

Изучение и формирование мотивации учения у младших школьников
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА

Выполнила:
МОИСЕЕВА Екатерина Сергеевна,
педагог-психолог МБОУ «Лицей
№1», г. Салавата

Салават, 2020

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Проблемы формирования мотивации учения у младших школьников	
1.1. Понятийно – терминологический аппарат проблемы исследования	7
1.2. Классификация мотиваций и теории мотивации.....	12
1.3. Психолого-педагогическая характеристика младшего школьника.....	30
Выводы по первой главе.....	35
Глава 2. Экспериментальная работа по изучению формирования учения у младших школьников	
2.1. База исследования.....	40
2.2. Диагностический инструментарий.....	41
2.3. Реализация программы по формированию мотивации учения у младших школьников.....	45
2.4. Анализ результатов экспериментальной работы.....	48
Выводы по второй главе.....	52
Заключение.....	55
Библиография.....	59
Приложение.....	63

Введение

В поведении личности есть две функционально взаимосвязанные стороны: побудительная и регуляционная. Побуждение обеспечивает активизацию и направленность поведения, а регуляция отвечает за то, как оно складывается от начала и до конца в конкретной ситуации. Что же касается его стимуляции, или побуждения, то оно связано с понятиями мотива и мотивации. Эти понятия включают в себя представление о потребностях, интересах, целях, намерениях, стремлениях, побуждениях, имеющихся у личности, о внешних факторах, которые заставляют ее вести себя определенным образом, об управлении деятельностью в процессе ее осуществления и о многом другом. Среди всех понятий, которые используются в психологии для описания и объяснения побудительных моментов в поведении человека, самыми общими, основными являются понятие мотивации.

Мотивация как ведущий фактор регуляции активности личности, ее поведения и деятельности представляет исключительный интерес для педагога и родителей. По существу, никакое эффективное социально-педагогическое взаимодействие с ребенком, подростком, юношей невозможно без учета особенностей его мотивации. За объективно абсолютно одинаковыми поступками, действиями школьников могут стоять совершенно различные причины, т.е. побудительные источники этих действий, их мотивация может быть разной.

Проблемам мотивации, пониманию ее сущности, природы, структуры, посвятили свои работы Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, М. Аргайл, В. Г. Асеев, Дж. Аткинсон, Л. И. Божович, К. Левин, А. Н. Леонтьев, М. Ш. Магомед-Эминов, А. Маслоу, Ж. Нюттен, С. Л. Рубинштейн, З. Фрейд, П. Фресс, В. Э. Чудновский, П. М. Якобсон и др.

Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обуславливает множественность подходов к пониманию ее сущности, природы, структуры, а также к методам ее изучения (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, М. Аргайл,

В. Г. Асеев, Дж. Аткинсон, Л. И. Божович, К. Левин, А. Н. Леонтьев, М. Ш. Магомед-Эминов, А. Маслоу, Ж. Нюттен, С. Л. Рубинштейн, З. Фрейд, П. Фресс, В. Э. Чудновский, П. М. Якобсон и др.).

Существенно подчеркнуть, что основным методологическим принципом, определяющим исследования мотивационной сферы в отечественной психологии является положение о единстве динамической (энергетической) и содержательно-смысловой сторон мотивации. Активная разработка этого принципа связана с исследованием таких проблем, как система отношений человека (В. Н. Мясищев), соотношение смысла и значения (А. Н. Леонтьев), интеграция побуждений и их смысловой контекст (С. Л. Рубинштейн), направленность личности и динамика поведения (Л. И. Божович, В. Э. Чудновский), ориентировка в деятельности (П. Я. Гальперин) и т. д.

Актуальность данного исследования состоит в том, что чрезвычайно большое влияние силы учебной мотивации и ее структуры на успешность учебной деятельности. Никакой высокий уровень способностей не может компенсировать низкую учебную мотивацию или её отсутствие и, таким образом, не может привести к высокой успешности учебной деятельности. От силы и структуры мотивации в очень значительной мере зависят как учебная активность, так и их успеваемость. При достаточно высоком уровне развития учебной мотивации она может играть роль компенсаторного фактора в случае недостаточно высоких способностей или недостаточного запаса у учащихся требуемых знаний, умений и навыков. Осознание определяющего значения мотивации для учебной деятельности привело к формулированию принципа мотивационного обеспечения учебного процесса (О.С. Гребенюк). Многие специалисты приходят к мысли о необходимости целенаправленного формирования у учащихся мотивации учебной деятельности. При этом подчёркивается, что управлять формированием мотивов ещё труднее, чем формировать действия и операции (А.К. Маркова).

Анализ школьной неуспеваемости показал, что это есть следствие низкой учебной мотивации. Отсюда следует противоречие между широкой представленностью проблемы школьной мотивации в теории психологии и педагогики и недостаточной степенью её практической реализации в рамках начальной школы. Из этого противоречия, мы сделали вывод о том, что необходима дальнейшая работа в определении содержания психолого-педагогического исследования, направленного на формирование учебной мотивации младших школьников.

Принимая во внимание выше сказанное, нами была выбрана следующая тема курсовой работы: «Изучение и формирование мотивации учения у младших школьников».

В рамках данного исследования нами была взята группа учащихся начальной школы.

Цель исследования: разработать программу формирования учебной мотивации младших школьников и определить степень её эффективности.

Объектом исследования: мотивация учения.

Предметом исследования является процесс формирования мотивации учения у младших школьников.

Задачи исследования:

- 1) Провести теоретический обзор литературы по формированию учебной мотивации у младших школьников;
- 2) Разработать программу, направленную на формирование учебной мотивации у младших школьников;
- 3) Провести сравнительный анализ констатирующего и формирующего этапа эксперимента;

Гипотеза исследования: вероятно, формирование учебной мотивации у младших школьников будет достаточно эффективным, если основным методом будет проблемное обучение.

В нашей работе использовались такие методы, как:

- ✓ теоретический анализ литературы;

- ✓ психолого-педагогическое наблюдение;
- ✓ анкетирование;
- ✓ беседа;
- ✓ методы коррекционного воздействия;
- ✓ методы обработки данных констатирующего и контрольного эксперимента: графические и табличные.

Исследовательская работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка литературы, приложения.

Глава 1. Рассмотрение сути проблемы формирования учебной мотивации в теории и практике психологической науки

1.1.Понятийно – терминологический аппарат проблемы

исследования

Мотивация является одной из фундаментальных проблем, как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Ее значимость для разработки современной психологии связана с анализом источников активности человека, побудительных сил его деятельности, поведения. Ответ на вопрос, что побуждает человека к деятельности, каков мотив, «ради чего» он ее осуществляет, есть основа ее адекватной интерпретации. «Когда люди общаются друг с другом... то, прежде всего, возникает вопрос о мотивах, побуждениях, которые толкнули их на такой контакт с другими людьми, а также о тех целях, которые с большей или меньшей осознанностью они ставили перед собой» [17, с.285]. В самом общем плане мотив это то, что определяет, стимулирует, побуждает человека к совершению какого-либо действия, включенного в определяемую этим мотивом деятельность.

В отечественной психологии мотивация рассматривается как сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека — его поведения, деятельности. Высшим уровнем этой регуляции является сознательно-волевой. Исследователи отмечают, что «...мотивационная система человека имеет гораздо более сложное строение, чем простой ряд заданных мотивационных констант. Она описывается исключительно широкой сферой, включающей в себя и автоматически осуществляемые установки, и текущие актуальные стремления, и область идеального, которая в данный момент не является актуально действующей, но выполняет важную для человека функцию, давая ему ту смысловую перспективу дальнейшего развития его побуждения, без которой текущие заботы повседневности теряют свое значение [46, с.122.]. Все это, с одной стороны, позволяет определять мотивацию как сложную, многоуровневую неоднородную систему побудителей, включающую в себя потребности, мотивы, интересы, идеалы,

стремления, установки, эмоции, нормы, ценности и т. д., а с другой, — говорить о полимотивированности деятельности, поведения человека и о доминирующем мотиве в их структуре.

Понимаемая как источник активности и одновременно как система побудителей любой деятельности мотивация изучается в самых разных аспектах, в силу чего это понятие трактуется авторами по-разному. Исследователи определяют мотивацию как один конкретный мотив, как единую систему мотивов и как особую сферу, включающую в себя потребности, мотивы, цели, интересы в их сложном переплетении и взаимодействии.

Трактовка «мотива» соотносит это понятие либо с потребностью (драйвом) (Ж. Ньютенн, А. Маслоу), либо с переживанием этой потребности и ее удовлетворением (С. Л. Рубинштейн), либо с предметом потребности. Так, в контексте теории деятельности А. Н. Леонтьева термин «мотив» употребляется не для «обозначения переживания потребности, но как означающий то объективное, в чем эта потребность конкретизируется в данных условиях и на что направляется деятельность, как на побуждающее ее» [23, с. 225.]. Отметим, что понимание мотива как «опредмеченной потребности» определяет его в качестве внутреннего мотива, входящего в структуру самой деятельности.

Наиболее полным является определение мотива, предложенное одним из ведущих исследователей этой проблемы — Л. И. Божович. Согласно Л. И. Божович, в качестве мотивов могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания, словом, все то, в чем нашла воплощение потребность.

Такое определение мотива снимает многие противоречия в его толковании, где объединяются энергетическая, динамическая и содержательная стороны. При этом подчеркнем, что понятие «мотива» уже понятия «мотивация», которое «выступает тем сложным механизмом соотношения личностью внешних и внутренних факторов поведений—

который определяет возникновение, направление, а также способы осуществления конкретных форм деятельности [46, с.126].

Наиболее широким является понятие «мотивационной сферы», включающее и аффективную, и волевую сферу личности (Л. С. Выготский), переживание удовлетворения потребности. В общепсихологическом контексте мотивация представляет собой сложное объединение, «сплав» движущих сил поведения, открывающийся субъекту в виде потребностей, интересов, включений, целей, идеалов, которые непосредственно детерминируют человеческую деятельность [11, с.291]. Мотивационная сфера или мотивация в широком смысле слова с этой точки зрения понимается как стержень личности, к которому «стягиваются» такие ее свойства, как направленность, ценностные ориентации, установки, социальные ожидания, притязания, эмоции, волевые качества и другие социально-психологические характеристики. «Понятие мотивации у человека... включает в себя все виды побуждений: мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, влечения, мотивационные установки или диспозиции, идеалы и т. д.» [1, с.84]. Таким образом, можно утверждать, что, несмотря на разнообразие подходов мотивация понимается большинством авторов как совокупность, система психологически разнородных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека.

Продуктивным в изучении мотивации (В. Г. Асеев, Дж. Атkinson, Л. И. Божович, Б. И. Додонов, А. Маслоу, Е. И. Савонько) является представление о мотивации как о сложной системе, в которую включены определенные иерархизированные структуры. При этом структура понимается как относительно устойчивое единство элементов, их отношений и целостности объекта; как инвариант системы. Анализ структуры мотивации позволил В. Г. Асееву выделить в ней а) единство процессуальных и дискретных характеристик и б) двухмодальное, т. е. положительное и отрицательное основания ее составляющих.

Важно также положение исследователей о том, что структура мотивационной сферы является не застывшей, статической, а развивающимся, изменяющимся в процессе жизнедеятельности образованием.

Существенным для исследования структуры мотивации оказалось выделение Б. И. Додоновым ее четырех структурных компонентов удовольствия от самой деятельности, значимости для личности непосредственного ее результата, «мотивирующей» силы вознаграждения за деятельность, принуждающего давления на личность [15, с.21]. Первый структурный компонент условно назван «гедонической» составляющей мотивации, остальные три — целевыми ее составляющими. Вместе с тем первый и второй выявляют направленность, ориентацию на саму деятельность (ее процесс и результат), являясь внутренними по отношению к ней, а третий и четвертый фиксируют внешние (отрицательные и положительные по отношению к деятельности) факторы воздействия. Существенно также и то, что два последних, определяемых как награда и избегание наказания, являются, по Дж. Аткинсону, составляющими мотивации достижения. Отметим, что подобное структурное представление мотивационных составляющих, соотнесенное со структурой учебной деятельности, оказалось очень продуктивным, как будет показано ниже, для анализа учебной мотивации. Интерпретация мотивации и ее структурной организации проводится и в терминах основных потребностей человека (Х. Мюррей, Дж. Аткинсон, А. Маслоу и др.).

