

Мотивация учащихся

Введение

Учителю, стремящемуся к психологическому изучению и формированию учения школьников, важно опереться на общую стратегию и ход этой работы.

Психологическое изучение мотивации и ее формирование - это две стороны одного и того же процесса воспитания мотивационной сферы целостной личности ученика. Изучение мотивации - это выявление ее реального уровня и возможных перспектив, зоны ее ближайшего развития у каждого ученика и класса в целом. Результаты изучения становятся основой для планирования процесса формирования. Вместе с тем в процессе формирования мотивации вскрываются новые ее резервы, поэтому подлинное изучение и диагностика осуществляются в ходе формирования. Само по себе формирование является целенаправленным, если учитель сравнивает полученные результаты с тем исходным уровнем, который предшествовал формированию, и с теми планами, которые были намечены.

Организуя изучение и формирование мотивации, важно не допускать упрощенного их понимания. Изучение не следует рассматривать как только регистрацию учителем того, что лежит на поверхности и бросается в глаза («хочет» или «не хочет» школьник учиться), а следует строить как проникновение учителя в глубинные закономерности становления ученика как личности и как субъекта деятельности. Формирование также неверно понимать как «перекладывание» учителем в голову ученика готовых, извне задаваемых мотивов и целей учения. На самом деле формирование мотивов учения - это создание в школе условий для появления внутренних Побуждений (мотивов, целей, эмоций) к учению; осознания их учеником и дальнейшего саморазвития им своей мотивационной сферы. Учитель при этом не занимает позицию хладнокровного наблюдателя за тем, как стихийно развивается и складывается мотивационная сфера учащихся, а стимулирует ее развитие системой психологически продуманных приемов.

Изучать и формировать мотивацию ученика учитель вполне может и сам (не дожидаясь, например, прихода школьного психолога) посредством длительного наблюдения за учеником в реальных жизненных условиях, анализа повторяющихся суждений и поступков учащихся, благодаря чему учитель может делать достаточно достоверные выводы, намечать и корректировать пути формирования.

Изучение и формирование мотивации учения должны иметь объективный характер, с одной стороны, и осуществляться в гуманной, уважительной к личности ученика форме - с другой.

Объективность изучения и формирования мотивации учащихся достигается тем, что при этом учителю надо исходить не из оценок и субъективных мнений, а из фактов. Факты же надо уметь получать с помощью специальных психологических методов и методических приемов. Планирование учителем процесса формирования строится именно на основе результатов психологического изучения ученика.

Другой важной стороной изучения и формирования мотивации учащихся является обеспечение гуманных отношений между учителем и учеником. При этом главной задачей изучения в школе является не отбор детей, а контроль за ходом их психического развития с целью коррекция обнаруживаемых отклонений, в том числе только, намечающихся. При изучении психологических особенностей конкретного ребенка надо сравнивать его не с другими детьми, а с ним самим, его прежними результатами, оценивать его по индивидуальному вкладу в то или иное достижение. Учителю необходимо подходить к психологическому изучению и формированию мотивации учащихся с оптимистической гипотезой. Она означает определение оптимальной зоны, в которой ребенок, несмотря на внешне небольшие успехи, проявляет больший интерес, добывается несколько больших достижений, чем в других сферах. Такой же оптимистический подход должен быть и при прогнозе.

Очень важно изучать и формировать мотивацию не только у неуспевающих и трудновоспитуемых учащихся, но и у каждого, даже внешне благополучного ребенка. При изучении мотивации у каждого школьника надо выявить состояние его познавательной сферы, мотивационной сферы (стремление учиться, мотивы), волевой и эмоциональной сферы (цели в ходе учения, переживания в процессе учения). Для каждого ученика желательно иметь обоснованный план формирования его мотивации.

Формировать мотивацию - значит не заложить готовые мотивы и цели в голову учащегося, а поставить его в такие условия и ситуации развертывания активности, где бы желательные мотивы и цели складывались и развивались бы с учетом и в контексте прошлого опыта, индивидуальности, внутренних устремлений самого ученика.

Целью данной курсовой работы является исследование мотивов учебной деятельности учащихся начальных классов методом анкетирования. В связи с этим были поставлены следующие задачи:

- изучить литературу по теме «Мотивация учения и ее формирование»
- подготовить методику изучения мотивации учащихся
- провести исследование
- опираясь на знания и практический опыт, проанализировать полученные результаты и сделать выводы.

Курсовая работа включает две части: теоретический обзор проблемы мотивации и исследование мотивации учения учащихся начальной школы.

Исследование проводилось на базе начальной школы № 14 г. Мурманск в классах 1^Б (возраст 6-7 лет), 2^Б (7-8 лет), 3^Б (8-9 лет). В качестве инструмента исследования была использована анкета.

1. Мотивация учащихся

1.1. Психологические теории мотивации

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

Истоки современных теорий мотивации следует искать там, где впервые зародились сами психологические знания. 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. 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.

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.

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.

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 животных, то теперь его стали использовать и для объяснения поведения человека, соответственно изменив и расширив применительно к нему состав самих потребностей. Принципиальные отличия человек от животных на этом этапе развития психологических знаний и мотивационной теории старались свести к минимуму.

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 привлекавший 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.

Споры, которые начались вокруг теории инстинктов еще в начале XX в., ни к чему позитивному для дальнейшей судьбы этой концепции не привели. Ни на один из поставленных вопросов ее сторонники не смогли дать научно удовлетворительного ответа. В конце концов, дискуссии вокруг теории инстинктов закончились тем, что само понятие «инстинкт» применительно к человеку стали употреблять все реже и реже, заменяя его такими понятиями, как потребность, рефлекс, влечение (драйв) и другие которые включали в анализ психических явлений.

