость в понятии “мотива” отпадает. Оно заменяется понятием “мотивации”.

Исследование мотивов на основе составления классификаций не давало результатов, которые бы отвечали научным требованиям. В зарубежной психологии это создает атмосферу разочарования вокруг различных попыток построения классификаций. Х.Хекхаузен отмечает спекулятивность всех имеющихся классификаций [39]. С этим утверждением трудно не согласиться, потому что классификация как способ необходимый на первоначальных этапах исследования мотивов, не является исключением. Но, как отмечает Г. Мейли, трудности с составлением классификации будут храниться за отсутствия общих правил описания мотивов и их операционных критериев.

Современные ученые отмечают, что феноменологический подход к изучению мотивов вполне приемлемый, а сами недостатки указывают на неиспользованные возможности. Кроме того, объективной причиной его неполного использования является отсутствие общепризнанных в научных кругах норм к описанию феноменов.

Экспериментальное исследование мотивов – одна из самых сложных проблем психологии, потому что увидеть их непосредственно нельзя и судить об их наличии у человека, об уровне их развития и особенностях содержания приходится на основании косвенных данных [18].

Х. Хекхаузен структурировал феноменологическое содержание мотивации достижения, в основу построения которого была положена деятельностная схема [39]. Он обнаружил в этой схеме две тенденции – надежда на успех и боязнь неудачи. Это способствовало конкретизации классификационного подхода Г. Мюррея, выделившего два мотива – мотив достижения и избегания неудачи.

Таким образом, классификационный, феноменологический и структурный подходы, имея собственную специфику, являются взаимодополняющими. Вместе с тем, в современной психологии четко

наметился подход к исследованию мотивов по принципу их взаимодействия. Однако, именно понимание взаимодействия в отечественной и зарубежной психологии трактуют по-разному. Относительно взаимодействия мотивов, то допускается, что поведение человека в определенных ситуациях мотивируется не любыми или всеми возможными мотивами, а наивысшим в данной иерархии [30].

Следует подчеркнуть, что в современной психологии большинство мотивов изучаются с позиции феноменологического подхода. Особенно это касается таких сложных мотивов, как мотивы самоуважения, самоутверждения, признания и др. Однако, эти описания не всегда бывают конкретными и обоснованными.

В отечественной психологии проблему мотивов и мотивации изучали Л. Выготский, С. Рубинштейн, А.Леонтьев и другие ученые. В результате этих исследований понятия “потребность” и “мотив” были дифференцированы и обоснованы содержание понятия мотива. Это содержание составляют характеристики, связанные с удовлетворением определенных потребностей побуждения к деятельности.

Такое определение мотива нашло конкретизацию в исследованиях А.Леонтьева, который сделал большой вклад в обоснование мотива деятельности. Согласно его представлениям “...предмет деятельности есть ее действительный мотив. Разумеется, он может быть как вещественным, так и идеальным, как данным в восприятии, так и существующим только в воображении, в мысли. Главное, что за этим всегда стоит потребность, что он всегда отвечает той или иной потребности” [17].

Одним из существенных результатов исследований проблемы мотивации человеческого поведения является различие двух уровней мотивационных образований – устойчивых, обобщенных и конкретно-ситуативных. Первые побуждают конкретное действие лишь с помощью порождения других, что представляют собой определенную форму существования первых. Такое устойчивое предметное содержание

характеризует уже не столько сам предмет потребности, сколько личность, которая ее испытывает.

В отечественной психологии принято считать, что любая деятельность носит мотивированный характер. Поэтому, один из мотивов является ведущим, а другие – подчиненными, которые выполняют только функции дополнительной стимуляции. Предполагается, что мотивы могут находиться в разной взаимосвязи: усиливать или ослаблять друг друга, вступать во взаимные противоречия и др. Кроме того, постулируется определенная иерархия мотивов.

Зарубежные психологи приписывают мотиву побудительную и направляющую функцию (бихевиоризм, психоанализ и др.) или дифференциацию поведения человека мотивам. Бихевиористы понимают под мотивом действие любых внешних или внутренних стимулов, вызывающих определенное поведение. Представители психоанализа приписывали функции мотива различным врожденным инстинктивным влечениям, которые в социальных условиях частично подавляются и существуют в косвенных формах. В отечественной психологии (С. Рубинштейн, А. Леонтьев и др.) мотив рассматривают неразрывно от человеческой деятельности как один из ее структурных компонентов, без которого невозможно раскрыть ее психологическую природу.

1.2 Понятие мотива и мотивации в психологии

Термин “мотив” – русифицированное французское слова “motif”, в буквальном смысле слова означает “побуждение”. Поэтому под мотивами понимают все, что побуждает человека к действию. Но таких побуждений значительное количество: к ним относят внешние воздействия (внешние стимулы), побуждением может быть и воздействие на внутренние органы тела (внутренние стимулы), например, причиной могут быть физиологические процессы в организме: переутомление может быть

причиной раздражительного слова или грубого воздействия. Благодаря такому большому кругу причин, от которых зависит действие человека, понятие “мотив” обрело разнообразное значения у разных авторов.

Трактовка мотивов деятельности в работах психологов имеет очень широкое значение. Х. Хекхаузен рассматривает мотивы как потребности, влечения, побуждения, а К. Платонов – как психические процессы, состояния, свойства личности. В психологической литературе нет определенности по вопросу о взаимосвязи потребностей и мотивов. Ш. Чхартишвили отождествляет потребности и мотивы, а В. Селиванов замечает временные различия между мотивом и потребностью. По его мнению, потребность, как система осознанных и неосознанных влечений, характеризуется относительной устойчивостью, тогда как мотивы могут очень часто быть временными. По мнению ученого, много мотивов вообще не связаны с наличными потребностями человека. Например, требование, приказ и другие воздействия окружающей среды, отражаясь в сознании, могут стать мотивами, несмотря на существующие потребности личности [42].

Прежде всего интересна трактовка, в котором мотив определяется как предмет потребности. Так понимал мотив, например, В. Леонтьев. “Предмет потребности, – пишет он, – материальный или идеальный, который чувственно воспринимается или данный только в воображении, в умственном плане, мы называем мотивом” [17].

Но большинство исследователей трактуют мотив деятельности значительно шире. Так, С. Рубинштейн, характеризуя мотив как осознанный стимул, считает, что он в своей конкретной содержательности формируется по мере того, как человек учитывает, оценивает, взвешивает обстоятельства, в которых находится, и осознает цель, которая появляется перед ней [34].

Основой мотивов деятельности человека является его разнообразные потребности. В результате осознания и переживания потребностей первичных (природных) и вторичных (материальных и духовных) у человека

возникают определенные побуждения к действиям, благодаря которым эти потребности удовлетворяются. По форме отражения содержания этих потребностей мотивами могут выступать чувства, представления, мысли, понятия, идеи, нравственные идеалы, интересы, переживания” [6].

В психологической энциклопедии О.Степанова отмечается, что мотив – это причина, побуждающая к деятельности, направленной на удовлетворение определенных потребностей. В мотиве конкретизируются потребности, которые не только определяют его, но и сами изменяются и обогащаются в результате расширения круга объектов, которые их удовлетворяют. Если первичная форма существования мотива охватывает реальные объекты, с помощью которых человек удовлетворяет свои потребности, то на более позднем этапе ими могут быть мысли, чувства, мечты, идеи, интересы, и прочее [36].