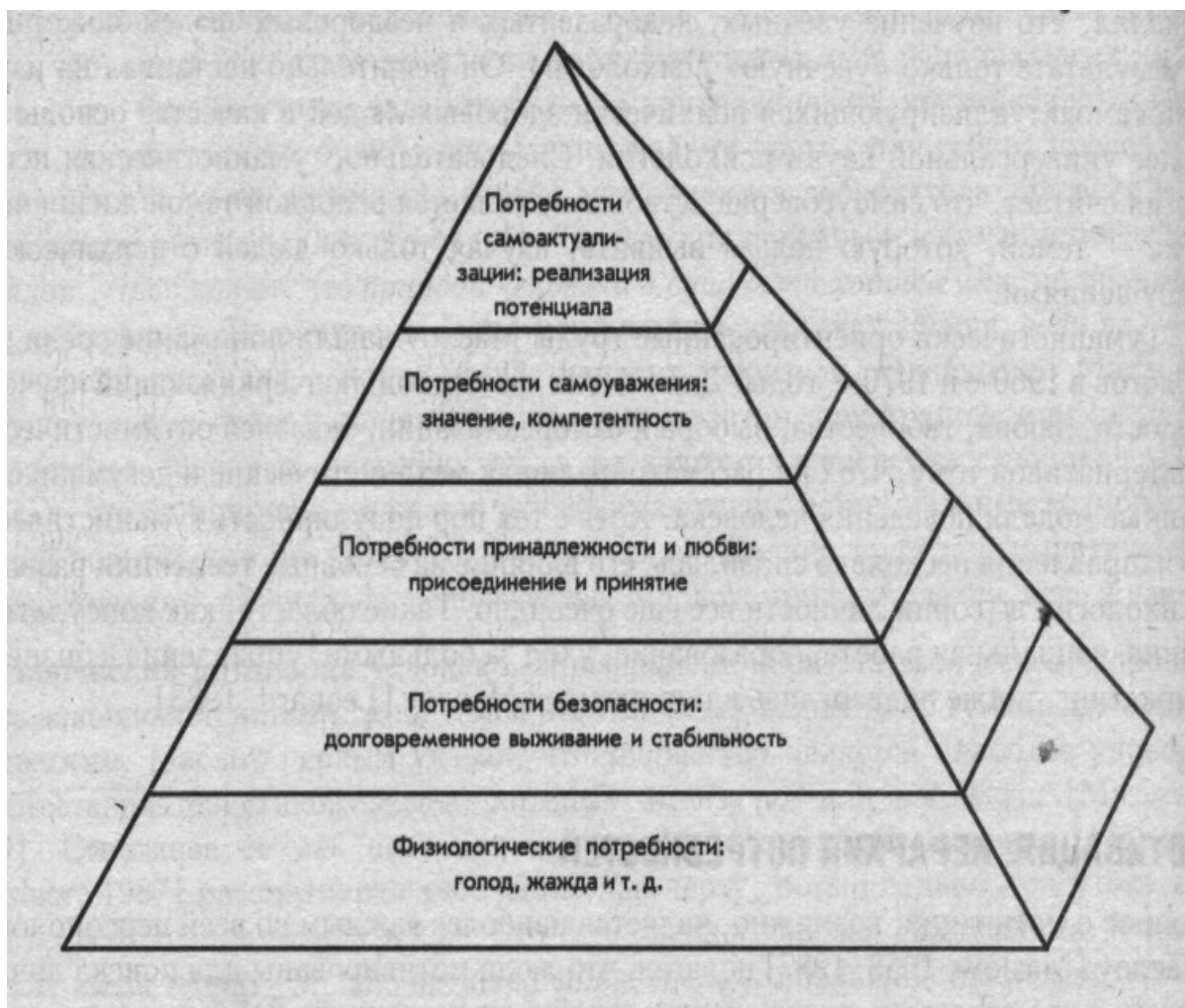
Одним из ранних исследований личностной мотивации (в терминах потребностей личности), как известно, была работа Х. Мюррея (1938). Из множества рассматриваемых автором побудителей поведения им были выделены четыре основных: потребность в достижении, потребность в доминировании, потребность в самостоятельности, потребность в аффилиации. Эти потребности были рассмотрены в более широком

контексте М. Аргайлом (1967). Он включил в общую структуру мотивации (потребностей):

- 1) не социальные потребности, которые могут вызвать социальное взаимодействие (биологические потребности в воде, еде, деньгах);
- 2) потребность в зависимости, как принятие помощи, защиты, принятие руководства, особенно от тех, кто авторитетен и имеет власть;
- 3) потребность в аффилиации, т. е. стремление быть в обществе других людей, в дружеском отклике, принятии группой, сверстниками;
- 4) потребность в доминировании, т. е. принятии себя другими или группой других как лидера, которому дозволено говорить большее время, принимать решения;
- 5) сексуальная потребность — физическая близость, дружеское и интимное социальное взаимодействие представителя одного пола с привлекательным представителем другого;
- 6) потребность в агрессии, т. е. в нанесении вреда, физически или вербально;
- 7) потребность в чувстве собственного достоинства, самоидентификации, т. е. в принятии самого себя как значимого.

Очевидно, что потребность в зависимости, в самоутверждении и одновременно в агрессии может в значительной мере представлять интерес для анализа учебной деятельности и поведения обучающихся.

В плане рассмотрения структуры потребностной сферы человека большой интерес представляет «потребностный треугольник» А. Маслоу, в котором, с одной стороны, очевиднее высвечивается социальная, интерактивная зависимость человека, а с другой — его познавательная, когнитивная природа, связанная с самоактуализацией. Ниже приведен треугольник потребностей А. Маслоу [25, с.288]:



Обращает на себя внимание при его рассмотрении, во-первых, место и значение, которое отводится собственно когнитивным (познавательным) коммуникативным потребностям человека, и, во-вторых, что потребностная сфера человека рассматривается вне структуры его деятельности — только применительно к его личности, ее самоактуализации, развитию, комфортному существованию (в понимании Дж. Брунера).

1.2.Классификация и теории мотивации

Общее системное представление мотивационной сферы человека позволяет исследователям классифицировать мотивы. Как известно, в общей психологии виды мотивов (мотивации) поведения (деятельности) разграничиваются по разным основаниям, например, в зависимости:

а) от характера участия в деятельности (понимаемые, знаемые и реально действующие мотивы, по А. Н. Леонтьеву);

б) от времени (протяженности) обусловливания деятельности (далекая — короткая мотивация, по Б. Ф. Ломову);

в) от социальной значимости (социальные — узколичные, по П. М. Якобсону);

г) от факта включенности в саму деятельность или находящихся вне ее (широкие социальные мотивы и узколичные мотивы, по Л. И. Божович);

д) мотивы определенного вида деятельности, например, учебной деятельности, и т. д.

В качестве классификационных основ могут рассматриваться и схемы Х.Мюррея, М. Аргайла, А. Маслоу и др. П. М. Якобсону принадлежит заслуга разграничения мотивов по характеру общения (деловые, эмоциональные). Продолжая эту линию исследования, согласно А. Н. Леонтьеву, социальные потребности, определяющие интеграцию и общение, можно грубо разделить на три основных типа; ориентированные на

а) объект или цель взаимодействия;

б) интересы самого коммуникатора;

в) интересы другого человека или общества в целом...

В качестве примера проявления первой группы потребностей (мотивов) автор приводит выступление члена производственной группы перед товарищами, направленное на изменение ее производственной деятельности. Потребности, мотивы собственно социального плана связаны «...с интересами и целями общества в целом...»[23, с.18.]. Эта группа мотивов и обуславливает поведение человека как члена группы, интересы которой становятся интересами самой личности. Очевидно, что эта группа мотивов, характеризуя, например, весь учебный процесс в целом, может характеризовать также и его субъектов: педагога, учащихся в плане далеких, общих, понимаемых мотивов.

Говоря о мотивах (потребностях), ориентированных на самого коммуникатора, А. Н. Леонтьев имеет в виду мотивы, «направленные либо непосредственно на удовлетворение желания узнать что-то интересное или

важное, либо на дальнейший выбор способа поведения, способа действия» [23, с. 22]. Эта группа мотивов представляет наибольший интерес для анализа доминирующей учебной мотивации в учебной деятельности.

К определению доминирующей мотивации ее деятельности целесообразно также подойти и с позиции особенностей интеллектуально-эмоционально-волевой сферы самой личности как субъекта. Соответственно высшие духовные потребности человека могут быть представлены как потребности (мотивы) морального, интеллектуально-познавательного и эстетического планов. Эти мотивы соотносятся с удовлетворением духовных, запросов, потребностей человека, с которыми неразрывно связаны такие побуждения, по П. М. Якобсону, как «чувства, интересы, привычка и т. д.» [17, с.300]. Другими словами, высшие социальные, духовные мотивы (потребности) условно могут быть разделены на три группы:

- 1) мотивы (потребности) интеллектуально-познавательные,;
- 2) морально-этические мотивы;
- 3) эмоционально-эстетические мотивы.

Большую роль в успешности обучения играет учебная мотивация.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, — в данном случае деятельность учения, учебную деятельность. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для той деятельности, в которую она включается, факторов. Во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением; во-вторых, — организацией образовательного процесса; в-третьих, — субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка и его взаимодействие с другими учениками и т. д.); в-четвертых, — субъектными особенностями педагога и прежде всего системы его отношений к ученику, к делу; в-пятых, — спецификой учебного предмета.

Учебная мотивация, как и любой другой ее вид, системна, характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. Так, в работах Л. И. Божович и ее сотрудников, на материале исследования учебной деятельности школьников отмечалось, что она побуждается иерархией мотивов, в которой доминирующими могут быть либо внутренние мотивы, связанные с содержанием этой деятельности и ее выполнением, либо широкие социальные мотивы, увязанные с потребностью ребенка занять определенную позицию в системе общественных отношений. При этом с возрастом происходит развитие соотношения взаимодействующих потребностей и мотивов, изменение ведущих доминирующих потребностей и своеобразной их иерархизации.

В этой связи существенно, что в работе «Формирование интереса к учению у школьников» А. К. Маркова специально подчеркивает эту мысль: «...Мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения для школьника, его мотивы, цели, эмоции, интересы). Поэтому становление Мотивации есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними» [24, с. 14]. Соответственно, при анализе мотивации учебной деятельности стоит сложнейшая задача определения не только доминирующего побудителя (мотива), но и учета всей структуры мотивационной сферы человека. Рассматривая эту сферу применительно к учению, А. К. Маркова подчеркивает иерархичность ее строения. Так, в нее входят: потребность в учении, смысл учения, мотив учения, цель, эмоции, отношение и интерес.

Характеризуя интерес (в общепсихологическом определении - это эмоциональное переживание познавательной потребности) как один из компонентов учебной мотивации, необходимо обратить внимание на то, что

в повседневном бытовом, да и в профессиональном педагогическом общении термин «интерес» часто используется как синоним учебной мотивации. Об этом могут свидетельствовать такие высказывания, как «у него нет интереса к учебе», «необходимо развивать познавательный интерес» и т. д. Такое смещение понятий связано, во-первых, с тем, что в теории учения именно интерес был первым объектом изучения в области мотивации (И. Герберт). Во-вторых, оно объясняется тем, что сам по себе интерес — это сложное неоднородное явление. Интерес определяется «как следствие, как одно из интегральных проявлений сложных процессов мотивационной сферы», и здесь важна дифференциация видов интереса и отношения к учению, Интерес, согласно А. К. Марковой, «может быть широким, планирующим, результативным, процессуально-содержательным, учебно-познавательным и высший уровень — преобразующий интерес» [24, с. 17].

