**Теоретические основы формирования**

 **мотивации учебной деятельности**

 **младших школьников**

**Содержание**

Введение ………………………………………………………….3

1. Особенности формирования мотивации

 учебной деятельности в отечественной

 и зарубежной психологии………………………………….....5

2. Особенности мотивации учебной деятельности

в младшем школьном возрасте…………………………………12

3. Активизация и развитие мотивации учебной

деятельности в современной психологии……………………17

Заключение………………………………………………………25

Список литературы……………………………………………..27

**Введение**

Формирование мотивации учебной деятельности у младших школьников является одной из центральных проблем современной школы.

Актуальность данной проблемы обусловлена обновлением содержания обучения, постановкой задач формирования у школьников приемов самостоятельного приобретения знаний и познавательных интересов, формирование у них активной жизненной позиции.

Учебная деятельность младших школьников регулируется и поддерживается системой мотивов, имеющей сложный и многоуровневый характер . Сформированность этой системы является одним из условий, необходимых для успешной учебной деятельности на протяжении всего школьного периода. Желание учиться формируется главным образом в младшем школьном возрасте, и от того, насколько качественно оно сформировано, во многом зависит успешность всего дальнейшего обучения. Не случайно мотивация учения входит наряду с интеллектом и умениями планировать и контролировать деятельность в число основных параметров, по которым определяется готовность детей к обучению .

Мотив понимается как побудитель человека к деятельности, складывающийся под влиянием условий жизни и определяющий направленность активности. Однако единство во взглядах на сущность мотива пока не достигнуто, этим понятием могут обозначаться совершенно различные явления и состояния, вызывающие активность (потребности, интересы, влечения, эмоции, установки, идеалы и т.д.) .

Проблема мотивации в психологии исследуется достаточно широко. Но несмотря на большое количество исследований в этой области, а также обращения многих авторов к изучению особенностей мотивации учебной деятельности младших школьников , данную проблему нельзя считать

решенной во многих аспектах.

Формирование мотивации происходит стихийно, мотивация не является предметом специальной целенаправленной систематической работы. В. С. Мерлин подчеркивает, что необходимо «управлять не только умственными действиями, но и мотивами приобретения знаний».

Проблема формирования мотивации учебной деятельности лежит на стыке обучения и воспитания и является важнейшим аспектом современного обучения. Это означает, что здесь в поле внимания учителя оказывается не только учебная деятельность школьников, но и происходящее в ходе учебной деятельности развитие личности учащегося.

Сложность исследования мотивации обусловлена тем, что учащийся побуждается к учебной деятельности целым комплексом мотивов, которые не только обогащают друг друга, но и вступают в противоречие. Мотивация

складывается, изменяется, перестраивается в процессе деятельности.

Практическое значение исследования данной проблемы определяется необходимостью поисков путей и средств формирования адекватных устойчивых мотивов учения младших школьников, что в конечном итоге способствует эффективности учебной деятельности детей в целом.

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 индивидуальностей и внутренних устремлений самого ученика.

**1. Особенности формирования мотивации**

 **учебной деятельности в отечественной**

 **и зарубежной психологии**

 Мотивационная сфера человека до сих пор очень мало изучена в психологии. Это не может быть объяснено отсутствием интереса к данному предмету: начиная с древних времен и до наших дней вопрос о внутренних побудителях поведения человека занимал ученых и философов и приводил их к построению различных гипотез.

Проблема мотивации является актуальной как в отечественной, так и в зарубежной психологии. С одной стороны, это происходит потому, что необходимость внедрения в практику психологических исследований, выход к реальному поведению человека, к его регуляции требует сегодня реального познания закономерностей человека и их реализации. С другой стороны существует необходимость раскрытия связей внутренних мотивационных тенденций человека к действию с социальной детерминации его психики.

 Обзор работ отечественных психологов показывает, что в настоящее время накоплены данные для уточнения некоторых исходных позиций и для дальнейшего более широкого и глубокого исследования проблем формирования мотивации учебной деятельности.