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.

Кроме теорий биологических потребностей человека, инстинктов и влечений, в эти же годы (начало XX в) возникли еще два новых направления, стимулированные не только эволюционным учением Ч. Дарвина, но также открытиями И. П. Павлова. Это *поведенческая (бихевиористская) теория мотивации* и *теория высшей нервной деятельности*. Поведенческая концепция мотивации развивалась как логическое продолжение идей Д. Уотсона в теории, объясняющей поведение. Кроме Д. Уотсона и Э. Толмена, среди представителей этого направления, получивших наибольшую известность, можно назвать К. Халла и Б. Скиннера. Все они пытались детерминистически объяснить поведение в рамках исходной стимульно-реактивной схемы. В более современном ее варианте (а эта теория продолжает разрабатываться до сих пор почти в том же виде, в каком она была предложена еще в начале и середине века Э. Толменом и К. Халлом) рассматриваемая концепция включает новейшие достижения в области физиологии организма, кибернетики и психологии поведения.

Исследования, начатые И. П. Павловым, были продолжены, углублены и расширены не только его непосредственными учениками и последователями, но также другими физиологами и психологами. Среди них можно назвать Н. А. Бернштейна, автора оригинальной теории психофизиологической регуляции движений, П. К. Анохина, предложившего модель функциональной системы, на современном уровне описывающую и объясняющую динамику поведенческого акта, и Е. И. Соколова, который открыл и исследовал ориентировочный рефлекс, имеющий большое значение для понимания психофизиологических механизмов восприятия, внимания и мотивации, предложил модель концептуальной рефлекторной дуги.

Наконец, последней из теорий, уже существовавших в начале нашего столетия и продолжающих разрабатываться сейчас, стала *теория органических потребностей животных*. Она развивалась под сильным влиянием прежних иррационалистических традиций в понимании поведения животного. Ее современные представители видят свою задачу в том, чтобы чисто физиологически объяснить механизмы работы и функционирования биологических потребностей.

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.

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 завершенных концепций мотивации можно, пожалуй, назвать только *теорию деятельностного происхождения мотивационной сферы человека*, созданную А. Н. Леонтьевым и продолженную в работах его учеников и исследователей.

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.

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 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.

1.2. Мотив и мотивация

В поведении человека, есть две функционально взаимосвязанные стороны: побудительная и регуляционная. Побуждение обеспечивает активизацию и направленность поведения, а регуляция отвечает за то, как оно складывается от начала до конца в конкретной ситуации. Психические процессы, явления и состояния: ощущения, восприятие, память, воображение, внимание, мышление, способности, темперамент, характер, эмоции - все это обеспечивает в основном, регуляцию поведения. 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 человека, о внешних факторах, которые заставляют его вести себя определенным образом, об управлении деятельностью в процессе ее осуществления и о многом другом. Среди всех понятий, которые используются в психологии для обеспечения и объяснения побудительных моментов в поведении человека, самыми общими, основными являются понятия мотивации и мотива. Рассмотрим их.

Термин «мотивация» представляет более широкое понятие, чем термин «мотив». Слово «мотивация» используется в современной психологии в двояком смысле: как обозначающее систему факторов, детерминирующих поведение (сюда входят, в частности, потребности, мотивы, цели, намерения, стремления и многое другое) и как характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне.

Мотивационного объяснения требуют следующие стороны поведения: его возникновение, продолжительность, устойчивость, направленность и прекращение после достижения поставленной цели, преднастройка на будущие события, повышение эффективности, разумность или смысловая целостность отдельно взятого поведенческого акта. Кроме того, на уровне познавательных процессов мотивационному объяснению подлежат их избирательность; эмоционально-специфическая окрашенность.

Представление о мотивации возникает при попытке объяснения, а не описания поведения. Это - поиски ответов на вопросы типа «почему?», «зачем?», «для какой цели?», «ради чего?», «какой смысл?». Обнаружение и описание причин устойчивых изменений поведения и есть ответ на вопрос о мотивации содержащих его поступков.

Любая форма поведения может быть объяснена как внутренними, так и внешними причинами. В первом случае в качестве исходного и Конечного пунктов объяснения выступают психологические свойства субъекта поведения, а во втором - внешние условия и обстоятельства его деятельности. В первом случае говорят о *мотивах, потребностях, целях, намерениях, желаниях, интересах* и т. п., а во втором - о *стимулах*, исходящих из сложившейся ситуации. Иногда все психологические факторы, которые как бы изнутри, от человека определяют его поведение; называют *личностными диспозициями*. Тогда, соответственно, говорят о *диспозиционной и ситуационной мотивациях* как аналогах внутренней и внешней детерминации поведения.

Известный, немецкий психолог К. Левин показал, что каждый человек характерным для него образом воспринимает и оценивает одну и ту же ситуацию и у разных людей эти оценки не совпадают. Кроме того, один и тот же человек в зависимости от того, в каком состоянии он находится, ту же самую ситуацию может воспринимать по-разному. Это особенно характерно для интеллектуально развитых людей, имеющих большой жизненный опыт и способных из любой ситуации. Извлечь для себя много полезного, видеть ее под разными углами зрения и действовать в ней различными способами.