Рассмотрены взгляды на понятие “мотив”. Теперь подводим к тому, что такое мотивация. В более широком понимании мотивация иногда определяется как детерминация, которая реализуется через психику [34]. Указывая на то, что наши поступки в большинстве своем не детерминированные, А.Леонтьев подчеркивает, что контроль над ними осуществляется благодаря мотивационным психическим феноменам. Однако, понятие “мотивация” может при этом рассматриваться достаточно широко, то есть включать в себя почти все явления, отвечающие за инициацию и направленность выполняемых действий. Именно благодаря осознанию мотивы приобретают функции личностного смысла, происходит их сдвиг на сознательные цели, подчинение объективной логике задач, потеря роли первоисточников человеческой активности [17].

Мотив в отличие от мотивации, – это сложное интегральное психологическое образование, что возбуждает человека к сознательным действиям, поступкам и выступает для них основой. Он включает много факторов: потребности, цели, возбуждение, желание.

Определяют границы мотива, с одной стороны, потребности – это состояние стремления организма, индивида, личности в чем-то, необходимом для его нормального существования и развития. Данные психологические образования называют мотивационными детерминантами (мотиваторами), а процесс образования мотива – мотивацией. Мотиваторы (мотивационные детерминанты) – психологические образования, влияющие на принятие решения и формирование мотива как основания поступка, действия или деятельности.

Выводы по первой главе

Таким образом, все перечисленные психологические феномены могут влиять на формирование мотива, обуславливая его структуру, но ни один из них не в состоянии заменить мотив в целом. Структура каждого конкретного мотива строится из сочетания тех компонентов, которые обусловили принятое человеком решение, и как основа действия или поступка – многокомпонентная, в ней чаще всего находят отражение несколько причин и целей.

Не только одна и та же потребность может воплощаться в различных объектах, но в одном и том же объекте могут воплощаться самые разнообразные потребности, которые взаимодействуют друг с другом. Например, оценка как мотив учения может воплощать в себе и потребность в одобрении учителя, и потребность быть на уровне собственной самооценки, и стремление завоевать авторитет друзей [2].

Таким образом, мотив является важным звеном в объяснении поведения человека. В нем дана социальная и общественно-историческая определенность, обусловленность поведения, психология человека, его психофизическая целостность. Совокупность различных побуждений, которые определяют направленность поведения и деятельности, составляет мотивационную сферу личности.

Глава 2. Мотивация в структуре учебной деятельности младших школьников

2.1 Ведущая деятельность у детей младшего школьного возраста

Развитие психики осуществляется, прежде всего, на основе ведущей для определенного возрастного периода деятельности. Важнейшим условием возникновения, развития и формирования психологических новообразований в процессе обучения на разных возрастных стадиях является активность ученика как субъекта учебной деятельности.

Ведущей деятельностью младшего школьника становится учебная деятельность, с первым шагом к школе опосредует систему его отношений с окружающим миром, существенно изменяет мотивы его поведения и раскрывает новые источники развития познавательного и личностного потенциала. Включаясь в новую для себя учебную работу, дети постепенно привыкают к его требованиям, а соблюдение последних обуславливает развитие новых качеств личности, которых еще нет в дошкольном возрасте. Такие психологические новообразования (произвольность, рефлексия, самоконтроль, внутренний план действий) возникают и развиваются у младших школьников в соответствии с формированием учебной деятельности

В контексте исследования возникает необходимость разграничить и дифференцировать такие научные понятия, как “учение”, “обучение”, “учебная деятельность” и “учебная деятельность”, опираясь на положения современной психологической науки.

С целью установления особенностей структурной организации обучения И.Ильясов провел анализ основных концепций и выявил большое разнообразие толкований данного понятия. Он установил, что в трудах педагогов и психологов учения рассматривается по-разному (см. табл. 1).

Таблица 1 – Подходы ученых к толкованию понятия “учение”

Я. А. Коменский	Получение знаний и умений, решать разные задачи и выполнять различные задания
К. Ушинский	Получение знаний и решение проблем
Й.-Ф. Герbart	Совершенствование познавательных процессов во время усвоения знаний и умений
Дж. Дьюи	Активный мыслительный процесс, связанный с преодолением трудностей в проблемных ситуациях
П. Каптерев	Активный процесс внутренней самостоятельности ученика, являющийся внутренней стороной педагогического процесса
Дж. Уотсон Е.-Л. Торндайк Б.Ф. Скиннер	Изменение поведения в соответствии с изменением действующего стимула по схеме “стимул-реакция” или “стимул-ответная реакция” с обязательным подкреплением
Дж.-С. Брунер	Постепенное изменение содержания отражения предметов действительности во внешне-двигательной, чувственно-образной и символической формах
Й. Лингарт	Вид деятельности, при котором человек в данной ситуации изменяется под влиянием внешних условий и результатов собственной деятельности, строя свое поведение так, чтобы с помощью новой информации уменьшить уровень своей неуверенности
Л. Выготский	Специфический вид деятельности, в котором происходит формирование психических новообразований через присвоение ребенком культурно-исторического опыта человечества
О. Леонтьев	Приобретение знаний, навыков и умений в ходе адекватной деятельности, в результате которой усваивается соответствующий опыт
П. Гальперин	Усвоение знаний учеником на основе специально осуществляемых действий
Д. Эльконин В. Давыдов	Специальный вид учебной деятельности, который имеет определенную структуру

Итак, единого общепризнанного толкования многогранного понятия “учения” не существует.

В современной отечественной психологии, наиболее распространенной стала мысль о том, что учение – это специфическая форма индивидуальной активности, управляемая сознательной целью и направлена на усвоение знаний, формирование навыков и умений и развитие самого ученика. Оно невозможно без наличия в школьнике сознательной установки на овладение знаниями, навыками, умениями как продуктами учения. Цель обучения психологи (Д. Эльконин, В. Давыдов и др.) видят не только в приобретении

знаний, а в основном в развитии мышления, изменении, обогащении, “перестройке” самого ребенка.

На основе культурно-исторической теории Л. Выготского были разработаны концепции учения О. Леонтьева, П. Гальперина, Д. Эльконина, В. Давыдова и др. В своих трудах они развивали положения Л. Выготского о стадильности в развитии высших психических функций и интериоризацию как основной механизм их становления и развития.

Психологи единогласны в том, что под влиянием обучения происходят существенные изменения в направленности личности, ее интеллектуальной и эмоционально-волевой сферах, ее характере и способностях.

Необходимым условием эффективного обучения ребенка является организация целенаправленного обучения, в котором он знакомится с разными видами деятельности и овладевает способами их выполнения.

При анализе структуры обучения его следует рассматривать как систему, включающую в себя учебную деятельность учителя и учебную деятельность учащихся. Каждый из компонентов обучения нельзя раскрыть в отрыве от деятельности. Учебная деятельность по отношению к учебной деятельности выполняет управленческую функцию. В процессе обучения педагог осуществляет стимуляцию и управление внешней и внутренней активностью ученика, в результате которого он приобретает определенные знания, формирует навыки и умения и происходит его развитие. Механизмами обучения являются конструкты, описывающие взаимодействие учителя и учащихся: постановка педагогом учебных задач, механизм обратной связи, механизм рефлексии, а также механизм подкрепления.

Учение в условиях организованного обучения называют учебной деятельностью ученика. По отношению к учебной деятельности обучение является более широким понятием. Оно может происходить в различных видах деятельности, но только в учебной деятельности ученика овладение знаниями, навыками и умениями выступает как главная цель и результат деятельности. Некоторые психологи, различая учение и учебную

деятельность, исходят из того, что в учении происходит стихийное усвоение различной информации, а в учебной деятельности усвоение приобретает специально организованный характер и является основной целью деятельности ученика.