 Многочисленные исследования проведены отечественными психологами по вопросам мотивов деятельности и, в частности, мотивов учебной деятельности. Так, Л. И. Божович и её сотрудники, и последователи долгое время изучают мотивы школьников. При анализе направленности

личности (под направленностью понимаются относительно постоянные и

доминирующие мотивы) были выделены широкие социальные мотивы получения знаний и мотивы порождения самой учебной деятельностью .

 Исследуя отношения школьников к учебной деятельности, Л. И. Божович установила, что одним из важнейших моментов, раскрывающих психическую сущность этого отношения, является та совокупность мотивов, которая определяет учебную деятельность школьников. Она сделала вывод о том, что проблема формирования устойчивости личности есть, прежде всего, проблема становления социальных, по своему происхождению, и нравственных, по содержанию мотивов поведения .

Работы Божович и ее сотрудников имели большое значение для развития проблемы мотивации учения. Вместе с тем перспективным для дальнейшего развития этой области психологии является ее положение о взаимосвязи мотивов с направленностью личности и ее отношением с окружающей действительностью, а также о структурности мотивации.

 Божович и ее сотрудниками под *мотивом* понимается внутренняя позиция личности. Они пришли к выводу о том, что одним из важнейших моментов, раскрывающих сущность отношений школьников к учению, является совокупность мотивов: «При этом под мотивом учения мы понимаем то, ради чего учится ребенок, что побуждает его учиться».

 В зарубежных исследованиях изучению мотивов уделяется большое внимание. Выполнены многочисленные теоретические и экспериментальные работы по вопросам побуждений поведения человека и животных. Разработка вопросов мотивации ведется интенсивно в различных областях психологической науки с применением различных методов.

 Своеобразное понимание мотивации характерно для гештальтской

психологической школы. Гештальтпсихология избрала для своих

исследований главным образом область познавательных процессов. К.Левин, разработавший методику экспериментального изучения мотивов, понимал их как нечто самостоятельное. К. Левиным в «теории поля» понималась категория мотива так, как представителями гештальтпсихологии понималась категория образа. Поведение К. Левин объяснял, исходя из отношений, складывающихся у личности с непосредственной средой в данное время. Его несомненной заслугой является и разработка, и применение экспериментального метода при исследование мотиваций [11, с. 64].

 Главный недостаток общей концепции К. Левина заключается в

игнорировании содержательной стороны психических процессов и формальном подходе к их анализу. Можно считать, что именно исследования К. Левина положили начало

изучению в психологии потребностей человека.

 Отставание в исследовании мотивационной сферы человека объясняется также и тем, что большое значение придавалось тому, что в процессе исторического развития на смену инстинктам и потребностям (являющимся двигателями поведения животных) пришло сознание (разум, интеллект), ставшее главным регулятором человеческой активности, многие психологи отказались от исследования потребностей и инстинктов у человека. Они стали предметом преимущественно зоопсихологических исследований, а исследования психологии человека сосредоточились прежде всего на познавательных процессах - восприятии, памяти, мышлении и в меньшей степени на волевой сфере, т. е. на сознательном управлении человеком своим поведением.

 Всю первую половину века в западной психологии господствовали

психоаналитические представления о мотивации поведения, согласно которым, основные мотивы человека формируются в раннем детстве и

последующем только проявляются, оставаясь в целом неизменным. Например, играющая значительную роль в обучении мотивация достижения (проявляющаяся в постановке новых целей, стремлении к успеху в деятельности и т.п.), согласно представлениям

психоаналитиков, является следствием невротического по своей природе

детского конфликта, когда ребенок, желая добиться расположения родителя противоположного пола (сын - матери, дочь - отца), пытается превзойти во всем родителя – конкурента. Естественно, что такие представления об источниках формирования амбиций человека, его мотивации достижения фактически закрывали всякую возможность целенаправленного формирования этих качеств в более поздних школьных возрастах.

В психологической науке существуют различные подходы к определению обучения как взаимодействие двух деятельностей – учебной деятельности учащихся и профессиональной деятельности учителя.

 Один из них заключается в том, что учение - это усвоение знаний,

умений и навыков. В соответствии с этим подходом учитель демонстрирует учащимся правильные ответы, учащиеся их имитируют (т.е. воспроизводят, повторяют и усваивают), а учитель при этом подкрепляет и усиливает эти правильные ответы с помощью самых различных средств, обеспечивая прочность усвоения знаний, умений и навыков.