Сиюминутное, актуальное поведение человека следует рассматривать не как реакцию на определенные внутренние или внешние стимулы, а как результат непрерывного взаимодействия его диспозиций с ситуацией. Это предполагает рассмотрение мотивации как циклического процесса непрерывного взаимного воздействия и преобразования, в котором субъект действия и ситуация взаимно влияют, друг на друга, и результатом этого является реально наблюдаемое поведение. Мотивация в данном случае мыслится как процесс непрерывного выбора и принятия решений на основе взвешивания поведенческих альтернатив.

Мотивация объясняет целенаправленность действия, организованность и устойчивость целостной деятельности, направленной, на достижение определенной цели.

Мотив в отличие от мотивации - это то, что принадлежит самому субъекту поведения, является его устойчивым личностным свойством, изнутри побуждающим к совершению определенных действий. Мотив, также можно определить как понятие, которое в обобщенном виде представляет множество диспозиций.

Из всех возможных диспозиций наиболее важной является понятие *потребности*. Ею называют состояние нужды человека или животного в определенных условиях, которых им недостает для нормального существования и развития. Потребность как состояние личности всегда связана с наличием у человека чувства неудовлетворенности, связанного с дефицитом того, что требуется (отсюда название «потребность») организму (личности).

Количество и качество потребностей, которые имеют живые существа, зависит от уровня их организации, от образа, и условий жизни, от места, занимаемого соответствующим организмом на эволюционной лестнице. Меньше всего потребностей у растений, которые имеют нужду в основном только в определенных биохимических и физических условиях существования. Больше всего разнообразных потребностей у человека, у которого, кроме физических органических потребностей, есть еще материальные, духовные, социальные (последние представляют собой специфические потребности, связанные с общением и взаимодействием людей друг с другом). Как личности люди отличаются друг от друга разнообразием имеющихся у них потребностей и особым сочетанием этих потребностей. Основные характеристики человеческих потребностей – сила, периодичность возникновения и способ удовлетворения. Дополнительной, но весьма существенной характеристикой, особенно когда речь идет о личности, является предметное содержание потребности, т. е. совокупность тех объектов материальной и духовной культуры, с помощью которых данная потребность может быть удовлетворена.

Второе после потребности по своему мотивационному значению понятие — *цель*. Целью называют тот непосредственно осознаваемый результат, на который в данный момент направлено действие, связанное с деятельностью, удовлетворяющей актуализированную потребность. Если всю сферу осознаваемого человеком в сложной мотивационной динамике его поведения представить в виде своеобразной арены, на которой разворачивается красочный и многогранный спектакль его жизни, и допустить, что наиболее яркое в данный момент на ней освещено то место, которое должно приковывать к себе наибольшее внимание зрителя (самого субъекта), то это и будет цель. Психологически цель есть то мотивационно-побудительное содержание сознания, которое воспринимается человеком как непосредственный и ближайший ожидаемый результат его деятельности.

Цель является основным объектом внимания, занимает объем кратковременной и оперативной памяти; с ней связаны разворачивающийся в данный момент времени мыслительный процесс и большая часть всевозможных эмоциональных переживаний. В отличие от цели, связанной с кратковременной памятью, потребности, вероятно, хранятся, в долговременной памяти.

Рассмотренные мотивационные образования: диспозиции (мотивы), потребности и цели - являются основными составляющими мотивационной сферы человека.

Кроме мотивов, потребностей и целей в качестве побудителей человеческого поведения рассматриваются также интересы, задачи, желания и намерения. *Интересом* называют особое мотивационное состояние познавательного характера, которое, как правило, напрямую не связано с какой-либо одной, актуальной в данный момент времени потребностью. Интерес к себе может, вызвать любое неожиданное событие, непроизвольно привлечшее к себе внимание. Любой новый появившийся в поле зрения предмет, любой частный, случайно возникший слуховой или иной раздражитель.

Интересу соответствует особый вид деятельности, которая называется ориентировочно-исследовательской. Чем выше на эволюционной лестнице стоит организм, тем больше времени занимает у него данный вид деятельности и тем совершеннее ее методы и средства. Высший уровень развития такой деятельности, имеющийся только у человека, - это научные и художественно-творческие изыскания.

Задача как частный ситуационно-мотивационный фактор возникает тогда, когда в ходе выполнения действия, направленного на достижение определенной цели, организм наталкивается на препятствие, которое необходимо преодолеть, чтобы двигаться дальше. Одна и та же задача может возникать в процессе выполнения самых различных действий и поэтому так же неспецифична для потребностей, как и интерес.

Желания и намерения — это ситуационно возникающие и довольно часто сменяющие друг друга мотивационные субъективные состояния, отвечающие изменяющимся условиям выполнения действия.

Интересы, задачи, желания и намерения хотя и входят в систему мотивационных факторов, участвуют в мотивации поведения, однако выполняют в ней не столько побудительную, сколько инструментальную роль. Они больше ответственны за стиль, а не за направленность, поведения.

Мотивация поведения человека может быть *сознательной* и *бессознательной*. Это означает, что одни потребности и цели, управляющие поведением человека, им осознаются, другие нет. Многие психологические проблемы получают свое решение, как только мы отказываемся от представления о том, будто люди всегда осознают мотивы своих действий, поступков, мыслей, чувств. На самом деле их истинные мотивы необязательно таковы, какими они кажутся.