Важность создания условий возникновения интереса к учителю, к учению (как эмоционального переживания удовлетворения познавательной потребности) и формирования самого интереса отмечалась многими исследователями. На основе системного анализа были сформулированы основные факторы, способствующие тому, чтобы учение было интересным для ученика [26, с. 97]. Согласно данным этого анализа, важнейшей предпосылкой создания интереса к учению является воспитание широких социальных мотивов деятельности, понимание ее смысла, осознание важности изучаемых процессов для собственной деятельности. Необходимое условие для создания у учащихся интереса к содержанию обучения и к самой учебной деятельности — возможность проявить в учении умственную самостоятельность и инициативность. Чем активнее методы обучения, тем легче заинтересовать ими учащихся. Основное средство воспитания устойчивого интереса к учению — использование таких вопросов и заданий, решение которых требует от учащихся активной поисковой деятельности.

Большую роль в формировании интереса к учению играет создание проблемной ситуации, столкновение учащихся с трудностью, которую они не

могут разрешить при помощи имеющегося у них запаса знаний; сталкиваясь с трудностью, они убеждаются в необходимости получения новых знаний или применения старых в новой ситуации. Интересна только та работа, которая требует постоянного напряжения. Легкий материал, не требующий умственного напряжения, не вызывает интереса. Преодоление трудностей в учебной деятельности — важнейшее условие возникновения интереса к ней. Трудность учебного материала и учебной задачи приводит к повышению интереса только тогда, когда эта трудность сильна, преодолима, в противном случае интерес быстро падает.

Учебный материал и приемы учебной работы должны быть достаточно (но не чрезмерно) разнообразны. Разнообразие обеспечивается не только столкновением учащихся с различными объектами в ходе обучения, но и тем, что в одном и том же объекте можно открывать новые стороны. Один из приемов возбуждения у учащихся познавательного интереса — «отстранение», т. е. показ учащимся нового, неожиданного, важного в привычном и обыденном. Новизна материала — важнейшая предпосылка возникновения интереса к нему. Однако познание нового должно опираться на уже имеющиеся у школьника знания. Использование прежде усвоенных знаний — одно из ОСНОВНЫХ. условий появления интереса. Существенный фактор возникновения интереса к учебному материалу его эмоциональная окраска, живое слово учителя.

Эти положения, сформулированные С. М. Бондаренко, могут служить определенной программой организации учебного процесса, специально направленной на формирование интереса.

Различные виды интереса, например результативный, познавательный, процессуальный, учебно-познавательный и др., могут быть соотнесены с мотивационными ориентациями (Е. И. Савонько, Н. М. Симонова). Продолжая исследования Б. И. Додоноза, эти авторы на материале изучения мотивации в овладении иностранным языком в вузе выявили четыре мотивационные ориентации (на процесс, результат, оценку преподавателем и

на «избегание неприятностей»), некоторые наряду с другими компонентами учебной мотивации определяют направление, содержание и результат учебной деятельности. По их мнению, особенности связей между мотивационными ориентациями позволяют выделить две существенные характеристики: во-первых, стабильность связей (по критерию плотности) между ориентациями на процесс и результат, с одной стороны, и ориентациями на «оценку преподавателем» и «избеганием неприятностей», с другой, т. е. относительную независимость их от условий обучения; во-вторых, вариабельность связей (по критерию доминирования и «удельному весу») в зависимости от условий обучения (тип вуза — языковой, неязыковой), сетка часов, особенности учебной программы, в частности целевые установки и т. д..

Установлена (на достоверном уровне значимости) положительная связь мотивационных ориентации с успеваемостью студентов. Наиболее плотно связанными с успеваемостью оказались ориентации на процесс и на результат, менее плотно — ориентация на «оценку преподавателем». Связь ориентации на «избегание неприятностей» с успеваемостью слабая.

Учебная деятельность мотивируется, прежде всего, внутренним мотивом, когда познавательная потребность «встречается» с предметом деятельности — выработкой обобщенного способа действия — и «опредмечивается» в нем и в то же время самыми разными внешними мотивами — самоутверждения, престижности, долга, необходимости, достижения и др. На материале исследования учебной деятельности студентов было показано, что среди социогенных потребностей наибольшее влияние на ее эффективность оказывала потребность в достижении, под которой понимается «стремление человека к улучшению результатов своей деятельности» [33, с. 17]. Удовлетворенность учением зависит от степени удовлетворенности этой потребности. Эта потребность заставляет студентов больше концентрироваться на учебе и в то же время повышает их социальную активность.

Существенное, но неоднозначное влияние на обучение оказывает потребность в общении и доминировании. Однако для самой деятельности особенно важны мотивы интеллектуально-познавательного плана. Мотивы интеллектуального плана осознаваемы, понимаемы, реально действующие. Они осознаются человеком как жажда знаний, необходимость (нужда) в их присвоении, стремление к расширению кругозора, углублению, систематизации знаний. Это именно та группа мотивов, которая соотносится со специфически человеческой деятельностью, познавательной, интеллектуальной потребностью, характеризуемой, по Л. И. Божович, положительным эмоциональным тоном и ненасыщаемостью. Руководствуясь подобными мотивами, не считаясь с усталостью, временем, противостоя другим побудителям и другим отвлекающим факторам, учащийся настойчиво и увлеченно работает над учебным материалом, точнее, над решением учебной задачи.

Важным для анализа мотивационной сферы учения школьников является характеристика их отношения к нему. Так А. К. Маркова, определяя три типа отношения: отрицательное, нейтральное и положительное, приводит четкую дифференциацию последнего на основе включенности в учебный процесс. Очень важно для управления учебной деятельностью школьника: «а) положительное, неявное, активное... означающее готовность школьника включиться в учение... б) положительное, активное, познавательное, в) ...положительное, активное, личностно-пристрастное, означающее включенность школьника как субъекта общения, как личности и члена общества» [24, с. 17] Другими словами, мотивационная сфера субъекта учебной деятельности или его мотивация не только многокомпонентна, но и разнородна и разноуровневая, что лишний раз убеждает в чрезвычайной сложности не только ее формирования, но и учета, и даже адекватного анализа.

Одновременно отмечается связь уровня умственного развития и развития, формирования мотивационной сферы, мотивации. Так, на

материале исследования младших школьников М. В. Матюхина отмечала, что в процессе психического развития младшего школьника развивается и мотивация. «Высокий исходный уровень умственного развития выступает, с одной стороны, важнейшим условием реализации исходного уровня мотивации ребенка, с другой, — условием формирования положительной мотивации в процессе учебной деятельности» [26, с. 27]. При этом устанавливается прямая зависимость между высоким уровнем умственного развития и складывающимися положительными мотивационными тенденциями, и наоборот. В то же время существует зависимость между мотивацией, которая является предпосылкой, и успешностью обучения детей с высокой и средней мотивацией.

Установлено также чрезвычайно важное для организации учебной деятельности положение о возможности и продуктивности формирования мотивации через целеполагание учебной деятельности. В выполненных под руководством А. К. Марковой исследованиях Т. И. Лях и О. А. Чуваловой подчеркнуто, что личностно-значимый смыслообразующий мотив у подростков может быть сформирован и что этот процесс реализуется в последовательности становления его характеристик.

«...Сначала учебно-познавательный мотив начинает действовать, затем становится доминирующим и приобретает самостоятельность и лишь, после осознается» [25, с.323], т. е. первым условием является организация, становление самой учебной деятельности. При этом сама действенность мотивации, как показала О. А. Чувалова, «лучше формируема при направлении на способы» [17, с.301], чем на «результат» деятельности. В то же время она по-разному проявляется для разных возрастных групп в зависимости как от характера учебной ситуации, так и от жесткого контроля учителя. Чем младше школьник, тем теснее зависимость действенной мотивации от характера учебной ситуации и жесткости контроля учителя. Чем младше школьник, тем теснее зависимость формирования действенности как первой ступени учебно-познавательного мотива от обязательности

ситуации и контроля присутствующего учителя³. В целом исследования учебной мотивации школьников показывают недостаточный уровень ее стихийной сформированности, принципиальную возможность ее целенаправленного ступенчатого развития, учитывающего особенности возраста с преимущественной ориентацией на способы деятельности (не на результат).

Устойчивость учебной мотивации исследовалась в рамках концепции А. К. Марковой (Л. К. Золотых, Т. И. Лях, Т. А. Платонова, Т. А. Пушкина, О. А. Чувалова и др.) на материале изучения школьников и группой Е. И. Савонько (Н. М. Симонова, З. М. Хизроева, И. П. Именитова и др.) на материале изучения студентов. Психологическая устойчивость определяется исследователями как способность поддерживать требуемый уровень психической активности при широком варьировании факторов, действующих на человека. Применительно к учебной мотивации ее устойчивость — это такая динамическая характеристика, которая обеспечивает относительную продолжительность и высокую продуктивность деятельности как в нормальных, так и в экстремальных условиях. Основываясь на системном представлении устойчивости, исследователи рассматривают ее в комплексе с такими характеристиками учебной мотивации, как сила, осознанность, действенность, сформированность смыслообразующего мотива деятельности, ориентация на процесс и т. д. [9, .201].

Исследования Е. И. Савонько, И. П. Именитовой, З. М. Хизроевой показали, что связь устойчивости мотивационной структуры (ориентации на процесс — результат — вознаграждение — давление) с ее динамичностью состоит в дифференциации компонентов в структуре, их упорядочивании с тенденцией к устойчивости структуры. При этом такие характеристики мотивационных структур, как ускоренная динамика внутривидовых изменений, движение компонентов внутренней мотивации (процесс — результат) к упорядочиванию, четко выраженная тенденция к дифференцированности, являются показателями устойчивости структур с

мотивационной ориентацией на процесс. Это позволяет исследователям предполагать, что абсолютное доминирование процессуальной мотивации придает структуре большую устойчивость. Процессуальная мотивация является как бы содержательным и «энергетическим» ядром структуры, от которого зависит устойчивость и особенности ее изменчивости. В тех случаях, когда процессуальная и результативная мотивационная ориентация занимают первое и второе места в структуре, уровень ее устойчивости еще выше — это первый по силе влияния фактор. Исследователями (Е. И. Савонько, З.М. Хизроева) установлено, что к психологическим детерминантам устойчивости относятся:

- 1) исходный тип мотивационной структуры;
- 2) личностная значимость предметного содержания деятельности;
- 3) вид учебного задания;
- 4) наиболее сильными являются внутренние факторы: доминирование мотивационной ориентации, особенности внутрискрутурной динамики и психологическое содержание мотивационной структуры.

Вторым по силе фактором, влияющим на изменение мотивационных структур, является такой вид проблемной ситуации, который через необходимость выбора, снятие оценки и снятие временных ограничений побуждает человека к творческой активности (Б. И. Савонько, Н. М. Симонова). Авторами установлено, что а) доминирующая мотивационная ориентация выявляется в продукте деятельности, б) фактором, опосредующим влияние мотива на особенности продукта, является его личностная значимость, в) психологическое содержание личностной значимости зависит от типа мотивационной структуры. В исследованиях выявлено качественное своеобразие связей между типом мотивационной структуры, особенностями продукта деятельности и характеристиками ее субъектов. Так, на основе экспериментальных данных было выделено несколько групп студентов по критерию качественного своеобразия сочетаний таких характеристик, как особенности структуры мотивации,

продукта, особенности протекания экспериментальной деятельности, субъектные характеристики.