По мнению Д. Эльконина, учебная деятельность – это специфический вид человеческой деятельности, в которой усваивается социальный опыт и, вместе с тем, сам он тоже является объектом усвоения для учащегося. От других ведущих видов деятельности учебная деятельность отличается тем, что в нем у индивида нет других целей, кроме усвоения материала, предусмотренного учебными программами. Своеобразие учебной деятельности кроется в ее результатах – полученных знаниях, навыках и умениях, которые непосредственно не обогащают общество, а развивают, формируют и совершенствуют только самого ученика благодаря целенаправленному, сознательному усвоению социального опыта в различных формах человеческой деятельности (теоретической, практической, познавательной и др.).

В учебной деятельности активность ученика полностью направлена на овладение целостной системой знаний и обобщенных способов с целью их успешного применения в процессе выполнения новых задач и их решения. Поэтому учебная деятельность всегда имеет целенаправленный предметный характер. Она реализуется разными средствами, к которым относятся интеллектуальные действия (анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование и др.), знаковые и языковые системы, посредством которых усваиваются знания, формируется и воспроизводится индивидуальный опыт, и начальные и фоновые знания, с которыми в процессе усвоения связываются новые знания.

Способы осуществления учебной деятельности раскрывают перед учеником возможные пути получения знаний. Они очень разнообразны и должны включать в себя репродуктивные, проблемно-творческие и исследовательско-познавательные действия. Основным продуктом учебной

деятельности является должным образом структурированные и систематизированные знания, на основе которых формируются умения решать теоретические и практические задачи в разных областях науки, и накапливается индивидуальный опыт. Этот продукт приводит к возникновению внутренних, психических новообразований, которые поднимают на высший уровень поведение и деятельность школьников [8].

Анализируя учебную деятельность школьников, И. Ильясов выделяет в ней три основные характеристики, которые отличают ее от учения:

- 1) направленность на овладение определенным учебным материалом и решение различных по характеру учебных задач;
- 2) овладение научными понятиями и обобщенными способами действий с ними;
- 3) решение новых задач на основе усвоенных обобщенных способов действий.

Следовательно, учебная деятельность имеет две неразделимые стороны: субъект-объектное (взаимодействие ученика с предметом усвоения) и субъект-субъектную (взаимоотношения учителя и ученика в процессе обучения).

В процессе учебной деятельности субъект овладевает основными операциями анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования, которые способствуют интенсивному развитию теоретического мышления. Она не сводится к характерным для любой деятельности процессам учения и усвоения, а предусматривает именно усвоение теоретических знаний во время общения учеников с учителями [11].

Учебная деятельность имеет общественный характер, поскольку по содержанию она направлена на “присвоение” учеником всего богатства науки и культуры, которое накопило человечество на протяжении всего культурно-исторического развития. Она характеризуется содержательностью, высоким уровнем осознания, предметностью, целенаправленностью и активностью учащихся.

Имея сложную структуру, учебная деятельность проходит длинный путь становления. Ее развитие будет продолжаться на протяжении всех лет школьной жизни, но основы закладываются в первые годы обучения.

Для младших школьников учебная деятельность становится ведущей и приобретает характерные особенности. Ее содержание в основном составляют научные понятия и обусловленные ими обобщенные способы решения задач.

Иное мнение о структуре учебной деятельности выражают Д. Эльконин и В. Давыдов [8]. На основе результатов экспериментальных исследований они пришли к выводу, что учебная деятельность имеет особую пятикомпонентную структуру и включает:

1) мотивацию, в которой конкретизируется потребность учебной деятельности, когда общее стремление учащихся к усвоению теоретических знаний реализуется через овладение конкретным способом решения частных задач. Зная преобладающий в ученика тип мотивации, учитель должен создавать такие условия, которые бы давали подкрепление положительной мотивации. Однако тип мотивации деятельности не является постоянным, а может меняться под влиянием изменения жизненных планов, возникновения новых установок, длительных успехов или неудач в процессе учебной деятельности.

2) учебные задачи, сущность которых заключается в том, что в процессе их решения ученик выделяет и усваивает общий способ решения класса однородных частных задач. Выделяют несколько видов учебных задач, которые используются в начальных классах: познавательные задачи (направленные на расширение и уточнение систем усваиваемых знаний, овладения способами решения задач; дают информацию, которая может долго храниться в памяти: таблица умножения, грамматические правила); проблемные задачи, орфографические и пунктуационные задачи, которых нет в тексте учебника и которые не даются учителем, а ученики самостоятельно решают во время написания контрольных диктантов,

переводов, сочинений; коммуникативные задачи (на передачу языковыми средствами информации от субъекта к другому).

3) учебные действия, в состав которых входит принятие учебной задачи, преобразование ее условия, расписание ее на частичные задачи и другие отдельные операции. В их состав входят ряд учебных операций. С помощью учебных действий дети воспроизводят и усваивают образцы общих способов решения задач и общие приемы определения условий их использования. Выполняются эти действия как в предметном, так и умственном плане. Выделяют учебные действия: мышление, перцептивные, мнемические, интеллектуальные; репродуктивные (исполнительские) и продуктивный (создание нового). Отдельной задачей учебного процесса на этом этапе является специальное формирование у учащихся системы необходимых учебных действий.

4) действия контроля – это действия соотнесения учебных действий с образцом, который задается извне, осуществляются на основе механизма обратной связи или обратной афферентации. Выделяют этапы контроля: 1) контроль учителя; 2) взаимоконтроль; 3) самоконтроль.

5) действия оценивания – это процесс оценки субъектом своей деятельности на разных этапах ее выполнения. Наиболее общая и важная функция самооценки – регулятивная. Выделяют такие этапы самооценки: 1) оценивает учитель; 2) взаимооценка; 3) самооценка. Виды самооценки: ретроспективная (оценка достигнутых результатов своей деятельности) и прогностическая (оценка учеником собственных возможностей, сопоставление условия задачи со своим опытом). В действиях самооценки (самоконтроля) выделяют три звена: а) модель, образ желаемого результата; б) процесс сопоставления этого образа действия с реальным действием; в) принятие решения о продолжении или коррекции действия.

Обще признана специфическая особенность учебной деятельности заключается в том, что ее результатом, прямым продуктом является прежде всего развитие самого ученика, достижения им новых качеств, усвоение

способов поведения, знаний и механизмов регуляции. Одним из необходимых условий достижения положительного результата учебной деятельности является доброкачественное учение, связано с творческим усвоением знаний. Ученые утверждают, что последнее, в свою очередь, возможно при наличии устойчивой положительной мотивации учения, которая является движущей силой, которая побуждает ученика к включению в ситуацию обучения и определяет направленность активности личности.

2.2 Мотивация как ведущий компонент учебной деятельности младших школьников

Социальные мотивы обусловлены особенностями социальных отношений, которые устанавливаются между учащимися в процессе обучения. В них раскрываются важные для личности стремления, запросы, социальные установки и тому подобное. Они не всегда достаточно осознаются учениками. Это особенно заметно в группах начальных и даже средних классов.

Большое значение имеет осознание учеником важности познавательных мотивов, превращение их в ведущие. А. Марковой установлена закономерная связь различных сторон учебно-воспитательного процесса с характером и особенностями учебно-познавательных мотивов, которые формируются у школьников в этом процессе [22].