1.3. Мотивы учения младших школьников и их формирование

1.3.1. Понятие о мотивах учения и их классификация

В зависимости от того, каков мотив деятельности, она приобретает для ребенка различный смысл. Ребенок решает задачу. Цель состоит в том, чтобы найти решение. Мотивы же могут быть различными. Мотив может быть в том, чтобы научиться решать задачи, или, в том, чтобы не огорчать учителя или порадовать родителей хорошей отметкой. Объективно во всех этих случаях цель остается той же самой: решить задачу, но смысл деятельности изменяется вместе с изменением мотива.

Мотивы оказывают влияние на характер учебной деятельности, отношение ребенка к учению. Если, например, ребенок учится, чтобы избежать плохой отметки, наказания, то он учится с постоянным напряжением, учение его лишено радости и удовлетворения.

А. Н. Леонтьев различает мотивы *понимаемые* и мотивы *реально действующие*. Учащийся понимает, что надо учиться, но это еще может не побуждать его заниматься учебной деятельностью. Понимаемые мотивы в ряде случаев становятся мотивами реально действующими¹.

Мотивы могут *осознаваться* и *не осознаваться*. Актуально, т. е. в момент деятельности, они, как правило, не осознаются. Но даже в том случае, когда они не осознаются, они отражаются в определенной эмоции, т. е. учащийся может не осознавать мотив, который его побуждает, но он может хотеть или не хотеть что-то делать, переживать в процессе деятельности. Вот это желание или нежелание действовать является, по А. Н. Леонтьеву, показателем положительной или отрицательной мотивации.

Как правило, учебная деятельность ребенка побуждается не одним мотивом, а целой системой разнообразных мотивов, которые переплетаются, дополняют друг друга, находятся в определенном соотношении между собой. Не все мотивы имеют одинаковое влияние на учебную деятельность. Одни из них — *ведущие*, другие — *второстепенные*.

Все мотивы могут быть разделены на две большие группы: одни из них порождаются *самой учебной деятельностью*, непосредственно связаны с содержанием и процессом учения, способами усвоения знаний: другие мотивы лежат как бы за пределами учебного процесса и связаны лишь с *результатами* учения. Такие мотивы могут быть как *широкими социальными* (стремление хорошо окончить школу, поступить в вуз, хорошо работать в будущем), так и *узколичными*; мотивы благополучия (получить хорошую отметку любой ценой, заслужить похвалу учителя или

¹ Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1972. С. 513

родителей, избежать неприятностей) и престижные мотивы (выделиться среди товарищей, занять определенное положение в классе).

Какое же место занимают эти группы, мотивов в мотивации учения младших школьников? Исследования мотивов учения младших школьников показали, что мотивы, связанные с самой учебной деятельностью, ее процессом и содержанием, *не занимают ведущего места*. По данным исследований Л. И. Божович и ее сотрудников, у первоклассников эти мотивы занимают третье место, а у третьеклассников даже пятое место.

1.3.2. Широкие социальные мотивы

«В системе мотивов, - пишет Л. И. Божович, - побуждающих учебную деятельность младших школьников, социальные мотивы занимают настолько большое место, что способны определить положительное отношение детей к деятельности, даже лишенной для них непосредственного познавательного интереса»².

Мотивы долга и ответственности первоначально не осознаются детьми, хотя реально этот мотив проявляется в добросовестном выполнении заданий учителя, в стремлении выполнять все его требования.

Многие младшие школьники проявляют очень низкий уровень личной ответственности, они склонны винить в своих неудачах, ошибках не себя, а других людей, товарищей, близких.

Ответственное отношение предполагает:

понимание социальной ценности учения, понимание, что образование - это не просто личное достояние, но прежде всего достояние страны, что получение образования имеет государственное значение (младшие школьники редко указывают на этот мотив)

понимание ученического долга перед обществом, родителями, коллективом (как мы уже говорили выше, младшие школьники плохо осознают мотивы, связанные с долгом, очень редко дети указывают на эти мотивы в словесных высказываниях).

Однако одного понимания значимости учения еще далеко не достаточно. Ответственное отношение предполагает высокий уровень самоконтроля и самооценки. В связи с этим очень важно формировать умения организовать свою учебную деятельность, планировать ее, контролировать выполнение: не отвлекаться на уроке, доводить начатое дело до конца, самостоятельно выполнять задания, проявлять старательность и аккуратность при выполнении учебных заданий, активность на уроке и при подготовке к уроку; критически оценивать свое отношение к учению, свое поведение: относить свои ошибки и неудачи не за счет других людей, обстоятельств, а за счет своих личных особенностей.

Ответственное отношение к учению проявляется в умении школьника сознательно подчинять свои действия более важным целям и задачам, т. е. проявлять соподчинение мотивов.

1.3.3. Роль целей в мотивации учения

Младшие школьники уже могут в какой-то мере управлять своим поведением на основе сознательно принятого намерения. Роль таких намерений особенно ярко проявляется в том случае, когда нет интереса, а материал трудный.

Намерение выступает как мотив, побуждающий ребенка действовать. Было бы, однако, неверным думать, что намерение складывается само собой. Для того чтобы возникло намерение, необходимы мотивированная постановка цели учителем и принятие этой цели учеником. В практике мы сталкиваемся с тем, что постановка цели учителем еще не обеспечивает принятие цели учеником, а значит, и создание намерения.

Чтобы цель стала намерением, необходимо участие учащихся не только в постановке цели, но и в анализе, обсуждении *условий ее достижения* (повторить задание, вдуматься в содержание, наметить план выполнения). Важнейший вопрос учебной деятельности - *управление целями учебной деятельности*. Цель должна быть ясной и четкой, что усиливает мотивацию. Цель должна быть строго очерченной по объему.