Качественно-количественный анализ мотивационных характеристик испытуемых позволил выделить группу наиболее творческих, способных, готовых к поиску, экспрессивных и общительных студентов. В структуре мотивации у них устойчиво доминирует ориентация на процесс, внутривидовые изменения характеризуются ярко выраженной тенденцией к упорядоченности и дифференцированию компонентов структуры под влиянием фактора времени и условий деятельности. Продукт деятельности испытуемых этой группы (тексты) отличается своеобразием, яркостью, высокой эмоциональностью, логической последовательностью, аргументированностью, личностной включенностью, творческим характером.

В исследованиях по этой проблеме раскрыты факторы, через которые можно воздействовать на внутривидовую динамику мотивационных структур, а следовательно, управлять их перестройкой. К таким факторам относятся снятие оценки и временных ограничений, демократический стиль общения, ситуация выбора, личностная значимость, вид работы (продуктивный, творческий). Творческий характер проблемной ситуации стимулирует тенденцию к дифференцированию и упорядочению компонентов структуры, то есть тенденцию к устойчивости. Все рассмотренное выше свидетельствует о сложности учебной мотивации как психологического феномена, управление которой в учебном процессе требует учета ее структурной организации, динамичности, возрастной обусловленности. Учебная мотивация, представляя собой особый вид мотивации, характеризуется сложной структурой, одной из форм которой является структура внутренней (на процесс и результат) и внешней (награда, избегание) мотивации. Существенны такие характеристики учебной мотивации, как ее устойчивость, связь с уровнем интеллектуального развития и характером учебной деятельности.

Многочисленные теории мотивации стали появляться еще в работах древних философов. В настоящее время таких теорий насчитывается уже не один десяток. Чтобы их понять, важно знать предпосылки и историю их возникновения.

Взгляды на сущность и происхождение мотивации человека на протяжении всего времени исследования этой проблемы неоднократно менялись, но неизменно располагались между двумя философскими течениями: рационализмом и иррационализмом. Согласно рационалистической позиции, а она особенно отчетливо выступала в работах древних философов и теологов вплоть до середины XIX в., человек представляет собой уникальное существо особого рода, не имеющее ничего общего с животными. Считалось, что он, и только он, наделен разумом, мышлением и сознанием, обладает волей и свободой выбора действий [42, с.92].

Мотивационный источник человеческого поведения усматривается исключительно в разуме, сознании и воле человека.

Иррационализм как учение распространялся в основном на животных. В нем утверждалось, что поведение животного в отличие от человека несвободно, неразумно, управляется темными, неосознаваемыми силами биологического плана, имеющими свои истоки в органических потребностях [26, с. 71].

Первыми собственно мотивационными, психологическими теориями, вобравшими в себя рационалистические и иррационалистические идеи, следует считать возникшие в XVII— XVIII вв. теорию принятия решений, объясняющую на рационалистической основе поведение человека, и теорию автомата, объясняющую на иррационалистической основе поведение животного. Первая появилась в экономике и была связана с внедрением математических знаний в объяснение поведения человека, связанного с экономическим выбором. Затем была перенесена на понимание человеческих поступков и в других сферах его деятельности, отличных от экономики.

Развитие теории автомата, стимулированное успехами механики в XVII—XVIII вв., далее соединилось с идеей рефлекса как механического, автоматического, врожденного ответа живого организма на внешние воздействия. Раздельное, независимое существование двух мотивационных теорий: одной — для человека, другой — для животных, поддержанное теологией и разделением философий на два противоборствующих лагеря — материализм и идеализм, — продолжалось вплоть до конца XIX в.[24, С.225].

Вторая половина XIX в. ознаменовалась рядом выдающихся открытий в разных науках, в том числе в биологии — появлением эволюционной теории Ч. Дарвина. Она оказала значительное влияние не только на природоведение, но и на медицину, психологию и другие гуманитарные науки. Своим учением Ч.Дарвин как бы перекинул мостик над пропастью, многие столетия разделявшей человека и животных на два несовместимых в анатомо-физиологическом и психологическом отношениях лагеря. Он же сделал первый решительный шаг вперед в поведенческом и мотивационном сближении этих живых существ, показав, что у человека и животных имеется немало общих форм поведения, в частности эмоционально-экспрессивных выражений, потребностей и инстинктов[5, с.20].

Под влиянием теории эволюции Ч. Дарвина в психологии началось интенсивное изучение разумных форм поведения у животных (В.Келер, Э.Торндайк) и инстинктов у человека (З.Фрейд, У.Макдауголл, И.П.Павлов и др.).

Если раньше понятие потребности, ассоциированное с нуждами организма, применялось только для объяснения поведения животного, то теперь его стали использовать и для объяснения поведения человека.

Человеку в качестве мотивационных факторов стали приписывать те же органические потребности, которыми раньше наделяли только животное, в том числе и инстинкты. Одним из первых проявлений такой крайней, иррационалистической, по существу биологизаторской, точки зрения на поведение человека стали теории инстинктов З.Фрейда и У.Макдауголла,

предложенные в конце XIX и разработанные в начале XX в.

Пытаясь понять социальное поведение человека по аналогии с поведением животных, примирить это понимание с привлекавшими в то время многих ученых открытиями в области сравнительных исследований интеллекта человека и человекообразных обезьян, З.Фрейд и У.Макдауголл предприняли попытки свести все формы человеческого поведения к врожденным инстинктам. В теории З.Фрейда таких инстинктов было три: инстинкт жизни, инстинкт смерти и инстинкт агрессивности [48, с.39]. У.Макдауголл предложил набор из десяти инстинктов: инстинкт изобретательства, инстинкт строительства, инстинкт любопытства, инстинкт бегства, инстинкт стадности, инстинкт драчливости, репродуктивный (родительский) инстинкт, инстинкт отвращения, инстинкт самоунижения, инстинкт самоутверждения. В более поздних работах У.Макдауголл добавил к перечисленным еще восемь инстинктов, в основном относящихся к органическим потребностям [6, с. 287].

В 20-е годы текущего столетия на смену теории инстинктов пришла концепция, опирающаяся в объяснении поведения человека на биологические потребности. В этой концепции утверждалось, что у человека и у животных есть общие органические потребности, которые оказывают одинаковое действие на их поведение. Периодически возникающие органические потребности вызывают состояние возбуждения и напряжения в организме, а удовлетворение потребности ведет к снижению (редукции) напряжения.

Принципиальных различий между понятиями инстинкта и потребности не было, за исключением того, что инстинкты являются врожденными, неизменяемыми, а потребности могут приобретаться и меняться в течение жизни, особенно у человека.

Оба понятия — «инстинкт» и «потребность» — обладали одним существенным недостатком: их использование не предполагало наличия психологических когнитивных факторов, связанных с сознанием, с

субъективными состояниями организма, которые называются психическими.

Начиная с 30-х годов XX в. появляются и выделяются специальные концепции мотивации, относимые только к человеку. Одной из первых таких концепций явилась теория мотивации, предложенная К.Левином. Вслед за ней были опубликованы работы представителей гуманистической психологии, таких, как А.Маслоу, Г.Оллпорт, К.Роджерс и др.

Теория личности Оллпорта построена на предположении о двойной системе мотивации. Люди движимы одновременно и потребностью приспособливаться к своей окружающей среде, и стремлением расти или добиваться все большей и большей самоактуализации. Потребность приспособливаться и потребность расти сосуществуют бок о бок внутри одного человека, и любая адекватная теория личности, говорил Оллпорт, должна принимать во внимание тот факт, что люди являются как реактивными, так и проактивными существами [49, с.82].

Маслоу полагал, что люди мотивированы для поиска личных целей, и это делает их жизнь значительной и осмысленной. Он описал человека как «желающее существо», который редко достигает состояния полного, завершенного удовлетворения. Полное отсутствие желаний и потребностей, когда (и если) оно существует, в лучшем случае недолговечно. Если одна потребность удовлетворена, другая всплывает на поверхность и направляет внимание и усилия человека. Когда человек удовлетворяет и ее, еще одна шумно требует удовлетворения. Жизнь человека характеризуется тем, что люди почти всегда чего-то желают.

Маслоу предположил, что все потребности человека врожденные, или инстинктоидные, и что они организованы в иерархическую систему приоритета или доминирования [25, с.388].

Во второй половине XX в. теории потребностей человека были дополнены рядом специальных мотивационных концепций, представленных в трудах Д.Макклелланда, Д.Аткинсона, Г.Хекхаузена, Г.Келли, Ю.Роттера. Общими для всех них являются следующие положения:

1. Отрицание принципиальной возможности создания единой универсальной теории мотивации, одинаково удовлетворительно объясняющей как поведение животных, так и человека.

2. Убежденность в том, что редукция напряжения как основной мотивационный источник целенаправленной активности поведения на уровне человека не работает, во всяком случае не является для него основным мотивационным принципом.

3. Утверждение вместо редукции напряжения принципа активности, согласно которому человек в своем поведении не реактивен, а изначально активен, что источники его имманентной активности — мотивации — находятся в нем самом, в его психологии.

4. Признание наряду с бессознательным существенной роли сознания человека в детерминации его поведения. Вывод сознательной регуляции человеческих поступков на первый план.

5. Стремление ввести в научный оборот специфические понятия, отражающие особенности человеческой мотивации. Такими понятиями стали, например, социальные потребности, мотивы (Д.Макклелланд, Д.Авиинсон, Г.Хекхаузен), жизненные цели (К.Роджерс, Р.Мей), когнитивные факторы (Ю.Роттер, Г.Келли и др.).

6. Отрицание адекватности для человека таких методов изучения (порождения) мотивационных состояний, которые применяются на уровне животных, в частности, пищевой, биологической депривации, физических стимулов типа ударов электрическим током и других чисто физических наказаний.

7. Поиск специальных методов изучения мотивации, подходящих только для человека и не повторяющих недостатки тех приемов, при помощи которых исследуется мотивация животных. Стремление напрямую связать эти методы с речью и сознанием человека — основными его отличительными особенностями [27, с.120].

В отечественной психологии после революции 1917 г. также

предпринимались попытки ставить и решать проблемы мотивации человека. Но долгие годы, вплоть до середины 60-х годов, по сложившейся десятилетиями неоправданной традиции психологические исследования были в основном ориентированы на изучение познавательных процессов. Из созданных за эти годы, более или менее продуманных и доведенных до определенного уровня завершенности концепций мотивации можно, пожалуй, назвать только теорию деятельностного происхождения мотивационной сферы человека, созданную А.Н.Леонтьевым и продолженную в работах его учеников и последователей.

Согласно концепции А.Н.Леонтьева, мотивационная сфера человека, как и другие его психологические особенности, имеет свои источники в практической деятельности. В самой деятельности можно обнаружить те составляющие, которые соответствуют элементам мотивационной сферы, функционально и генетически связаны с ними. Поведению в целом, например, соответствуют потребности человека; системе деятельностей, из которых оно складывается, — разнообразие мотивов; множеству действий, формирующих деятельность, — упорядоченный набор целей. Таким образом, между структурой деятельности и строением мотивационной сферы человека существуют отношения изоморфизма, т.е. взаимного соответствия. [23, с. 219]

В основе динамических изменений, которые происходят с мотивационной сферой человека, лежит развитие системы деятельностей, которое, в свою очередь, подчиняется объективным социальным законам.

Таким образом, данная концепция представляет собой объяснение происхождения и динамики мотивационной сферы человека. Она показывает, как может изменяться система деятельностей, как преобразуется ее иерархизированность, каким образом возникают и исчезают отдельные виды деятельности и операции, какие модификации происходят с действиями. Из этой картины развития деятельностей далее выводятся законы, согласно которым происходят изменения и в мотивационной сфере

человека, приобретение им новых потребностей, мотивов и целей.