Божович, М. Алексеева, А. Маркова и др. все мотивы, которые встречаются в учебной деятельности, разделяют на два вида: познавательные мотивы, которые непосредственно связаны с учением школьников, и социальные мотивы, связанные с общественными взаимоотношениями детей (см. табл. 2).

Таблица 2 - Классификация мотивов учебной деятельности по А. Марковой

Группы	Подгруппы мотивов	Основное содержание
Познавательные	Широко познавательные	Ориентация на овладение новыми знаниями
	Учебно-познавательные	Ориентация на овладение приемами и способами самостоятельного получения знаний
	Мотивы самообразования	Ориентация на получение дополнительных знаний; самостоятельное совершенствование способов добывания знаний
Социальные	Широко социальные	Понимание социальной значимости знаний, долга учиться и ответственности перед обществом; стремление получить знания, чтобы быть полезным
	Узкие (позиционные) Как разновидность: “мотив благополучия”, “престижная мотивация”	Стремление учеников занять определенную социальную позицию в отношениях с ровесниками и взрослыми, получить от них определенное поощрение или похвалу, подтвердить свой статус, укрепить свой авторитет
	Мотивы социального сотрудничества	Стремление осознать, анализировать способы, формы своего сотрудничества и отношения с учителями, товарищами

Познавательные мотивы проявляются в направленности школьника на овладение содержанием учебного предмета. Они тесно связаны с потребностью познания, интеллектуальным поиском и удовлетворением любознательности. К ним относят: интерес к знаниям, потребность в их расширении, любознательность, потребность в умственной деятельности и др. Детей привлекает сам процесс обучения, в результате которого углубляются знания, развивается сообразительность и находчивость. Они получают удовольствие от появления интеллектуальных усилий при выполнении учебных заданий.

Как отмечает Н. Алексеева в учащихся интерес к процессу обучения сочетается с чувством удовлетворения от успешно выполненного задания, с

стремлением быть образованным и полезным для общества человеком. Психолог считает, что в процессе решения различных интеллектуальных задач у детей возникают и развиваются разнообразные интеллектуальные чувства, которые, обобщаясь, становятся мотивами учебной деятельности [1].

Как известно, познавательный интерес младших школьников характеризуется сильно выраженным эмоциональным отношением к ярким, впечатляющим фактам, явлений природы и тому подобное. Поэтому первый уровень развития содержательной мотивации составляет ситуативный и неустойчивый интерес-заинтересованность, от которого берут начало интересы определенных фактических знаний о предметах и явлениях окружающей действительности, их свойства и признаки, а также стремление понять природные закономерности, причинные зависимости, процессы изменений, развития и происхождения и сущность явлений.

Более конкретизированную картину учебной мотивации подает С. Рубинштейн. Анализируя учебную деятельность школьников, от основных видов познавательной мотивации учения относил:

- 1) непосредственный интерес к содержанию учебного предмета;
- 2) интерес, вызванный особенностями интеллектуальной деятельности;
- 3) интерес, обусловленный соответствием имеющихся у школьника склонностей и способностей том, что изучается;
- 4) интерес к предмету, связанному с будущей профессией [34].

Российский педагог Г. Щукина отводила познавательному интересу одно из центральных мест среди других мотивов учебной деятельности.

М. Матюхина исследовала особенности формирования интереса к содержанию и процессу усвоения знаний. Автором определены приоритетные направления в решении данной проблемы: 1) направленность на выделение, осознание ребенком цели обучения. 2) вооружение учащихся способами успешного выполнения действий, что, в свою очередь, стимулирует активность и поддерживает мотивацию [24].

Успех в обучении создает состояние удовлетворенности, способствует формированию уверенности в своих силах. Переживание успеха при выполнении одной из учебных задач, стремление к повторному переживанию успеха как средства подтверждения самооценки является звеном перехода к более высокому уровню мотивации учения. Неудача вызывает недовольство и способствует развитию неуверенности в своих силах. Младшему школьнику трудно преодолеть негативные эмоции, которые возникают на его основе. С успеваемостью и оценкой учителем результатов деятельности тесно связаны уровень притязаний и самооценка ученика.

Несмотря на то, что оценка является сильным реально действующим мотивом учения, психологи советуют, оценивая деятельность младшего школьника, особое значение придавать: 1) настойчивости, усилиям, с которыми ребенок выполнял задание, 2) достигнутом успехе, 3) особенностям, рациональности способа, с помощью которого был получен результат, 4) мотивам, стремлением, 4) возможностям достичь большего успеха.

Результаты исследования, проведенного Н. Матюхиной, свидетельствуют, что в 62,6% случаев оценка-балл в сознании учащихся связана с положительными или отрицательными эмоциями. Только 17,2% детей устанавливают непосредственную связь между оценкой и знаниями. Автор считает оценку одним из средств формирования активности школьников и передачи им некоторых контрольно-оценочных функций, что способствует осознанию связи между оценкой и знаниями [25].

Другой подход к классификации учебной мотивации предложил российский психолог П. Якобсон [41]. Он считал, что сами по себе знания, которые ученик получает в школе, могут быть для него лишь средством достижения других целей (избежать наказания родителей, заслужить от них похвалу, получить в будущем хороший аттестат и тому подобное). При таких условиях до учения его побуждает не интерес, любознательность или заинтересованность процессом получения знаний, а то, что будет получено в

результате учения. П. Якобсон выделяет несколько типов мотивации, связанной с результатами учения:

1) негативная мотивация, под которой понимал побуждения учащегося к учению, обусловлено пониманием тех неприятностей, которые могут возникнуть, когда он не будет учиться (негативная оценка учителей, осуждение одноклассников, наказания родителей и тому подобное). Как правило, такая мотивация не дает положительных результатов.

2) положительная мотивация. Она может существовать в двух формах:

- определяться важными для личности социальными устремлениями (например, чувство общественного долга перед страной). Учение здесь рассматривается как путь к овладению культурно-историческими ценностями или как путь к самореализации в жизни. Если такая мотивация является устойчивой, то она дает возможность ученику преодолевать значительные трудности в получении знаний. Однако если в учебной деятельности она не будет подкреплена другими мотивами, то не даст максимального эффекта, ибо интересным для ученика является не учебный процесс, а лишь то, что с ним связано;

- определяться узко личными мотивами. Примером таких мотивов может быть стремление к личному благополучию (получить высокий социальный статус в группе, получить в будущем престижную профессию и др.) [41].

Результаты исследований свидетельствуют о том, что в учебной деятельности у каждого школьника могут одновременно проявляться несколько мотивов: осознание важности образования в жизни, интерес к содержанию знаний, радость от достигнутых успехов, желание не отставать от других, опасения неприятностей при получении отрицательных оценок и др.

Познавательные и социальные мотивы являются разными за своими содержательными и динамическими характеристиками. Содержательные характеристики связаны с характером учебной деятельности. К ним относят

осознанность, самостоятельность, обобщенность, действенность мотивов, доминирование определенного мотива в общей структуре мотивации, распространения мотива на несколько учебных предметов, наличие или отсутствие личного смысла учения.

Динамические характеристики связаны с психофизиологическими особенностями школьника. В их состав входят сила и выраженность мотивов, их устойчивость и эмоциональная окрашенность, способность к переключению с одного мотива на другой и тому подобное. Как отмечает А. Маркова, разные мотивы имеют неодинаковые проявления в учебном процессе. Так, широкие познавательные мотивы проявляются в частых просьбах к учителю сообщить дополнительные источники информации по рассматриваемому на уроке вопросу; учебно-познавательные – в самостоятельных поисках разных способов решения задач, в просьбах к учителю дать оценку различным способам работы. О наличии у учащегося мотивов самообразования можно судить по тому, обращается он к учителю с просьбой помочь рационально организовать самостоятельную учебную деятельность или посоветовать рациональные приемы усвоения учебного материала [21].