Кроме того, цель имеет разную *побудительную силу* в зависимости от того, насколько велик объем намеченной работы. Если он слишком велик, то деятельность снова начинает разворачиваться так, как если бы цели не было, т. е. для младших школьников *побудительная сила цели обратно пропорциональна объему неинтересной работы*.

1.3.4. Отметка в мотивации учения младшего школьника

Большое место в мотивации младшего школьника занимает отметка. Не все дети первого и второго классов хорошо понимают объективную роль отметки. Непосредственная связь между отметкой и знаниями устанавливается лишь немногими. В большинстве случаев дети говорят, что отметка радует или огорчает учащихся и их родителей. Не все дети понимают смысл отметки, но большинство детей хотят работать на отметку. В ситуации столкновения мотивов, когда дети могли сделать выбор: решать задачу на отметку или решать задачу, требующую мыслительной активности, рассуждения, большинство детей выбирают задачу на отметку.

Отметка выражает и оценку знаний учащегося, и общественное мнение о нем, поэтому дети стремятся к ней не собственно ради знаний, а ради сохранения и повышения своего престижа. В связи с этим младший школьник

² Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968. С. 249

может использовать и неприемлемые пути для получения желаемых отметок, склонен к переоценке своих результатов. По данным Ш. А. Амонашвили, 78% детей начальных классов, получивших разные отметки (кроме «5»), уходят домой из школы недовольные, считая, что они заслужили более высокие отметки, а учителя занизили их. Другие привыкают к своим неудачам, постепенно теряют веру в свои силы и становятся совершенно безразличными к получаемым отметкам.

В связи с тем, что младшие школьники придают такое большое значение отметке, необходимо, чтобы она приобрела другой смысл, чтобы маленький школьник рассматривал ее как показатель уровня знаний и умений. Отметочная мотивация требует особого внимания учителя, так как она *таит в себе опасность формирования эгоистических побуждений, отрицательных черт личности.*

1.3.5. Познавательная потребность и мотивы учения.

Отношение младших школьников к учению определяется и другой группой мотивов, которые прямо заложены в самой учебной деятельности и связаны с содержанием и процессом учения, с овладением прежде всего способом деятельности. Это - познавательные интересы, стремление преодолевать трудности в процессе познания, проявлять интеллектуальную активность. Развитие мотивов этой группы зависит от уровня познавательной потребности, с которой ребенок приходит в школу, с одной стороны, и уровня содержания и организации учебного процесса - с другой.

В основе мотивации, связанной с содержанием и процессом учений, лежит *познавательная потребность*. Познавательная потребность рождается из потребности во внешних впечатлениях и потребности активности и начинает проявляться рано, в первые дни жизни ребенка.

Л. И. Божович отмечает, что развитие познавательной потребности идет неодинаково у разных детей³. У одних детей она выражена очень ярко и носит «теоретическое» направление, у других детей она больше связана с практической активностью. У первых наблюдаются обилие вопросов «Почему?» и «Что такое?», страсть упражняться в сравнении, обобщенна. Вторые не привыкли думать, проявляют отрицательное отношение к умственной работе. Тем самым можно говорить о различном уровне познавательного отношения ребенка к действительности.

До систематического учения в школе содержанием познавательной потребности являются житейские, а не научные знания, но, тем не менее, это создает предпосылки для усвоения научных знаний.

1.3.6. Мотивы, связанные с содержанием учения.

Что же привлекает младших школьников в содержании учения, до какого уровня развития могут подняться их интересы? Н. Г. Морозова так характеризует возможности младшего школьника: «В младшем школьном возрасте большое значение имеет эмоциональный компонент, в подростковом - познавательный. В старшем школьном возрасте непосредственный мотив, идущий от самой деятельности и побуждающий юношу заниматься интересующим его делом, обычно сопровождается рядом социальных мотивов»⁴.

Г. И. Щукина считает, что интерес к познанию существенного также не характерен для младшего школьника, а начинает проявляться только у младших подростков⁵.

Интересы младших школьников, как правило, действительно обусловлены занимательностью. Привлекают уроки с игровыми моментами, уроки с преобладанием эмоционального материала.

Но в условиях экспериментального обучения, когда специально обращается внимание на происхождение, смысл, суть явлений, интерес к овладению самим способом действия может проявляться очень ярко. Поэтому другие исследователи (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, А. К. Маркова) считают, что для формирования теоретического познавательного интереса большое значение имеет характер учебной деятельности. Учебная деятельность, по мнению В. В. Давыдова, должна отвечать следующим требованиям:

- объектом усвоения должны быть *теоретические понятия*;
- процесс усвоения должен протекать так, чтобы перед учащимися раскрывались *условия происхождения* понятий;
- результатом усвоения должно быть формирование специальной *учебной деятельности*, которая имеет свою особую структуру и состоит из таких компонентов как *учебная ситуация, учебная задача, учебные действия, действия контроля, и оценки.*

Соблюдение всех этих условий будет способствовать формированию внутренней мотивации, познавательных интересов.

М. Г. Морозова считает, что интерес к учебному предмету зависит от возможности ученика выделить в своем сознании *специфическое содержание данного учебного предмета.*

Первоклассники такой специфики не видят. Интерес к математике, например, или мотивирован тем, чтобы «хорошо знать деление и умножение», «быстро и правильно считать», суметь решать задачи на различные правила». В

³ Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968. С. 213-214

⁴ Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе // Психология и педагогика, №2, 1979г. С. 5.