Итак, к середине текущего столетия в психологии мотивации выделились и до сих пор продолжают разрабатываться как относительно самостоятельные по меньшей мере девять теорий. Каждая из них, условно показанная на схеме стрелкой, выходящей справа вовне, имеет свои достижения и вместе с тем свои недостатки. Основной заключается в том, что все эти теории, если их рассматривать в отдельности, в состоянии объяснить лишь некоторые феномены мотивации, ответить лишь на небольшую часть вопросов, возникающих в этой области психологических исследований. Только интеграция всех теорий с глубоким анализом и вычленением всего того положительного, что в них содержится, способна дать нам более или менее полную картину детерминации человеческого поведения. Однако такое сближение серьезно затрудняется из-за несогласованности исходных позиций, различий в методах исследования, терминологии и из-за недостатка твердо установленных фактов о мотивации человека.

1.3. Психолого-педагогическая характеристика младшего школьника

Младший школьный возраст называют вершиной детства. Ребёнок сохраняет много детских качеств – легкомыслие, наивность, взгляд на взрослого снизу вверх. Но он уже начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении, у него появляется другая логика мышления. Учение для него – значимая деятельность. В школе он приобретает не только новые знания и умения, но и определённый социальный статус. Меняются интересы, ценности ребёнка, весь уклад его жизни.

Начало младшего школьного возраста определяется моментом поступления ребёнка в школу. В последние годы в связи с переходом к обучению с шести лет и введением четырёхлетней начальной школы нижняя граница данного возраста переместилась, и многие дети становятся

школьниками начиная не с семи лет, как прежде, а с шести. Соответственно границы младшего школьного возраста, совпадающие с периодом обучения в начальной школе, устанавливаются в настоящее время с 6-7 лет до 9-10 лет.

В этот период происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребёнка, обеспечивающее возможность систематического обучения в школе. Прежде всего совершенствуется работа головного мозга и нервной системы. По данным физиологов к 7-ми годам кора больших полушарий уже в значительной мере является зрелой.

Однако наиболее важные специфические человеческий отделы головного мозга, отвечающие за программирование, регуляцию и контроль сложных форм психической деятельности, у этого возраста ещё не завершили своё формирование (развитие любых отделов мозга заканчивается лишь к 12 годам), вследствие чего регулирующее и тормозящее влияние коры на подкорковые структуры оказывается недостаточным. Несовершенство регулирующей функции коры проявляется в свойственных детям данного возраста особенности поведения, организации деятельности и эмоциональной сферы: младшие школьники легко отвлекаются, неспособны к длительному сосредоточению, возбудимы, эмоциональны [22, с.251].

Начало школьного обучения практически совпадает с периодом второго физиологического кризиса, приходящегося на возраст 7 лет (в организме ребёнка происходит резкий эндокринный сдвиг, сопровождаемый бурным ростом тела, увеличением внутренних органов, вегетативной перестройкой).

Это означает, кардинальное изменение в системе социальных отношений и деятельности ребёнка совпадает с периодом перестройки функциональных систем и функций организма, что требует большого напряжения и мобилизации его резервов [34, с. 55].

Переход к системному обучению предъявляет высокие требования к умственной работоспособности детей, которая у младших школьников ещё неустойчива, сопротивляемость утомлению низкая. И хотя на протяжении

возраста эти параметры повышаются, в целом продуктивность и качество работы младших школьников примерно наполовину ниже, чем соответствующие показатели старшекласников.

Обучение в школе ведёт к коренному изменению социальной ситуации развития ребёнка. Он становится «общественным» субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку. Вся система жизненных отношений ребёнка перестраивается и во многом определяется тем, насколько успешно он справляется с новыми требованиями.

Ведущей в младшем школьном возрасте становится учебная деятельность. Она определяет изменения, происходящие в развитии психики детей на данном возрастном этапе.

В рамках учебной деятельности вкладываются психологические новообразования, характеризующие наиболее значимые достижения в развитии младших школьников и являющиеся фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе [22, с.270].

Центральным новообразованием младшего школьного возраста являются: качественно новый уровень развития произвольной регуляции поведения и деятельности: рефлексия, анализ, внутренний план действий; развитие нового познавательного отношения к действительности: ориентация на группу сверстников.

Для характеристики младшего школьного возраста как качественно своеобразного этапа детского развития представляют интерес подходы зарубежных психологов к пониманию сущности данного возраста, его предназначения и возможностей.

Так, согласно концепции Э. Эриксона, возраст 6-12 лет рассматривается как период передачи ребёнку систематических знаний и умений, обеспечивающих приобщение к трудовой жизни и направленных на развитие трудолюбия. В этом возрасте у ребёнка наиболее интенсивно развивается способность к овладению окружающей его средой [34, с.87].

При позитивном исходе этой стадии у ребёнка формируется переживание своей умелости, при неудачном исходе – чувство неполноценности и неспособности быть наравне с другими людьми. Инициативность, стремление активно действовать, соревноваться, пробовать свои силы в разных видах деятельности отмечаются как характерные черты детей данного возраста.

В рамках классического психоаналитического подхода, возраст 6-10 лет считается латентным периодом, когда сексуальное развитие ребёнка под давлением родителей и общества временно приостанавливается, и он готов принять правила, предлагаемые ему социумом [22, с.293].

Подавление детской сексуальности создаёт большие возможности для дальнейшей социализации: получения образования, обучения практическим навыкам, приобретения опыта общения со сверстниками.

В настоящее время в работах Д.Н. Исаева, Е.В. Когана, М.В. Реттера существуют многочисленные доказательства, опровергающие понимание младшего школьного возраста как латентного (скрытого, внешне не проявляющегося). В действительности этот период ни общее психическое, ни психосексуальное развитие ребёнка не останавливается, напротив, здесь происходят глубокие и очень важные изменения [36, с.234].

Согласно концепции Ж. Пиаже, интеллектуальное развитие ребёнка 7-11 лет находится на стадии конкретных операций. Это значит, что в указанный период умственные действия становятся обратимыми и скоординированными. Приобретается понятие для непрерывных величин.

У ребёнка возникает способность преодолеть влияние непосредственного восприятия и применять логическое мышление к конкретным ситуациям. Переход к конкретно – операционному мышлению влечёт за собой существенную перестройку всех психических процессов (восприятия, памяти, воображения, речи, воли), а также сознания ребёнка, его моральных суждений, способности к сотрудничеству с другими людьми. [29, с.135].

Таким образом, младший школьный возраст является этапом существенных изменений в развитии личности ребёнка. Полноценное проживание ребёнком данного возрастного периода возможно лишь при определяющей и активной роли взрослых (учителей, родителей, воспитателей, психологов, социальных педагогов), основной задачей которых является создание оптимальных условий раскрытия и реализации потенциальных возможностей младших школьников с учетом индивидуальных особенностей каждого ребёнка.

Выводы по первой главе

Мотивация является одной из фундаментальных проблем, как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Ее значимость для разработки современной психологии связана с анализом источников активности человека, побудительных сил его деятельности, поведения

В отечественной психологии мотивация рассматривается как сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека — его поведения, деятельности

Понимаемая как источник активности и одновременно как система побудителей любой деятельности мотивация изучается в самых разных аспектах, в силу чего это понятие трактуется авторами по-разному. Исследователи определяют мотивацию как один конкретный мотив, как единую систему мотивов и как особую сферу, включающую в себя потребности, мотивы, цели, интересы в их сложном переплетении и взаимодействии.

Мотивационная сфера или мотивация в широком смысле слова с этой точки зрения понимается как стержень личности, к которому «стягиваются» такие ее свойства, как направленность, ценностные ориентации, установки, социальные ожидания, притязания, эмоции, волевые качества и другие социально-психологические характеристики.

Таким образом, можно утверждать, что, несмотря на разнообразие подходов мотивация понимается большинством авторов как совокупность, система психологически разнородных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека

Важно также положение исследователей о том, что структура мотивационной сферы является не застывшей, статической, а развивающимся, изменяющимся в процессе жизнедеятельности образованием

Общее системное представление мотивационной сферы человека позволяет исследователям классифицировать мотивы. Как известно, в общей

психологии виды мотивов (мотивации) поведения (деятельности) разграничиваются по разным основаниям

В качестве классификационных основ могут рассматриваться и схемы Х.Мюррея, М. Аргайла, А. Маслоу и др. П. М. Якобсону принадлежит заслуга разграничения мотивов по характеру общения (деловые, эмоциональные). Продолжая эту линию исследования, согласно А. Н. Леонтьеву, социальные потребности, определяющие интеграцию и общение, можно грубо разделить на три основных типа; ориентированные на

- а) объект или цель взаимодействия;
- б) интересы самого коммуникатора;
- в) интересы другого человека или общества в целом...

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, — в данном случае деятельность учения, учебную деятельность. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для той деятельности, в которую она включается, факторов. Во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением; во-вторых, — организацией образовательного процесса; в-третьих, — субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка и его взаимодействие с другими учениками и т. д.); в-четвертых, — субъектными особенностями педагога и прежде всего системы его отношений к ученику, к делу; в-пятых, — спецификой учебного предмета.

Учебная мотивация, как и любой другой ее вид, системна, характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью.

При анализе мотивации учебной деятельности стоит сложнейшая задача определения не только доминирующего побудителя (мотива), но и учета всей структуры мотивационной сферы человека. Рассматривая эту сферу применительно к учению, А. К. Маркова подчеркивает иерархичность

ее строения. Так, в нее входят: потребность в учении, смысл учения, мотив учения, цель, эмоции, отношение и интерес.

Большую роль в формировании интереса к учению играет создание проблемной ситуации, столкновение учащихся с трудностью, которую они не могут разрешить при помощи имеющегося у них запаса знаний; сталкиваясь с трудностью, они убеждаются в необходимости получения новых знаний или применения старых в новой ситуации. Интересна только та работа, которая требует постоянного напряжения. Легкий материал, не требующий умственного напряжения, не вызывает интереса. Преодоление трудностей в учебной деятельности — важнейшее условие возникновения интереса к ней. Трудность учебного материала и учебной задачи приводит к повышению интереса только тогда, когда эта трудность сильна, преодолима, в противном случае интерес быстро падает.

Важным для анализа мотивационной сферы учения школьников является характеристика их отношения к нему. Так А. К. Маркова, определяя три типа отношения: отрицательное, нейтральное и положительное, приводит четкую дифференциацию последнего на основе включенности в учебный процесс. Очень важно для управления учебной деятельностью школьника: «а) положительное, неявное, активное... означающее готовность школьника включиться в учение... б) положительное, активное, познавательное, в) ...положительное, активное, личностно-пристрастное, означающее включенность школьника как субъекта общения, как личности и члена общества»

Одновременно отмечается связь уровня умственного развития и развития, формирования мотивационной сферы, мотивации. Так, на материале исследования младших школьников М. В. Матюхина отмечала, что в процессе психического развития младшего школьника развивается и мотивация. «Высокий исходный уровень умственного развития выступает, с одной стороны, важнейшим условием реализации исходного уровня

мотивации ребенка, с другой, — условием формирования положительной мотивации в процессе учебной деятельности»

Многочисленные теории мотивации стали появляться еще в работах древних философов. В настоящее время таких теорий насчитывается уже не один десяток. Чтобы их понять, важно знать предпосылки и историю их возникновения.

Первыми собственно мотивационными, психологическими теориями, вобравшими в себя рационалистические и иррационалистические идеи, следует считать возникшие в XVII—XVIII вв. теорию принятия решений, объясняющую на рационалистической основе поведение человека, и теорию автомата, объясняющую на иррационалистической основе поведение животного.

Развитие теории автомата, стимулированное успехами механики в XVII—XVIII вв., далее соединилось с идеей рефлекса как механического, автоматического, врожденного ответа живого организма на внешние воздействия. Раздельное, независимое существование двух мотивационных теорий: одной — для человека, другой — для животных, поддержанное теологией и разделением философий на два противоборствующих лагеря — материализм и идеализм, — продолжалось вплоть до конца XIX в.

Начиная с 30-х годов XX в. появляются и выделяются специальные концепции мотивации, относимые только к человеку. Одной из первых таких концепций явилась теория мотивации, предложенная К.Левинем. Вслед за ней были опубликованы работы представителей гуманистической психологии, таких, как А.Маслоу, Г.Оллпорт, К.Роджерс и др.