Мотивация достижения успеха — это желание качественно и правильно выполнить задание, получить нужный результат. Она способствует формированию саморегуляции. При формировании такого вида мотивации становится созданием учителем ситуации успеха, похвала, поощрение к деятельности.

Мотивация избегания неудачи, как правило, оказывается в учениках, которые не успевают в учебе. Дети пытаются любым способом избежать негативной оценки и тех последствий, которые она за собой влечет. Эта мотивация придает учебной деятельности негативного эмоционального окраса, вызывает у ребенка чувство страха и тревоги. Чтобы предотвратить формирование такой мотивации, необходимо поддерживать детей в их

маленьких успехах, хвалить за выполнение промежуточных действий, а не оценивать только конечный результат.

Кроме мотивов в мотивационной сфере личности важное место занимают цели, которые обеспечивают реализацию мотивов. Мотивы касаются учебной деятельности в целом, а цели обеспечивают выполнение отдельных учебных действий. По тому, какие цели (близкие или отдаленные) ставит перед собой школьник и особенности проявления каждого из видов мотивации, учитель, наблюдая за деятельностью ученика, может составить представление о доминирующем мотиве его учебной деятельности и правильно организовать работу, направленную на повышение ее эффективности и качества.

Выводы по второй главе

Основными факторами, которые влияют на формирование положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, являются: 1) содержание учебного материала; 2) сама организация учебной деятельности, которая включает мотивационный, операционно-исполнительский и рефлексивно-оценочный этапы.

На формирование мотивации учения ребенка влияет: 1) роль содержания учебного материала; 2) организация учебной деятельности; 3) коллективные формы учебной деятельности; 4) оценка.

Учебная мотивация определяется рядом специфических для этой деятельности факторов: 1) она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность; 2) организацией образовательного процесса; 3) субъектными особенностями школьника (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, самооценка, взаимодействие с другими учениками и др.); 4) субъектными особенностями педагога и прежде всего системой отношения

его к ученику, к делу; 5) Мотивационная сфера детей спецификой учебного предмета.

Психологами доказано, что мотивы учебной деятельности детей меняются с возрастом и зависят от тех сдвигов, которые происходят во внутренней структуре личности, а также от внешних обстоятельств их жизнедеятельности.

Глава 3. Эмпирическое исследование мотивов учебной деятельности младших школьников

3.1 Методические пути исследования

Поставленные задачи определили логику и этапы исследования.

Известные методики исследования мотивации учения младших школьников можно систематизировать в зависимости от целей исследования:

1) методики изучения направленности личности ученика; 2) методики изучения отношения к школе и познавательной деятельности; 3) методики изучения отношения к учебному процессу и учебным предметам.

Для достижения целей исследования выбран следующий диагностический инструментарий.

1. Методика “Определение мотивов учения” (Н. Гинзбург).

Предназначена для выявления наиболее характерных мотивов обучения младших школьников. В методике представлены следующие мотивы: внешний, учебный, игровой, позиционный, социальный, направленность на оценку.

Различают внутренние или познавательные мотивы учения, характеризующиеся потребностью в интеллектуальной активности, познавательном интересе; и внешние или социальные, которые выявляются в желании заниматься общественно значимой деятельностью, в отношении к учителю как к представителю общества, авторитет которого является безупречным.

Сформированность познавательного мотива в ребенке - это внутренняя положительная направленность ребенка на школу как на собственно учебное заведение - важнейшая предпосылка благополучного вхождения его в учебную действительность, то есть принятие им соответствующих школьных требований и полноценного включения в учебный процесс.

Обследование проводилось строго индивидуально. В основу методики положен принцип «персонализации» мотивов. Ребенку зачитывается рассказ, в котором каждый из мотивов воспринимается как личностная позиция одного из персонажей повествования.

После прочтения каждого абзаца (рассказа) перед ребенком выкладывается схематический, соответствующий содержанию рисунок, который служит внешней опорой для запоминания. Рисунки были на отдельном картоне. На обратной стороне были указаны номера абзаца с указанием отвечающего мотива: № 1 - внешний; № 2 - учебный; № 3 - игровой; № 4 - позиционный; № 5 - социальный; № 6 - мотив оценки.

После прочтения рассказов задаем ребенку следующие вопросы: Кто, по-твоему, из них прав? Почему? С кем из них ты хотел бы вместе играть? Почему? С кем из них ты хотел бы вместе учиться? Почему? В зависимости от ответов ребенка определяется наиболее характерный для обучения мотив. Анализ и интерпретацию данных, полученных с помощью этой методики можно проводить по следующим параметрам:

1) выявлены мотивы учения («внешние», «учебные», «игровые», «позиционные», «социальные», «мотив оценки»);

2) обоснованность выбора (анализ ответов ребенка на вопрос «Почему?»);

3) анализ «отбрасывании» (ответы на четвертый вопрос). Зачастую оказываются следующие комбинации мотивов:

- Устойчивое доминирование «учебного» мотива (все три выбора)
- Устойчивое доминирование «социального» мотива
- Устойчивое доминирование мотива-оценки (все три выбора)
- Сочетание «социального» и «учебного» мотивов;
- Сочетание «социального» и «учебного» мотивов или того и другого мотива с мотивом-оценки;

– Сообщения, включающие «позиционный» мотив (присутствует хотя бы в одном выборе).

2. Методика “Направленность на получение знаний”, «Направленность на отметку». (Е. Ильин, Н. Курдюкова).

Направлена на выявление у младших школьников направленности на получение знаний. Сопоставление баллов по методике «Направленность на получение знаний» и методике «Направленность на отметку» показывает преобладание той или иной тенденции у данного ученика: на знания или на оценки. Дается 12 утверждений-вопросов с парными ответами. Из двух ответов нужно выбрать один и рядом с позицией вопроса написать букву (а или б), соответствующую выбранному ответу. В методике «Направленность на оценку» начисляется по 1 баллу за ответы «а» на вопросы по позициям 1-9 и за ответы «нет» – по позициям 10-12. В «Методике «Направленность на получение знаний» – 1 балл за ответ под буквой «а» на вопросы под номерами 1-6, 8-11, и за ответ «б» на вопросы №7, 11. Подсчитывается общая сумма баллов.

3. Методика “Выявление мотивации учения (по В. Кириленко).

Проведение исследования. Дается 17 утверждений-вопросов. Из двух ответов “да” и “нет” нужно выбрать один и рядом с позицией вопроса поставить “+” в соответствующую ячейку.

Инструкция. Прочитав каждое утверждение, укажи, оно подходит тебе: “да” или “нет”. Для этого поставь знак “+” в соответствующей графе.

Обработка результатов. Вопросы опросника составлены с учетом внутренних и внешних мотивов учения: положительных (мотивация успеха) и негативных (избегание неудачи). Ответы на вопросы № 3, 4, 11 указывают на внутренние положительные мотивы учения. Выявлению внешних положительных мотивов помогут ответы № 1, 5, 9. Ответы на вопросы № 2, 6, 7, указывают на внешнюю отрицательную мотивацию учения, на № 13, 8, 16 – направлены на выявление социальной значимости учения, а на вопрос № 10, 12, 14, 15 – на выявление мотивации престижа. Ответы на 17 вопрос дают

возможность определить, какой вид учебной деятельности приносит ученику удовольствие и который лучше получается.