⁵ Щукина Г.И, Активация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М., 1979. С. 97

такого рода интересе, считает М. Г. Морозова, по существу еще нет ничего специфического. Учащихся здесь привлекает то же, что и в других учебных предметах: овладение конкретными умениями и навыками, знакомство с новым разнообразным содержанием учебного материала, преодоление трудностей, удовлетворение от интеллектуального напряжения. И только в IV классе ребенок начинает понимать и переживать специфические особенности учебного предмета. Так, математика привлекает детей точностью, строгой последовательностью действий, где от одного действия зависят остальные. Дети начинают замечать логическую последовательность и закономерность математических действий.

Необходимо отличать понятия интерес и занимательность. Н. Г. Морозова связывает занимательность с внешней привлекательностью предмета, действия или эффектным его преподнесением.

Она считает, что школьники плохо усваивают научное содержание занимательных книг. Это объясняется тем, что занимательность обычно создается приключениями, неожиданными событиями, которые только отвлекают от сути, от научной проблемы. Например, детей привлекали в основном конкретные действия животных, но не знания о них, хотя из книг можно было получить и знания о животных. Подлинный интерес к познавательному содержанию текста возникал только в тех случаях, когда линия действия персонажей была связана с *поиском решения научной проблемы* и все события разворачивались вокруг этой проблемы.

Такая же картина может быть и на уроке: яркие наглядные пособия, эффектное оформление, неожиданные опыты, занятные детали. В результате - эмоции, но нет узнавания нового, т. е. нет познавательного интереса в собственном смысле слова. Это не значит, что занимательность совсем не нужна. Важно только помнить, что *неожиданное, броское вызывает любопытство. Желание посмотреть, даже рассмотреть, только с внешней стороны, не вникая в существо вопроса.* Любопытство связано с положительными эмоциями, но внимание быстро угасает, если не возбуждается желание пойти дальше, понять, что это такое, как это возникло, какова его природа.

В то же время занимательность нужна на самых первых этапах воспитания интереса, поскольку она «способствует переходу познавательного интереса со стадии простой ориентировки, ситуативного, эпизодического интереса, на стадию более устойчивого познавательного отношения, стремления углубиться в сущность познаваемого»⁶.

1.3.7. Мотивы, связанные с процессом учения

Для работающих с младшими школьниками, особенно важно различать интерес к *познанию* и интерес к какой-либо *деятельности*, к каким-либо *занятиям*. Первоклассник с радостью идет в школу, по собственному побуждению включается в работу на уроке, не хочет прерывать деятельность на уроке. Первоклассник, например, любит читать, писать, рисовать, лепить - это доставляет ему удовольствие. Ребенок проявляет к этому эмоциональное отношение (он заявляет, что ему нравится решать задачи, выполнять упражнения), хотя познавательное отношение может и отсутствовать (его не волнует, почему это понимается так, а не иначе, каким способом лучше, удобнее решить данную задачу и т. п.). В данном случае присутствует только один компонент - эмоциональный. Значит, здесь нельзя говорить об истинном познавательном интересе, в то же время можно говорить о чувстве, переживании, любви ребенка к деятельности, в данном случае к учению. Любовь к деятельности - предпосылка интереса, но не сам познавательный интерес.

В этой любви к деятельности в качестве мотива может выступать стремление к конкретному результату: возможность занять определенное положение в коллективе, получить одобрение, т. е. к косвенным относительно самого учения целям.

Но в качестве мотива может выступать и стремление овладеть самим процессом деятельности.

Сначала такой интерес к процессу учения (учебной деятельности) имеет элементарные проявления: ребенок заявляет, что он любит читать, писать, считать, в дальнейшем же этот интерес к процессу проявляется в желании думать, рассуждать, придумывать новые задачи. По своему содержанию эта увлеченность процессом должна быть направлена на теоретическое содержание знания, а не только на конкретные факты. Таким образом, *интерес к процессу, способу решения превращается в интерес к теории, к основанию знания.*

В I и II классах у детей сохраняется положительное отношение к учению. Однако постепенно, к III классу, отношение детей может изменяться. Многие дети начинают тяготиться школьными обязанностями, уменьшается их старательность, авторитет учителя падает, позиция школьника теряет, для ребенка свою привлекательность, падает интерес к учебной деятельности.

Л. И. Божович, анализируя снижение интереса к учению у учащихся III классов, указывает, что дети по своим возможностям подготовлены к усвоению более сложного материала и на более высоком уровне. Начальное обучение в большинстве своем не дает достаточной нагрузки для интеллектуальной деятельности ребенка, для удовлетворения познавательной потребности.

Итак, развитие личности, начавшееся в дошкольном детстве в связи с соподчинением мотивов и становлением самосознания, продолжается в младшем школьном возрасте. Но младший школьник находится в других условиях - он включается в общественно значимую учебную деятельность, результаты которой высоко или низко оцениваются близкими взрослыми. От школьной успеваемости, оценки ребенка как хорошего или плохого ученика непосредственно зависит в этот период развитие его личности.

⁶ Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. - М., 1971. С. 29

2. Исследование мотивов учебной деятельности учащихся начальных классов

2.1. Методика проведения исследования

Для изучения мотивации учения младших школьников мною было проведено исследование. Исследование проводилось на базе начальной школы № 14 г. Мурманск.

Цель исследования: провести анализ мотивации учения у учащихся начальной школы.

Задачи: 1. Выявить мотивацию учения младших школьников.

2. Проанализировать особенности динамики мотивации учения в младшем школьном возрасте.