Итак, к середине прошлого столетия в психологии мотивации выделились и до сих пор продолжают разрабатываться как относительно самостоятельные по меньшей мере девять теорий. Каждая из них, условно показанная на схеме стрелкой, выходящей справа вовне, имеет свои достижения и вместе с тем свои недостатки. Основной заключается в том, что все эти теории, если их рассматривать в отдельности, в состоянии

объяснить лишь некоторые феномены мотивации, ответить лишь на небольшую часть вопросов, возникающих в этой области психологических исследований. Только интеграция всех теорий с глубоким анализом и вычленением всего того положительного, что в них содержится, способна дать нам более или менее полную картину детерминации человеческого поведения. Однако такое сближение серьезно затрудняется из-за несогласованности исходных позиций, различий в методах исследования, терминологии и из-за недостатка твердо установленных фактов о мотивации человека.

Глава 2. Экспериментальная работа по изучению и формированию мотивации учения младших школьников

2.1. База исследования

Под мотивом понимается то, что побуждает деятельность человека, ради чего она совершается. Мотивация занимает ведущее место в структуре личности и является одним из основных понятий, которые используются для объяснения движущих сил поведения.

В данной работе мы изучим учебную мотивацию.

Целью нашего экспериментального исследования является получение показателей уровня сформированности учебной мотивации.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Провести психодиагностические исследования для выявления уровня сформированности учебной мотивации.
2. Провести комплекс мероприятий, направленный на повышение учебной мотивации.
3. Проверить эффективность коррекционно-развивающей программы, направленной на формирование учебной мотивации у детей младшего школьного возраста.

Экспериментальные исследования проводились на базе МОУ «Лицей №1» города Салавата республики Башкортостан. В лицее 45 класса, 1324 учащихся. Опытная - экспериментальная работа проводилась во 2Б классе данной школы. Ученики 2Б класса поступили в школу в 2019-2020 учебном году.

В классе 26 человек, из них 13 девочек и 13 мальчиков. 2011 года рождения 4 человека, 2012 года - 22 человека. Ребята пришли в школу с ДОУ, многие из них посещали подготовительные занятия, ходили в один детский сад, в одну группу. Это позволило детям быстрее адаптироваться к новым видам деятельности. В

классе сформировались микроколлективы по интересам, по месту жительства.

В классе сложилась тёплая дружеская обстановка. Любят вместе проводить время в школе и вне её.

В классе есть ребята, на которых можно положиться. Это И. Аделя, А. Аня, Л. Наташа, А. Илья, К. Антон. Ребятам интересна не только общественная жизнь класса, но и школы в целом.

В данной работе применялись следующие методы исследования:

1. Наблюдение;
2. Анкетирование;
3. Диагностический эксперимент.

Эксперимент предполагал проведение трёх этапов:

- Констатирующего;
- Формирующего;
- Контрольного.

2.2. Диагностический инструментарий

Анкета для определения школьной мотивации учащихся начальной школ[36, с.126].

Цель: определить мотивацию учения учащихся начальной школы.

Для скрининговой оценки уровня школьной мотивации Н.Г. Лусканова специальную анкету, ответы которой оцениваются от 0 до 3 баллов.

- отрицательный ответ – 0 баллов,
- нейтральный – 1 балл,
- положительный – 3 балла.

Вопросы анкеты.

1. Тебе нравится в школе или не очень?
2. Утром, когда ты просыпаешься, ты всегда с радостью идёшь в школу или тебе хочется остаться дома?
3. Если бы учитель сказал, что завтра в школу не обязательно приходить всем ученикам, ты бы пошёл в школу?

4. Тебе нравится, когда у вас отменяют какие-нибудь уроки?
5. Ты хотел бы, чтобы тебе не задавали домашних заданий?
6. Ты хотел бы, чтобы в школе остались одни твои любимые предметы?

7. Ты часто рассказываешь родителям о школе?
8. Ты хотел бы, чтобы у тебя был менее строгий учитель?
9. У тебя в классе много друзей?
10. Тебе нравятся твои одноклассники?

Учащиеся, набравшие

25 – 30 баллов, характеризуются высоким уровнем школьной мотивации,

20 – 24 баллов – средняя норма,

15 – 19 баллов - внешняя мотивация,

ниже 10 баллов – о негативном отношении к школе.

Анкета «Мотивы учебной деятельности» (В.М. Петрушина)

[44, с.283].

Учащимся предлагается 12 суждений (Приложение 2). Им необходимо выбрать три и расположить их в рейтинговом порядке, по собственным предпочтениям. Каждое высказывание имеет свою балльную оценку. Посчитать сумму выбранных суждений, на основе этого определить вид мотивации.

Я учусь потому, что...

1. На уроках интересно. – 3 балла
2. Заставляют родители. – 1 балл
3. Хочу получать хорошие отметки. – 2 балла
4. В наше время учатся все, незнакомой быть нельзя. – 1 балл
5. Хочу подготовиться к будущей профессии. – 3 балла
6. Хочу завоевать авторитет среди товарищей по учебе. – 2 балла
7. Нравится узнавать новое. – 4 балла
8. Нравится учитель. – 1 балл
9. Хочется избежать плохих отметок. – 2 балла

10.Хочется больше знать.- 4 балла

11.Люблю мыслить, думать, соображать. – 4 балла

12.Хочу быть первым учеником. – 2 балла

Шкала оценок:

12-10 баллов – познавательная мотивация.

7-9 баллов – социальная мотивация

4-6 баллов – мотивация престижа

Меньше 4 баллов – внешняя мотивация.

Проективная методика «Что мне нравится в школе» [43, с.137].

Детям предлагается сделать рисунки на тему «Что мне нравится в школе». Несоответствие теме указывает, по мнению автора (Н.Г.Лускановой), на:

а) мотивационную незрелость, отсутствие школьной мотивации и преобладание других, чаще всего игровых, мотивов. В этом случае дети рисуют машины, игрушки, военные действия, узоры и прочее;

б) детский негативизм, когда ребёнок упорно отказывается рисовать на школьную тему, и рисует то, что он, лучше всего умеет и любит рисовать, такое поведение свойственно детям с завышенным уровнем притязаний и трудностями приспособления к школьным требованиям;

в) непонимание или неверное истолкование задачи, когда рисуют или копируют у других детей сюжеты, не имеющие отношение к данной теме, чаще всего свойственно детям с ЗПР. Такие ситуации оцениваются 0 баллов.

При соответствии рисунков заданной теме учитывается их сюжет:

1. Учебные ситуации свидетельствуют о высокой школьной мотивации, учебной активности и наличии у школьника познавательных мотиваций (30 баллов).

2. Ситуации неучебного характера с внешними школьными атрибутами свойственны детям с положительным отношением к школе, но внешней мотивацией (20 баллов);

3. Игровые ситуации в школе свойственны детям с

положительным отношением к школе, но с преобладающей игровой мотивацией (10 баллов).

Шкала оценок:

0 баллов – низкий уровень мотивации.

10-20 баллов – средний уровень мотивации.

30 баллов – высокий уровень мотивации.

После проведения предложенных методик, были получены результаты, приведённые в таблице № 1:

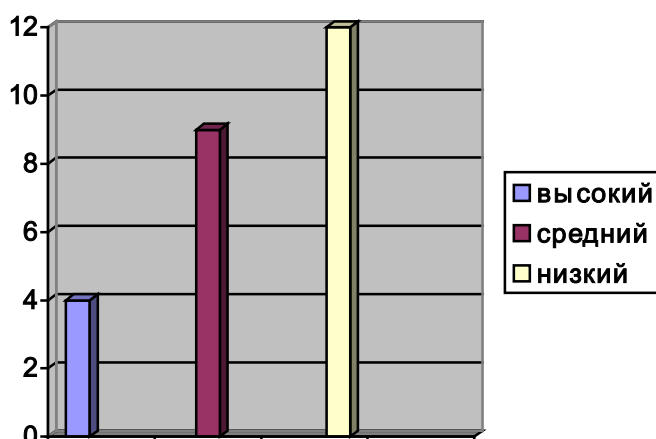
Таблица № 1

**Количественные показатели по выявлению
мотивации учения у младших школьников.**

<i>Испытуемые</i>	<i>Анкета для определения школьной мотивации</i>	<i>Анкета «Мотивы учебной деятельности»</i>	<i>Проекти вная методика «Что мне нравится в школе».</i>	<i>Уровни мотивации</i>
1	21	6	20	Средний
2	16	5	0	Низкий
3	18	4	0	Низкий
4	26	11	20	Высокий
5	15	7	0	Низкий
6	21	9	10	Средний
7	23	8	20	Средний
8	18	6	0	Низкий
9	29	12	30	Высокий
10	15	7	0	Низкий
11	18	5	0	Низкий
12	20	9	20	Средний
13	24	9	0	Средний
14	29	9	20	Высокий
15	18	8	0	Низкий

16	15	6	0	Низкий
17	16	4	0	Низкий
18	24	8	0	Средний
19	27	11	20	Высокий
20	21	10	10	Средний
21	20	9	10	Средний
22	20	5	0	Низкий
23	22	8	20	Средний
24	15	7	0	Низкий
25	16	5	10	Низкий

Полученные результаты в таблице №1 показаны в диаграмме.



Таким образом, по проведённым методикам мы можем увидеть, что на этапе констатирующего эксперимента 16% испытуемых присущ высокий уровень учебной мотивации, 36% - средний уровень и 48% - низкий уровень.

2.3. Реализация программы по формированию мотивации учения младших школьников

Так как всего 52 % детей обладают высоким уровнем мотивацией, то в данном классе необходима работа педагога – психолога по развитию учебно–познавательных мотивов. Для реализации этой цели нами была разработана

программа по формированию учебной мотивации у младших школьников (Приложение 1).

Нами предлагается комплекс, состоящий из 18 занятий, целью которого является формирование учебно-познавательных мотивов у учащихся начальной школы, возможность испытать себя в приближенной к реальности игровой ситуации. Так же формирование целостного знания, потребности в творческой деятельности, развитии интеллектуальных и творческих возможностей ребёнка.

Известно, что широкая мотивация, определяемая новой социальной позицией, не может поддержать учебу в течение длительного времени, постепенно она теряет своё значение. К концу первого класса среди всего многообразия мотивов главное место занимает мотив получения высокой отметки как источника других поощрений и залога эмоционального благополучия. Учебно-познавательные и другие широкие социальные мотивы не занимают ведущего места на протяжении всего младшего школьного возраста. Закономерным итогом становится отчётливое снижение учебной мотивации к концу этого возраста.

Представления детей о том, для чего они учатся в школе (особенно в начальных классах) достаточно смутные. В основном их ответы касаются стандартных заученных фраз типа «чтобы уметь писать, читать, считать, чтобы много знать, быть умным». Уточнение этих выражений часто заводит детей в тупик. Наиболее смысленные высказывают предположение о возможности найти в будущем хорошую, интересную работу. Но подобная перспектива в силу своей отдаленности не может быть серьезным стимулом к учению.

Часто родителям приходится «стимулировать» интерес к учебной деятельности, руководствуясь методами кнута и пряника. В результате у учащихся окончательно формируется представление об учебе как о нудном, малоприятном деле, которым приходится заниматься только под угрозой расправы или за очень приличное вознаграждение.

Мало способствует формированию учебной мотивации и предметный стиль обучения. Причиной возникновения школьной неуспеваемости может являться несформированность системного мышления, то есть способности рассматривать все изучаемые объекты в виде системы взаимосвязанных элементов. Такое целостное знание предоставляет учащимся возможность осознанно дифференцировать свои интересы.

В настоящее время существует множество разнообразных технологий и методик ведения развивающих занятий с младшими школьниками. В разработанной нами программе игровая мотивация, которая часто превалирует на занятиях, без особых затруднений перерастает в учебную. Ребёнок становится заинтересованной стороной в развитии своих способностей, так как уже сейчас он может попробовать свои силы в различных областных взрослой деятельности.