Все указанные методики взаимодополняли друг друга.

Исследованием охвачено 42 ученика младшего школьного возраста, которые учатся в начальных классах начальной школы «Росток», города Тольятти: 1 класс – 9 учеников, 2 класс – 10 учеников, 3 класс – 16 учеников, 4 класс – 7 учеников.

Методика “Мотивы учения” (Н. Гинзбург) была проведена лишь с учениками первого класса, что соответствует указаниям авторов относительно рекомендуемого возраста исследуемых.

Остальные методики диагностического инструментария проводились во всех экспериментальных классах с целью получения показателей для сравнения и отслеживания динамики развития мотивов учебной деятельности в младшем школьном возрасте.

3.2 Анализ результатов исследования по формированию учебной мотивации у детей младшего школьного возраста

Экспериментальное исследование включало несколько этапов.

Первый этап был посвящен изучению учебной мотивации первоклассников.

Была выбрана методика, которая может оптимально отразить особенности учебной мотивации первоклассников: “Определение мотивов учения” (Н. Гинзбург).

Экспериментальные данные, полученные с помощью методики “Мотивы учения”, показали следующее (см. табл. 3.1).

Таблица 3.1 – Процентное распределение первоклассников по типу ведущих МОТИВОВ

№	Название ведущих мотивов	Учащ. (%)
1.	внешний мотив – подчинение требованиям взрослых	6
2.	учебно-познавательный мотив	10
3.	игровой мотив, перенесенный в учебную сферу	20
4.	позиционный мотив, связанный со стремлением занять новое положение в отношениях с окружающими взрослыми	24
5.	социальный мотив	19
6.	мотив высокой оценки	21

Как показали полученные данные, для детей начальной школы наименее характерным является тип мотивации учения, связанный с интересом к знаниям и потребности в их изучении. Учебно-познавательный мотив занял одну из самых низких позиций. На него указали всего 10% исследуемых. Этот показатель согласуется с данными Н. Матюхиной, которая также отмечала, что дети со сформированными учебно-познавательными мотивами составляют лишь небольшой процент по сравнению с детьми со сложившимися социальными мотивами (в исследовании 10% с учебно-познавательными мотивами против 19% с социальными и 24% с позиционными мотивами) (см. рис. 1).

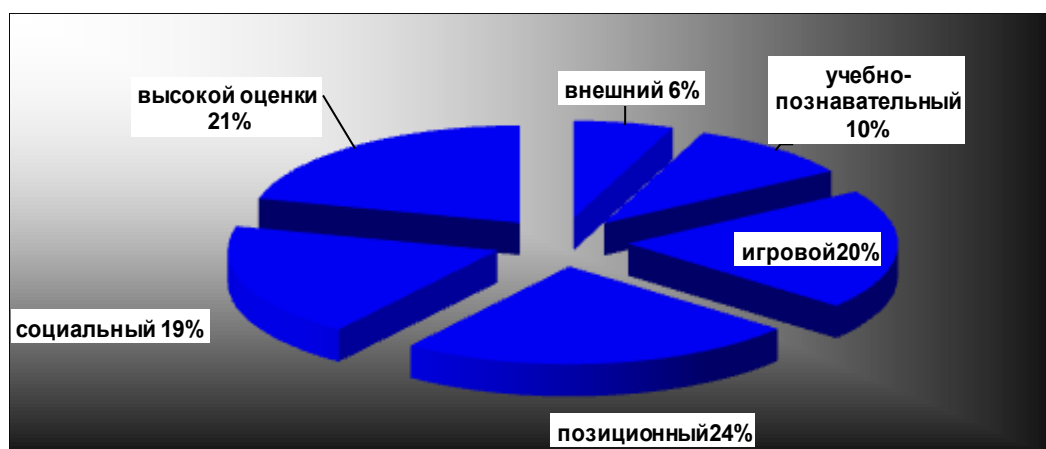


Рисунок 1 - Процентное соотношение первоклассников по ведущим мотивам

Итак, в начале обучения в школе ведущее значение для ребенка имеют социальные и позиционные мотивы (повышение социального статуса, стремлением занять новое положение в отношениях с окружающими взрослыми, похвала родителей, налаживания желаемых отношений со сверстниками).

Значительную мотивационную роль играют и получаемые учащимися оценки (мотив высокой оценки указали 21% учащихся). На начальных этапах обучения полученные оценки воспринимаются учениками как оценки за их старания, а не за качество выполненной работы.

Для 20% первоклассников преобладает еще игровой мотив, перенесенный в новую учебную сферу.

Есть отдельная группа учащихся, которые учатся по принуждению (6%). Принуждение – это внешний мотив, но он может превратиться во внутреннюю мотивацию. Обучение по таким мотивом приобретает характер защитного действия, в значительной мере является принудительным и, как правило, мало продуктивным.

На момент прихода в школу у детей преобладают широкие социальные мотивы, очень разные по содержанию и форме – от перемены социального статуса, определенного престижа, потребности в общении до предотвращения неудачам. Эти мотивы в основном формируются под влиянием окружения: семьи, сверстников, дошкольного учреждения. По мнению ученых, на начальном этапе они являются неотъемлемой составляющей учебной мотивации. Познавательные мотивы, направленные на получение новых знаний, потребность в умственной деятельности, а также связанные с удовлетворением естественной любознательности, занимают незначительное место. Как доказали ученые, на формирование познавательных мотивов в значительной степени влияет готовность детей систематически прилагать усилия, желание получить новые знания, самостоятельно работать.

Следующие диагностические методики проводились с учащимися всех классов с целью сравнения полученных показателей.

Были проанализированы особенности распределения полученных экспериментальных данных по методикам “Направленность на приобретение знаний” и “Направленность на оценку” Е. Ильина и Н. Курдюковой.

Как свидетельствуют полученные данные, направленность на оценку в сравнении с направленностью на знания выше во всех исследуемых группах (см. табл. 3.2).

Таблица 3.2 - Сравнение средних показателей направленности на получение знаний и на оценку (среднее арифметическое)

Показатели	классы			
	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Направленность на приобретение знаний	6,9	6,7	7,6	7,7
Направленность на оценку	7,7	8,6	8,2	7,8

Направленность на приобретение знаний растет у учащихся 3 (7,6) и 4 (7,7) классов.

Именно понимание значения обучения в этой возрастной группе повлияло на полученные показатели. Ученики всех классов чаще соглашались с утверждениями, что после получения хорошей оценки продолжают хорошо готовиться к следующему уроку, что порой бывают недовольными своим ответом, а не только оценкой, что для них обучение является познанием нового, а не тяжелым занятием, что их отметки зависят от тщательности подготовки к уроку. Почти все согласились, что учиться лучше, чем болеть. Особенно позитивно оценивается то, что ученики начальных классов в подавляющем большинстве жалеют, когда не бывает уроков из-за болезни учителя.

Однако исследуемые младшие школьники признавались, что, получив плохую оценку, не имеют желания сразу садиться за уроки, повторяя и то,

что плохо ответили. Они чаще не готовы анализировать после получения низкой отметки, что сделано ими неправильно. Учащиеся указывали, что тяжело втягиваются в учебу после каникул. Большой процент тех, для кого важнее оценка, а не знания.