Исследование проводилось среди учащихся младших классов со следующим распределением по возрастам:

класс 1^Б - возраст 6-7 лет (18 чел.)

класс 2^Б - возраст 7-8 лет (24 чел.)

класс 3^Б - возраст 8-9 лет (25 чел.)

Исследование проводилось методом письменного опроса (с применением анкеты), так как он позволяет охватить большее количество школьников.

Мною были составлены вопросы на выявление мотивации учения (см. Приложение 1). Вопросы составлены таким образом, чтобы выявить наличие трех видов мотивов учения: внутренних, внешних положительных и внешних отрицательных. На выявление внутренних мотивов направлены вопросы №№ 3, 4, 8. На выявление внешних положительных мотивов направлены вопросы №№ 1, 5, 9. На выявление внешних отрицательных мотивов направлены вопросы №№ 2, 6, 7.

Гипотеза: в начале обучения в начальной школе преобладают внешние мотивы. К третьему классу преобладающими становятся внутренние мотивы.

Учащимся раздали анкеты (приложение 1), а затем была дана инструкция: «Дети! Сегодня мы с вами будем участвовать в одном очень важном исследовании. Вот вы ходите в школу, учитесь. А для чего? почему вы учитесь? У каждого из вас есть листочек с ответами. Подумайте, как бы вы ответили на мой вопрос: «Почему вы учитесь?». Можно дать три ответа. Обведите их, пожалуйста, кружочком».

После того, как испытуемые отметили по три ответа, анкеты были собраны, а детей поблагодарили за участие в исследовании.

2.2. Анализ результатов исследования

Для обработки результатов исследования была использована форма, приведенная в Приложении 2. Получены следующие данные.

Таблица 1

Мотивация учащихся по видам мотивов

	Распределение ответов					
	1-Б класс		2-Б класс		3-Б класс	
	число ответов	% к итогу	число ответов	% к итогу	число ответов	% к итогу
внутренние мотивы	21	38,9	32	44,4	48	64,0
внешние положительные мотивы	12	22,2	24	33,3	19	25,3
внешние отрицательные мотивы	21	38,9	16	22,3	8	10,7
Итого	54	100,0	72	100,0	75	100,0

В первом классе преобладают внешние мотивы над внутренними (61,1% против 38,9%). При этом среди внешних мотивов доля отрицательных больше (38,9% против 22,2%). Во втором классе картина меняется: растет доля внутренних мотивов, уменьшается доля внешних. В третьем классе на долю внутренних мотивов приходится уже 64%, а доля внешних отрицательных мотивов снижается до 10,7%.

Проанализируем, какие мотивы являются доминирующими для учащихся в каждом классе. Для этого используем форму, приведенную в Приложении 3.

Таблица 2

Анализ доминирования мотивов у учащихся

Преобладающие мотивы	Число ответов					
	1-Б класс		2-Б класс		3-Б класс	
	число учащихся	% к итогу	число учащихся	% к итогу	число учащихся	% к итогу
внутренние	5	27,8	10	41,7	20	80,0
внешние положительные	4	22,2	4	16,7	2	8,0
внешние отрицательные	2	11,1	2	8,3	1	4,0
не доминирует	7	38,9	8	33,3	2	8,0

Итого	18	100,0	24	100,0	25	100,0
-------	----	-------	----	-------	----	-------

Среди учащихся первого класса очень велика группа детей, у которых нет доминирующих мотивов к учению (38,9%). Внешние отрицательные мотивы доминируют у 11,1% учащихся, внешние положительные – у 22,2%, внутренние – у 27,8%. Уже во втором классе наибольшую долю имеет группа учащихся, доминирующими мотивами у которых являются внутренние мотивы (41,7%). В третьем классе доля учащихся, у которых доминирующими являются внутренние мотивы является подавляющей – 80%. Доля учащихся, у которых преобладают внешние отрицательные мотивы становится вовсе незначительной (4%).

2.3. Выводы по исследованию и педагогические рекомендации

Итак, предположение о том, что за период обучения в начальной школе мотивация к учению претерпевает изменения от внешней к внутренней оказалась верной.

В первом классе у детей преобладает внешняя мотивация к учению, причем отрицательные мотивы сильнее положительных («Я учусь потому, что заставляют родители», «...чтобы не отставать от своих товарищей», «...чтобы не опозорить свой отряд и класс»). Другими словами, «внешний кнут» сильнее, чем «внешний пряник». К третьему классу положение меняется. Кнут и пряник как бы переходят во внутрь школьника. Ребенок начинает понимать, что знания нужны не для того, чтобы кому-то доставить удовольствие или чтобы быть не хуже других, а для того, чтобы быть более развитым, иметь в будущем хорошую работу. Об этом свидетельствует и динамика мотивации. Если в первом классе внутренние мотивы составляли 38,9% от общего числа ответов, то в третьем – уже 64%.

Что касается доминирования мотивов, то в первом классе 38,9% учащихся не определяют доминирование мотивов. Эта группа является «группой риска». Педагогу очень важно вести с ними работу, направленную на осознание необходимости знаний для жизни. При правильной ориентации учащихся к третьему классу доля «группы риска» снижается до 8%, доля учащихся, осознающих необходимость знаний вырастет до 80%.

Для сознания ребенка, обучающегося в начальной школе, наиболее значимы такие широкие социальные мотивы, как мотивы самосовершенствования (быть культурным, развитым) и мотивы самоопределения (после школы продолжать учиться, работать). Ребенок осознает общественную значимость учения, и это создает личностную готовность к учению в школе. Эти мотивы — результат социальных влияний.