Программа построена таким образом, что предоставляет возможность учащимся тренировать различные виды своих способностей неоднократно (многие рассматриваемые профессии имеют пересечения по необходимому набору способностей).

Основным методом является метод проблемного обучения, позволяющий с помощью информационных вопросов и гибкого их обсуждения повысить заинтересованность учащихся в тематике занятий. Так как каждое из занятий имеет тематическое наполнение, связанное с рассмотрением определённой профессии, учащиеся имеют возможность расширить свои представления о мире профессий, а так же исследовать свои способности применительно к рассматриваемой профессии.

Предложенные занятия имеют следующую структуру:

1. Разминка (задания, рассчитанные на проверку сообразительности, быстроты реакции, готовности памяти).
2. Знакомство с профессией, которой посвящён урок.
3. Выполнение развивающих упражнений в соответствии с рассматриваемой способностью и профессией.

4. Самостоятельная оценка своих способностей.

Что касается развивающих упражнений, набор заданий определяется той профессией, с которой знакомятся учащиеся на данном занятии. Например, при рассмотрении профессии «архитектор» уделяется внимание развитию способностей, связанных с наблюдательностью, глазомером, пространственно-образным, творческим мышлением. Для профессии «водитель» необходимо развитие способностей, связанных с концентрацией, переключением и объёмом внимания, зрительной и моторной памятью, глазомером, пространственно-образным мышлением и т.д. Ведущий сам определяет необходимый набор профессий, которые ему наилучшим образом помогут развивать определённые способности учащихся.

2.4. Анализ результатов экспериментальной работы

Основной целью опытно-экспериментальной работы была проверка выдвинутой гипотезы.

На констатирующем этапе эксперимента целью было выявление уровней сформированности учебной мотивации у учащихся младших классов МОУ «Лицей №1» города Салавата республики Башкортостан.

Задачи контрольного эксперимента:

1. Провести повторное психодиагностическое исследование по выявлению уровня сформированности мотивации учения у младших школьников.
2. Сравнить полученные результаты с результатами констатирующего эксперимента.
3. Установить эффективность разработанной нами программы по формированию учебной мотивации у младших школьников.

Экспериментальная работа состоит из трёх частей. Для выявления начального уровня сформированности мотивации учения, нами использовались следующие методики:

- анкета для определения школьной мотивации учащихся начальной школы;

- анкета «Мотивы учебной деятельности» (В.М. Петрушина);
- проективная методика «Что мне нравится в школе».

С целью проверки эффективности разработанной нами программы, направленной на формирование мотивации учения у младших школьников в экспериментальной группе была проведена повторная диагностика (контрольный срез). На этапе формирующего эксперимента принимали участие только те учащиеся, которые на этапе констатирующего эксперимента показали низкий уровень развития мотивации учения.

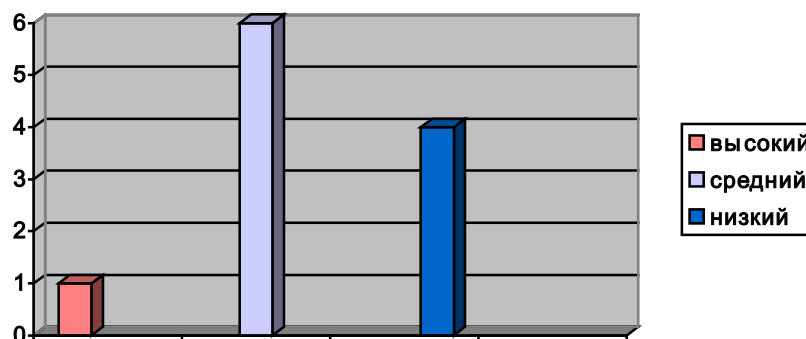
После реализации программы необходимо оценить изменение уровней сформированности мотивации учения у младших школьников. С этой целью испытуемым экспериментальной группы были предложены те же методики, по выявлению уровня сформированности мотивации учения. Были получены результаты, представленные в таблице № 3:

Таблица №3

**Количественные показатели по выявлению
мотивации учения у младших школьников (контрольный срез).**

<i>Испытуемые</i>	<i>Анкета для определения школьной мотивации</i>	<i>Анкета «Мотивы учебной деятельности»</i>	<i>Проективная методика «Что мне нравится в школе».</i>	<i>Уровни мотивации</i>
2	21	6	20	Средний
3	16	7	10	Средний
5	15	7	0	Низкий
8	21	9	10	Средний
10	15	7	0	Низкий
11	18	5	0	Низкий
15	24	9	0	Средний
16	29	9	20	Высокий
17	18	8	10	Средний
24	15	7	0	Низкий
25	16	9	10	Средний

Полученные результаты в таблице №3 показаны на диаграмме



Таким образом, по проведённым методикам мы можем увидеть, что в контрольном срезе 9% испытуемых присущ высокий уровень учебной мотивации, 55% - средний уровень и 36% - низкий уровень.

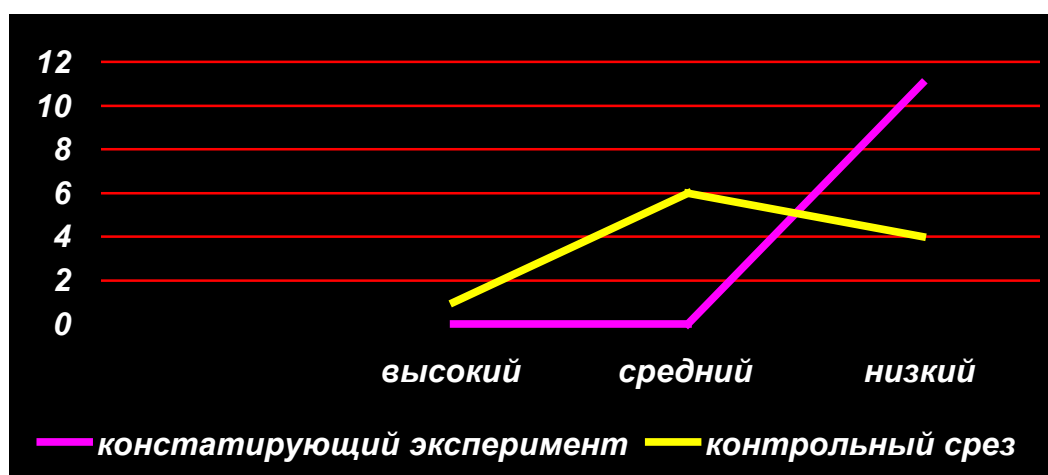
Таблица № 4

Сравнительные показатели уровней сформированности учебной мотивации у младших школьников на этапе формирующего эксперимента.

<i>Испытуемые</i>	<i>Анкета для определения школьной мотивации</i>		<i>Анкета «Мотивы учебной деятельности»</i>		<i>Проективная методика «Что мне нравится в школе».</i>		<i>Уровни мотивации</i>	
	<i>«до»</i>	<i>«после»</i>	<i>«до»</i>	<i>«после»</i>	<i>«до»</i>	<i>«после»</i>	<i>«до»</i>	<i>«после»</i>
2	16	16	5	7	0	10	Низкий	Средний
3	18	20	4	4	0	20	Низкий	Средний
5	15	15	7	7	0	0	Низкий	Низкий
8	18	26	6	6	0	10	Низкий	Средний
10	15	15	7	7	0	0	Низкий	Низкий
11	18	18	5	5	0	0	Низкий	Низкий
15	15	21	6	8	0	0	Низкий	Средний
16	16	22	4	7	0	20	Низкий	Высокий

17	20	20	5	8	0	10	Низкий	Средний
24	15	15	7	7	0	0	Низкий	Низкий
25	16	16	5	9	10	10	Низкий	Средний

Полученные результаты в таблице №4 показаны на диаграмме



Как показывают результаты сравнительного анализа предварительного и итогового тестирования, уровень сформированности мотивации учения у младших школьников изменилось, после реализации нами программы. В контрольном срезе произошло изменение показателей уровня сформированности мотивации учения в сторону повышения, за счёт снижения низких уровней и повышения высоких и средних. Эти улучшения являются статистически значимыми. Безусловно, сказывается роль разработанной нами программы.

Таким образом, после реализации нашей программы уровень сформированности мотивации учения изменился. Это объясняется тем, что разработанная нами программа по формированию учебной мотивации у младших школьников является эффективной, и привела к повышению уровня мотивации учения.

Выводы по второй главе

Под мотивом понимается то, что побуждает деятельность человека, ради чего она совершается. Мотивация занимает ведущее место в структуре личности и является одним из основных понятий, которые используются для объяснения движущих сил поведения.

В данной работе мы изучим учебную мотивацию.

Целью нашего экспериментального исследования является получение показателей уровня сформированности учебной мотивации.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Провести психодиагностические исследования для выявления уровня сформированности учебной мотивации.

2. Провести комплекс мероприятий, направленный на повышение учебной мотивации.

3. Проверить эффективность коррекционно-развивающей программы, направленной на формирование учебной мотивации у детей младшего школьного возраста.

Экспериментальные исследования проводились на базе МОУ «Лицей №1» города Салавата республики Башкортостан.

В данной работе применялись следующие методы исследования:

1. Наблюдение;
2. Анкетирование;
3. Диагностический эксперимент.

Эксперимент предполагал проведение трёх этапов:

- Констатирующего;
- Формирующего;
- Контрольного.

Основной целью опытно-экспериментальной работы является проверка выдвинутой в исследовании гипотезы. Экспериментальная работа базируется

на трёх аспектах, то есть состоит из трёх частей. Констатирующий и контрольный эксперимент включают в себя такие методики, как:

- Анкета для определения школьной мотивации учащихся начальной школы;
- Анкета «Мотивы учебной деятельности» (В.М. Петрушина);
- Проективная методика «Что мне нравится в школе».

На этапе констатирующего эксперимента нами был выявлен уровень развития мотивации учения у младших школьников. Таким образом, по проведённым методикам мы можем увидеть, что 16% испытуемых присущ высокий уровень учебной мотивации, 36% - средний уровень и 48% - низкий уровень.

Формирующий этап эксперимента состоял из реализации программы по формированию мотивации учения у младших школьников. Нами предлагается комплекс, состоящий из 18 занятий, целью которого является формирование учебно-познавательных мотивов у учащихся начальной школы, возможность испытать себя в приближенной к реальности игровой ситуации. Так же формирование целостного знания, потребности в творческой деятельности, развитии интеллектуальных и творческих возможностей ребёнка.

Основным методом является метод проблемного обучения, позволяющий с помощью информационных вопросов и гибкого их обсуждения повысить заинтересованность учащихся в тематике занятий. Так как каждое из занятий имеет тематическое наполнение, связанное с рассмотрением определённой профессии, учащиеся имеют возможность расширить свои представления о мире профессий, а так же исследовать свои способности применительно к рассматриваемой профессии.

Предложенные занятия имеют следующую структуру:

1. Разминка (задания, рассчитанные на проверку сообразительности, быстроты реакции, готовности памяти).
2. Знакомство с профессией, которой посвящён урок.

3. Выполнение развивающих упражнений в соответствии с рассматриваемой способностью и профессией.

4. Самостоятельная оценка своих способностей.

После реализации разработанной нами программы произошло снижение уровня развития мотивации учения, за счёт повышения среднего и высокого уровней.

На основе полученных результатов можно увидеть, что реализованная программа по формированию мотивации учения у младших школьников является актуальной, так как уровень развития мотивации учения повысился.