Высокая направленность на оценку, как вид мотивации, наблюдается на всех классно-возрастных промежутках. Но самыми высокими являются показатели у учащихся второго (8,6) и третьего (8,2) классов.

Однако, объективную роль отметки хорошо понимают далеко не все дети первого и второго классов. Лишь немногими из них устанавливается непосредственная связь между отметкой и знаниями. Дети говорили, что родителей огорчает или радует их оценка, в большинстве случаев. Значение оценки понимают, отнюдь, не все дети. Хотя большинство хотят работать именно с целью ее получения. В ситуации выбора: решать задачу на отметку или решать задачу, которая требует мысленной активности, рассуждений, большинство детей выбирают задачу на отметку.

Ученики соглашались с вопросами опросника, что беспокоятся, когда их оценки несколько хуже, чем у других учащихся класса, что перед контрольной работой у них сердце начинает учащенно биться, что их волнует реакция сверстников на полученную ими оценку. Большинство ответили утвердительно, что им не интересно было бы учиться, если бы не было оценок и что они тревожатся при ожидании опроса. Почти все исследуемые младшие школьники помнят, когда получили первую двойку.

Также младшие школьники не заинтересованы отвечать, если будут знать, что отметку за ответ не поставят. Некоторые дети отметили, что после получения оценки на уроке они уже не так активно работают. Значительный процент учащихся указали, что их не беспокоит то, что их долго не опрашивают и не вызывают к доске. Ученики довольно часто указывали, что когда получают в конце недели плохую оценку, то это не отражается на их настроении на выходной день.

Можно сделать вывод, что для младших школьников оценка выражает и оценку знаний учащихся, и общественное мнение о нем, поэтому дети стремятся к ней не собственно ради знаний, а ради того, чтобы сохранить и повысить свой престиж.

Большинство опрошенных младших школьников, получив разные отметки (кроме “5”), уходят домой из школы недовольными, считая, что заслужили более высокой оценки, а учитель ее сознательно занизил.

Далее результаты получены на основе использования опросника В. Кириленко “Выявление мотивации учения” [12]. Вопросы касались внутренних и внешних мотивов учения: положительных (мотивация успеха) и негативных (избегания неудач). В частности, ответы на вопросы № 3, 4, 11 мы интерпретировали как внутренние положительные мотивы учения, на № 1, 5, 9 – как внешние положительные мотивы учения, на № 2, 6, 7 – как внешнюю отрицательную мотивацию учения, на № 13, 8 – как социальную значимость учения, а на вопрос № 10, 12, 14 – как выявление мотивации престижа. Данные показали следующее (см. табл. 3.3)

Таблица 3.3 - Распределение ответов по опроснику “Выявление мотивации учения” (%).

Мотивы учения	классы			
	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Внутренние мотивы	27,5	49,0	47,2	52,7
Внешние положительные	75,8	77,5	54,3	48,6
Внешние негативные	45,5	51,0	20,2	32,4
Социальная значимость учения	69,8	47,9	44,3	47,3
Мотивация престижа	77,4	78,6	54,8	47,7

Как видим из данных таблицы, процентная доля внутренних мотивов обучения увеличивается соответственно сроку обучения и достигает

максимального показателя у учащихся 4 класса (52,7%). Это указывает на осознание учениками самой учебной деятельности.

Внешние положительные мотивы являются особенно действенными для учащихся 1 (75,8%) и 2 (77,5%) классов. А далее они постепенно теряют свою значимость у третьеклассников (54,3%) и четвероклассников (48,6%).

Подобная тенденция прослеживается и в действенности внешних отрицательных мотивов. Однако здесь картина несколько иная. Самый высокий показатель показали второклассники (51%), а самый низкий – третьеклассники (20,2%). На конец окончания начальной школы внешние отрицательные мотивы несколько возрастают, однако остаются в пределах низкого уровня (4 класс – 32,4%). Следовательно, принуждение родителей и страх быть худшим в классе является действенной негативной мотивацией для современных младших школьников.

Социальная значимость учения особенно подчеркивается у учащихся 1 класса (69,8%). Анализ показателей свидетельствует, что школьная атрибутика и дальше имеет значительное влияние на учебную деятельность младших школьников 2, 3 и 4 классов. Почти все ученики указывали на значимость перерыва, общение на перемене со сверстниками, отдых.

Мотивация престижа школьного обучения претерпевает существенных изменений от начала обучения (1 класс – 77,4%, 2 класс – 78,6%) до окончания начальной школы (3 класс – 54,9%, 4 класс – 47,7%). Как видим, особенно чувствительны к оценке и похвалы за результаты школьного труда именно первоклассники и второклассники. Хотя и ответы учащихся 3 и 4 классов подчеркивают наличие у детей мотивации престижа.

Из указанного выше теоретического и практического изложения результатов исследования делаем выводы, что у первоклассников преобладают внешние мотивы учения (мотивы социального значения) над внутренними. Можно сделать предположение, что в возрасте шести-семи лет внутренние неосознанные мотивы, осознание значения учения как вида

деятельности наступает со временем, под воздействием различных внешних и внутренних факторов самого ученика.

У школьников 3 и 4 классов доля внутренних мотивов возросла, соответственно уменьшается доля внешних мотивов. Это свидетельствует о формировании ответственного отношения учащихся к собственной значимой деятельности.

Выводы по третьей главе

Из полученных результатов очевидны важность и необходимость формирования мотивационной системы учащихся, которая будет определять характер учения и динамику умственного развития. Учитывая это, первоочередной задачей учебно-воспитательного процесса в начальной школе является преодоление негативного отношения учащихся к школьному обучению, формирование дальновидной цели учения, воспитания у младших школьников правильной организации самостоятельного овладения знаниями, умения замечать собственные учебные недостатки, применять познавательные способности и осознанно управлять своей учебной деятельностью.

Формирование мотивации учения в школьном возрасте без преувеличения можно назвать одной из центральных проблем современной школы. Ее актуальность обусловлена обновлением содержания обучения, нарушением формирования у школьников приемов самостоятельного приобретения знаний и познавательных интересов.

Опираясь на реально существующие мотивы учения детей, учитель должен подбирать целесообразные и эффективные средства педагогического воздействия: продумывать, как лучше раскрыть учащимся теоретическое и практическое значение учебного материала, как осуществить индивидуальный подход к ученикам с положительным, безразличным и негативным отношением к учебной работе, как учесть трудности, которые

могут случиться у тех или иных учащихся, и как их избежать, как обеспечить и сохранить эмоциональный контакт с учениками.

Заключение

Одна из стержневых проблем в психологии – проблема мотивации и мотивов поведения и деятельности. Мотивация – одно из базовых понятий, которое используется для объяснения движущих сил поведения, деятельности человека. Таким образом, классификационный, феноменологический и структурный подходы, имея собственную специфику, являются взаимодополняющими.

Результаты эксперимента свидетельствуют, что для детей начальной школы наименее характерным является тип мотивации учения, связанный с интересом к знаниям и потребности в их изучении. Учебно-познавательный мотив занял самую низкую позицию. В начале обучения в школе ведущее значение для ребенка имеют социальные и позиционные мотивы, значительную мотивационную роль играют и получаемые учащимися оценки. Однако для 20% первоклассников преобладают еще игровые мотивы, перенесенные в новую учебную сферу. Отдельная группа учеников учатся по принуждению (6%).