Дети рассуждают так: «Надо учиться, чтобы потом хорошо работать, хочу быть шофером», «Я хочу быть врачом, чтобы лечить людей, а для этого надо много знать», «Учусь, чтобы быть культурным и развитым». Подобные рассуждения говорят о том, что школа и семья создают у ребенка определенную *социальную установку*, ребенок понимает, общественную значимость учения, понимает, что знания ему нужны для будущего, он хочет быть умным, культурным и развитым. Такая установка определяет положительное отношение детей к деятельности и создает благоприятные условия для учения.

Надо отметить, что мотивы самосовершенствования и самоопределения выступают для младшего школьника как «понимаемые» и связаны с далекими целями. Однако эта перспектива очень далекая, а младший школьник живет по преимуществу сегодняшним днем.

В связи с той значимостью, которую младшие школьники придают мотивам самоопределения (будущая профессия, продолжение образования) и самосовершенствования (быть умным, развитым, культурным), важно строить учебный процесс так, чтобы учащийся «видел» свое движение вперед, свое ежедневное обогащение знаниями, умениями, свое движение от незнания к знанию. Это возможно, если ученик отдает себе отчет в том, что он уже знает и чего еще не знает, чему еще надо научиться, о чем он узнает и чему научится, какими способами работы он уже овладел и какими предстоит овладеть на следующем уроке, в следующей четверти. В связи с этим первостепенное значение приобретает в учебном процессе четкая постановка на уроке ближних и дальних целей, учебных задач.

Заключение

Как правило, учебная деятельность ребенка побуждается не одним мотивом, а целой системой разнообразных мотивов, которые переплетаются, дополняют друг друга, находятся в определенном соотношении между собой.

Мотивационная сфера – ядро личности. В начале своей школьной жизни, имея внутреннюю позицию школьника, он хочет учиться. Причем учиться хорошо, отлично. Среди разнообразных социальных мотивов учения, пожалуй, ведущими являются мотивы «доставить радость родителям», «хочу больше знать», «на уроке интересно». Имея знания, ученик получает высокие отметки, которые, в свою очередь – источник других поощрений, залог его эмоционального благополучия, предмет гордости. Когда ребенок успешно учится, его хвалят и учитель, и родителя, его ставят в пример другим детям. Более того, в классе, где мнение учителя – не просто решающее, но единственное авторитетное мнение, с которым все считаются, эти аспекты выходят на первый план. И хотя в какой-то мере абстрактное для учащегося начальной школы понятие «хорошо работать» или далекая перспектива получить образование в вузе непосредственно побуждают его к учебе не могут, тем не менее социальные мотивы важны для личностного развития школьника, и у детей, хорошо успевающих с первого класса, они достаточно полно представлены в их мотивационных схемах.

В данной работе были исследованы мотивы учения школьников начальной школы, особенности их динамики. Было выявлено изменение доминирующих мотивов от внешних к внутренним на протяжении обучения в начальной школе. В общей массе учащихся преобладают также внутренние мотивы. Это свидетельствует о том, что детский сад и семья создали необходимую почву для обучения детей в школе.

Для более полного изучения мотивации учащихся начальной школы стоит провести исследование мотивации учения у детей с разной успеваемостью в первом, втором и третьем классах, изучить отношение к школе учащихся разных классов.

В заключение хочется отметить, искусство воспитания все-таки заключается в создании правильного сочетания «понимаемых» мотивов и мотивов «реально действующих» и вместе с тем в умении вовремя придать более высокое значение успешному результату деятельности, чтобы этим обеспечить переход к более высокому типу внутренних мотивов, управляющих жизнью личности.

Библиография

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Педагогика, 1968.
2. Возрастная и педагогическая психология: Учебник / под ред. Гамезо. – М.: Наука, 1984
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Просвещение, 1982
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Педагогика, 1972.
5. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990
6. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе // Психология и педагогика, №2, 1979г.
7. Немов Р.С. Психология. Учебник. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995
8. Щукина Г.И. Активация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979.
9. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М.: Просвещение, 1971.

Приложения

Приложение 1

Тест-опросник на выявление мотивации учащихся

1. Я учусь потому, что на уроке интересно
2. Я учусь, потому, что заставляют родители
3. Я учусь потому, что хочу больше знать
4. Я учусь, чтобы потом хорошо работать
5. Я учусь, чтобы доставить радость родителям
6. Я учусь, чтобы не отставать от товарищей
7. Я учусь, чтобы не опозорить свой отряд и класс
8. Я учусь потому, что в наше время нельзя быть незнайкой
9. Я учусь потому, что нравится учитель

Вопросы

1. Расположите понятия в порядке убывания их значимости в развитии ребенка: обучение, воспитание, мотивация, социальная среда, поощрение и наказание, школьная оценка.
2. Проведите в своем классе тест по выявлению мотивации учащихся. Какие получились результаты?
3. Согласны ли Вы с утверждением автора, что в начальной школе преобладает внешняя мотивация, а в среднем звене – внутренняя?
4. Следует ли из этого, что в начальной школе надо развивать внешнюю мотивацию, а в среднем звене – внутреннюю?
5. Автор различает мотивы внутренние, внешние положительные и внешние отрицательные. Как Вы думаете, надо ли бороться с внешними отрицательными мотивами и всячески развивать остальные?
6. Как Вы думаете, существует ли связь между мотивацией и успеваемостью учащихся? Всегда ли наиболее мотивированные ученики наиболее успешны в учении?