Заключение

Плодотворным является изучение мотивов в связи с исследованиями структуры человеческой деятельности и сознания. В рассматриваемом подходе мотив определяется как то, что в отражаемой человеком реальности побуждает и направляет его деятельность. В мотиве конкретизируются, "опредмечиваются" потребности. Последние не только определяют собой мотив, но изменяются и обогащаются вместе с изменением и расширением круга объектов, служащих их удовлетворению. С другой стороны, одновременно происходит развитие способов, удовлетворения потребностей. Особенно отчетлива роль мотивов в формировании человеческих потребностей проявляется при возникновении мотивов, которые не встречаются у животных и впервые появляются лишь в сообществе людей.

Понимание предметной и социальной природы мотивов человека позволяет подчеркнуть их относительную независимость от "глубинных" инстинктивных влечений. Человек не марионетка в "руках" инстинктов. Удовлетворение любого влечения всегда опосредовано каким-либо способом, а он как раз и оказывается социально заданным. По этой же причине не столько субъективные эмоциональные переживания определяют сферу мотивации, сколько развитие мотивов человеческой деятельности обогащает и перестраивает сами эмоции и чувства.

Если под мотивом понимается опредмеченная потребность, т. е. потребность, нашедшая свой предмет, то первичной формой существования мотивов будут вещественные предметы, отвечающие простейшим материальным потребностям человека. В процессе развития мотивами становятся также предметы идеальные, выступающие в форме тех или иных побудительных представлений или сознательных целей ("мотивы — цели"). Деятельность человека побуждает обычно несколькими мотивами, одни из которых являются основными, ведущими, а другие - подчиненными, иногда выполняющими лишь функцию дополнительной стимуляции. Ведущие

мотивы наряду с функцией побуждения придают деятельности, ее объектам и условиям тот или иной субъективный и личностный смысл.

Одним из ведущих мотивов обучающихся является учебный мотив.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, — в данном случае деятельность учения, учебную деятельность.

Одной из задач нашей работы было проведение теоретического обзора литературы по формированию мотивации учения у младших школьников. Данную задачу мы реализовывали в первой главе, где рассмотрели такие вопросы, как проблемы формирования мотивации учения у младших школьников в теории и практике психологической науки, классификацию мотиваций, теории мотивации. Пришли к следующим выводам: мотивация является одной из фундаментальных проблем, как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Ее значимость для разработки современной психологии связана с анализом источников активности человека, побудительных сил его деятельности, поведения

В отечественной психологии мотивация рассматривается как сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека — его поведения, деятельности.

В качестве классификационных основ могут рассматриваться и схемы Х.Мюррея, М. Аргайла, А. Маслоу и др. П. М. Якобсону принадлежит заслуга разграничения мотивов по характеру общения (деловые, эмоциональные). Продолжая эту линию исследования, согласно А. Н. Леонтьеву, социальные потребности, определяющие интеграцию и общение, можно грубо разделить на три основных типа; ориентированные на

- а) объект или цель взаимодействия;
- б) интересы самого коммуникатора;
- в) интересы другого человека или общества в целом...

Все задачи, которые были поставлены в экспериментальной работе выполнены. Нами была разработана программа, направленная на формирование мотивации учения у младших школьников, целью которой является формирование учебно-познавательных мотивов у учащихся начальной школы, возможность испытать себя в приближенной к реальности игровой ситуации. Основным методом разработанной нами программы является проблемное обучение, позволяющий путём создания проблемных ситуаций, с помощью информационных вопросов и гибкого их обсуждения повысить заинтересованность учащихся в тематике занятий. Программа состоит из 18 занятий.

Экспериментальные исследования проводились на базе МОУ «Лице й №1» города Салавата республики Башкортостан.

В данной работе применялись следующие методы исследования:

1. Наблюдение;
2. Анкетирование;
3. Диагностический эксперимент.

Эксперимент предполагал проведение трёх этапов:

- Констатирующего;
- Формирующего;
- Контрольного.

Основной целью опытно-экспериментальной работы является проверка выдвинутой в исследовании гипотезы. Экспериментальная работа базируется на трёх аспектах, то есть состоит из трёх частей. Констатирующий и контрольный эксперимент включают в себя такие методики, как:

- Анкета для определения школьной мотивации учащихся начальной школы;
- Анкета «Мотивы учебной деятельности» (В.М. Петрушина);
- Проективная методика «Что мне нравится в школе».

На этапе констатирующего эксперимента нами был выявлен уровень развития мотивации учения у младших школьников. Таким образом, по

проведённым методикам мы можем увидеть, что 16% испытуемых присущ высокий уровень учебной мотивации, 36% - средний уровень и 48% - низкий уровень.

Формирующий этап эксперимента состоял из реализации программы по формированию мотивации учения у младших школьников.

Контрольный срез позволил проследить динамику повышения уровня мотивации учения у детей младшего школьного возраста. На данном этапе подтвердилась эффективность программы, направленной на формирование учебной мотивации у младших школьников.

Проведённое эмпирическое исследование позволило сделать вывод, что цель нашей работы достигнута, задачи решены, гипотеза подтвердилась.

Библиография

1. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирования личности./ В.В. Асеев - М., 1989. - 231с.
2. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе./ М.Р. Битянова - М.: Совершенство, 1997. – 298с.
3. Битянова, М.Р., Азарова, Т.В., Афанасьев, Е.Н. Работа психолога в начальной школе./ М.Р. Битянова, Т.В. Азарова, Е.Н. Афанасьев - М.: Совершенство, 1998. – 342с.
4. Бодалев, А.А., Столин, В.В. Общая психодиагностика./ А.А. Бодалев, В.В. Столин – СПб.: Речь, 2002. – 315с.
5. Бороздина, Л.В. Исследование уровня притязаний: Учебное пособие. / Л.В. Бороздина — М., 1986. – 312с.
6. Вилюнас, В.К. Психологические механизмы биологической мотивации./В.К. Вилюнас — М., 1986. – 326с.
7. Вилюнас, В.К. Психологические механизмы мотивации человека./ В.К. Вилюнас — М., 1990. – 205с.
8. Витцлак, Т. Основы психодиагностики./ Т. Витцлак – М., 1986.- 229с.
9. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков /Г.В.Бурменская, Е.И.Захаров, О.А.Карабанова [и др.] – М.: Академия, 2002. – 416 с.
10. Волков, К.Н. Психологи о педагогических проблемах./ К.Н. Волков — М., 1981. – С. 5—26.
11. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии./ Л.С. Выготский – М., 1997. – 395с.
12. Готман, Л.Я. Психология эмоциональных отношений./ Л.Я. Готман – М., 1987. – 217с.
13. Гримак, Л.П. Резервы человеческой психики: Введение в психологию активности. — 2-е изд., доп./ Л.П. Гримак — М., 1989. - 315с.
14. Дифференциальный подход к способностям и склонностям //Способности и склонности: Комплексные исследования. - М., 1989. – С. 7—21.

- 15.Додонов, Б.И. В мире эмоций./ Б.И. Додонов - Киев, 1987. – 183с.
- 16.Дубовицкая, Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивции. // Вопросы психологии. – 2005. - №1.- С. 73 – 78.
- 17.Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие./ И.А. Зимняя - Ростов н/Д: Феникс, 1997.- 480с.
- 18.Изучение учителем психического развития шестилетних учащихся. — Киев, 1984. – 122с.
- 19.Карелин, А.А. Психологические тесты. В 2 т. Т.1./ А.А. Карелин - М.: ВЛАДОС, 2003. – 312 с.
- 20.Кордуэлл, М. Психология А – Ч. Словарь – справочник./ М. Кордуэлл – М.: ФАИР – ПРЕСС, 2000.- 448с.
- 21.Кулагина, Е.И., Корнилова, Т.В. Мотивация, рациональность и готовность к риску. // Вопросы психологии./Е.И. Кулагина, Т.В. Корнилова - 2005.- №2.- С. 105 – 117.
- 22.Кулагина, И.Ю., Коллюцкий, В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений./ И.Ю. Кулагина, В.Н. Коллюцкий. – М.: ТЦ Сфера,1998. – 464с.
- 23.Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики./ А.Н. Леонтьев - М., 1989. – 327с.
- 24.Маркова, А.К. [и др]. Формирование мотивации учения: Книга для учителя./ А.К. Маркова [и др.] — М., 1990. – С. 122—179.
- 25.Маслоу, А. Мотивация и личность. перевод с англ. Татлыбаевой А.М./ А. Маслоу – СПб.: Евразия, 1999. – 478с.
26. Матюхина, М.В. Мотивация учения младших школьников./М.В. Матюхина – М., 1986.- 182с.
- 27.Мотивационная основа когнитивных процессов. Психофизиология. — М., 1983. – 218с..
- 28.Мотивационная теория эмоций //Психология эмоций: Тексты. — М., 1984.- С. 138—151.

29. Мухина, В.С. Возрастная психология./ В.С. Мухина – М., 1997.- 368с.
30. Мухина, В.С. Детская психология./ В.С. Мухина – М., 1995.- 329с.
31. Немов, Р.С. Психология: учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ, студентов пед. ин-тов, работников системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки пед. кадров./ Р.С. Немов – М.: Просвещение, 1990.- 301с.
32. Немов, Р.С. Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. КН.1. Общие основы психологии./ Р.С. Немов – М.: ВЛАДОС, 1997.- 688с.
33. Обухова, Л.Ф. Детская психология: Теория, факты, проблемы./ Л.Ф. Обухова – М., 1998.- 342с.
34. Обухова, Л.Ф. Детская возрастная психология./ Л.Ф. Обухова – М., 1996.- 358с.
35. Общая психология: Курс лекций для первой ступени педагогического образования/Сост. Е.И.Рогов.- М.:ВЛАДОС. 2001.- 448с.
36. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе./ Р.В. Овчарова – М.: Сфера, 2003.- 280с.
37. Орлов, Ю.М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности./ Ю.М. Орлов - М., 1984.- 163с.
38. Петрова, Н.И. Диагностика самоактуализации у студентов творческих специальностей. // Вопросы психологии./ Н.И. Петрова - 2005.- №1.- С.45 - 50
39. Петровский, А.В., Ярошевский, М.Г. Психология: учебник для студентов высших пед.учебных заведений./ А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский – М.: Академия, 2000.- 512с.
40. Психология: Учебник. /отв. ред. А.А.Крылов. – М.: ВЛАДОС, 2001.- 584с.
41. Психологическая служба в школе. Учебное пособие для студентов./ отв. редактор И.В. Дубравина. - М.: Международная педагогическая академия, 1995, 222с.
42. Психосемантический подход к исследованию мотивации //Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. — М., 1988. - С. 86—101.

43. Рабочая книга школьного психолога./ отв. редактор И.В. Дубравина – М.: Просвещение, 1991 – 324с.
44. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. Учебное пособие. В 2 т. Т.1/Е.И. Рогов – М.: Владос, 1996 – 529с.
45. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. В 2 т. Т.2./С.Л. Рубинштейн – М.: Педагогика, 1989. – 328с.
46. Симонов, П.В., Ершов, П.М. Темперамент. Характер. Личность./П.В. Симонов, П.М. Ершов – М.: Наука, 1984.-160с.
47. Столяренко, Л.Д. Основы психологии./ Л.Д. Столяренко – Ростов н/Д: Феникс, 2000.- 672с.
48. Теоретические проблемы психологии личности.- М., 1994.- 231с.
49. Формирование интереса к учению у школьников /отв ред. А.К.Маркова. – М, 1986.- 352с.
50. Фрейджер, Р., Фейдимен, Д. Личность. Теории. Эксперименты. Упражнения./ Р. Фрейджер, Д. Фейдимен – СПб.: «Еврознак», 2001. – 864 с.
51. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность./ Х. Хекхаузен — М., 1986. – 426 с.
52. Хьелл, Л., Зиглер, Д. Теории личности/ Л. Хьелл, Д. Зиглер – СПб.: «Питер», 2000. – 608 с.
53. Юрчук, В.В. Современный словарь по психологии/ В.В. Юрчук – Мн.: Элайда, 2000.- 704 с.
54. Яценко, Т.С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей./ Т.С. Яценко — Киев, 1987.- 312с.