Направленность на получение знаний растет у учеников 3 и 4 классов. Высокая направленность на оценку, как вид мотивации, наблюдается на всех классно-возрастных промежутках. Но самыми высокими являются показатели у учеников второго и третьего классов. Однако не все дети первого и второго классов хорошо понимают объективную роль отметки. Для младших школьников оценка выражает и оценку знаний учащихся, и общественное мнение о нем, поэтому дети стремятся к ней не собственно ради знаний, а ради того, чтобы сохранить и повысить свой престиж.

Процентная доля внутренних мотивов обучения увеличивается соответственно сроку обучения и достигает максимального показателя у учащихся 4 класса. Внешние положительные мотивы являются особенно действенными для учащихся 1 и 2 классов, далее они постепенно теряют свою значимость у третьеклассников и четвероклассников. Подобная

тенденция прослеживается и в действенности внешних отрицательных мотивов: самый высокий показатель показали второклассники, а самый низкий – третьеклассники. На конец окончания начальной школы внешние отрицательные мотивы несколько возрастают, однако остаются в пределах низкого уровня. Следовательно, принуждение родителей и страх быть худшим в классе является действенной негативной мотивацией для современных младших школьников.

Социальная значимость обучения особо подчеркивается у учеников 1 класса. Школьная атрибутика и дальше имеет значительное влияние на учебную деятельность младших школьников 2, 3 и 4 классов.

Из полученных результатов очевидны важность и необходимость формирования мотивационной системы учащихся, которая будет определять характер учения и динамику умственного развития. Учитывая это, первоочередной задачей учебно-воспитательного процесса в начальной школе является преодоление негативного отношения учащихся к школьному обучению, формирование дальновидной цели учения, воспитания у младших школьников правильной организации самостоятельного овладения знаниями, замечать собственные учебные недостатки, применять познавательные способности и сознательное управление своей учебной деятельностью.

Список используемой литературы

1. Алексеева, М. И. Мотивы обучения учащихся: Пособ. для учителей [Текст] / М. И. Алексеева. – М., 1974. – 120 с.
2. Божович, Л. В. Проблема развития мотивационной сферы ребенка [Текст] / Л. В. Божович. – М.: Педагогика, 1972. – 352 с.
3. Боцманова, Н. Е. Самооценка как фактор нравственной саморегуляции в младшем школьном возрасте [Текст] / Н. Е. Боцманова. – М.: Педагогика, 1988.
4. Бушуева, Н. Шестилетки: формирование полноценной учебной мотивации [Текст] / Н. Бушуева. – М., 2007.
5. Васильева, Т. А. Работа с учащимися, имеющими низкий уровень учебной мотивации [Текст] / Школа и производство / Т. А. Васильева. – М.: 2007.
6. Войтко, В. И. Психологический словарь [Текст] / В. И. Войтко. – М.: Высшая школа, 1982. – 215с.
7. Воронова, Н. Мотивация как фактор успеха учебной деятельности младших школьников [Текст] / Н. Воронова. – М.: 2007.
8. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении [Текст] / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1972. – 423 с.
9. Дригус, Н. Т. Особенности отношения к учению младших школьников с различной успеваемостью [Текст] / Н. Т. Дригус. – М., 1979.
10. Земцова, Л. В. О соотношении внешних и внутренних мотивов Тезисы научных сообщений советских психологов «Воспитание, обучение и психическое развитие» [Текст] / Л. В. Земцова. – М.: Наука, 1983.
11. Канюк, С. С. Психология мотивации: Учебное пособие [Текст] / С. С. Канюк. – М., 2002.
12. Кириленко, В. В. Формирование и коррекция мотивации учения младших школьников [Текст] / В. В. Кириленко. – М., 2007.

13. Кравцова, Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе [Текст] / Е. Е. Кравцова. – М.: Педагогика, 1991. - 150 с.
14. Крутецкий, В. А. Психология обучения и воспитания школьников [Текст] / Книга для учителей и классных руководителей / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1976. - 303с.
15. Леонова, Н.А. Изучение мотивационной сферы младших школьников [Текст] / Н. А. Леонова. – М., 2008.
16. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
17. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и эмоции [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М., 1971. – 180 с.
18. Леонтьев, А. Н. Современная психология [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М., 1983.
19. Лукьянова, М. Учебная мотивация школьников: психолого-дидактический аспект [Текст]: Открытый урок: разработки, технологии, опыт / М. Лукьянова. – М.: 2008.
20. Лукьянова, М. Психология учебной мотивации школьников [Текст]: Открытый урок: разработки, технологии, опыт / М. Лукьянова. – М.: 2006.
21. Маркова, А. К. Формирование мотивации обучения: Пособие для учителя [Текст] / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 212 с.
22. Маркова, А. К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников [Текст]: Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии АПН СССР / А. К. Маркова, А. Б. Орлов, Л. М. Фридман. – М.: Педагогика, 1983.
23. Маслоу, А. Самоактуализация [Текст] / А. Маслоу. – М.: Изд-во МГУ, 1982.
24. Матюхина, М. В. Мотивация учения младших школьников [Текст] / М. В. Матюхина. – М.: Просвещение, 1984. – 198 с.

25. Матюхина, М. В. Особенности мотивации учения младших школьников [Текст] / М. В. Матюхина. – М., 1985.
26. Машбиц, Е. И. Психолого-педагогические основы управления учебной деятельностью [Текст] / Е. И. Машбиц. – М.: Высшая школа, 1987. – 224 с.
27. Молчанова, Л. И. Познавательная мотивация в учебной деятельности младших школьников [Текст] / Л. И. Молчанова. – М., 2005.
28. Молчанова, Л. И. Познавательная мотивация в учебной деятельности младших школьников [Текст] / Л. И. Молчанова. – М., 2005.
29. Моргун, В. Ф. Мотивация личности в учебной деятельности [Текст]: Мотивация личности / В. Ф. Моргун. – М., 1982.
30. Москвичев, С. Г. Мотивация деятельности и управления [Текст] / С. Г. Москвичев. – М., 2003. – 492 с.
31. Оливер, Д. П. Психология личности: Теория и исследования [Текст] / Д. П. Оливер. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 607 с.
32. Осипова, И. Формирование учебной мотивации школьников [Текст]: Воспитание школьников / И. Осипова. – М., 2003.
33. Петровский, А. В. Краткий психологический словарь [Текст] / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М.: 1985. – 430 с.
34. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М.: 1976. – 415 с.
35. Рудюк, Н.Г. Понятие мотива и мотивации в современной психологии [Текст]: Психология / Н. Г. Рудюк. – М., 2001.
36. Степанов, А. М. Психологическая энциклопедия [Текст] / А. М. Степанов. – М., 2006. – 424 с.
37. Узнадзе, Д. Н. Общая психология [Текст] / Д. Н. Узнадзе. – М.: 1984. – 512 с.
38. Фролова, Н. А. Приемы активного мотивированного овладения учащимися системой знаний и способов деятельности [Текст]: Начальная школа / Н. А. Фролова. – М., 2006.

39. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность [Текст] / Х. Хекхаузен. – М.: Педагогика, 1986. – 408 с.

40. Чапала, Т.В. Психология здоровья как предмет исследования: Теоретический обзор / Т.В. Чапала // Актуальные проблемы и новые технологии медицинской (клинической) психологии и психотерапии/ Сборник материалов научно-практической конференции с международным участием, посвященной 25-летию факультета медицинской психологии СамГМУ. – Самара, 2016. - С. 248-252.

41. Якобсон, П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека [Текст] / П. М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1969.

42. Ярошевский, М. Г. История психологии [Текст] / М. Г. Ярошевский. – М.: Мысль, 1985. – 575 с.