 Представители другого подхода исходят из того, что ученик – это

своего рода пассивное воспринимающее устройство, которое учитель наполняет знаниями, информацией примерно также, как наполняют водой пустой стакан из полного кувшина.

 И, наконец, третий подход заключается в том, что ученик – активный

субъект, находящийся в процессе постоянного активного взаимодействия со своим окружением. Задача учителя при этом заключается в том, чтобы создать наиболее благоприятные условия для этого взаимодействия.

 В своей каждодневной работе учителя, как правило, не придерживаются

какого-то одного из этих подходов. Так происходит потому, что мотивация – это не навык, и не информация. Другими словами, мотивацию учебной деятельности нельзя тренировать у учащихся непосредственно, как например, навыки чистописания, нельзя мотивации и научиться, как таблице умножения, ее можно лишь стимулировать, повышать и развивать и т.п.

 В значительной степени под влиянием психоаналитических представлений в конце 50-х годов исследователи мотивации достижения обратились к изучению особенностей семейного воспитания, которые могли бы объяснить существенные индивидуальные различия в степени выраженности мотива достижения.

 В соответствии с теоретическими представлениями основоположников

данного направления, американских психологов Джона Аткинсона и Дэвида Макклелланда этот мотив складывается из противоположных мотивационных тенденций – стремление к успеху и избегание неудач. Высокий уровень достижения означал, что у ребенка преобладает, доминирует стремление к успеху; низкий уровень мотивации свидетельствовал, напротив, о преобладании у ребенка стремления избегания неудач. В целом ряде экспериментов было показано, что высокая мотивация формируется только в тех семьях, где родители постоянно повышали уровень своих требований к детям и одновременно

могли предлагать им ненавязчивую помощь и поддержку, а также

отличались мягкостью и теплотой в отношениях со своими детьми. И, напротив, семьи, в которых родители игнорировали своих детей, были безразличны к ним или осуществляли очень строгий надзор, директивную опеку над ними, у детей, как правило, доминирующем становилось стремление избегать неудач и, следовательно, формировался в целом низкий уровень мотивации достижения в целом.

В Теории Д. К. Маккеланда говорится о том, что все без исключения мотивы и потребности человека приобретаются, формируются при его онтогенетическом развитие. Мотив здесь «стремление к достижению некоторых довольно общих целевых состояний», видов удовлетворения или результатов. Мотив достижения рассматривается как первопричина человеческого поведения.

 Д. Макклеланд, анализируя условия формирования мотива достижения, объединил основные формирующие влияния в черте группы:

* формирование синдрома достижения, т.е. преобладание у человека стремлении успеха над стремление избегания неудач;
* самоанализ;
* выработка оптимальной тактики целеобразования в конкретных видах поведения и в жизни в целом;
* межличностная поддержка.

Г. Олпорт в своей книге «Личность» как представитель «персоналистического» направления выдвинул идею личностного подхода к мотивации человека. В его теории самореализации личность рассматривается как первопричина человеческого поведения.

В теории мотивации Э. Даффи поведение описывается через его направленность (подход, общая линия поведения) и интенсивность (внутреннее возбуждение и активность). При определении мотивации

необходимо определить активацию и ее направление.

Д. Берлайн разработал сложную систему мотиваций, согласно которой потребность определяет ответы организма. Но сама потребность у него связана с потенциалом возбуждения первичных структур, и поэтому его теория физиологична [7, c. 37].

В теории мотивации И. Аткинсона и К. Берча, Аткинсон выделяет несколько языков мотивации: экспериментальный, нейрофизиологический, поведенческий и математический. Основываясь на взглядах К. Левина и Э. Толмена Аткинсон рассматривает поведение как, во-первых, ожидание чего-либо и, во-вторых, ценности, превращающиеся в мотив. Новым здесь является то, что Аткинсон и Берч рассматривают не реакции, а действия (в том числе и вербальные). Воздействующие стимулы преобразуются в зависимости от мотивов, их значимости и оценки. Это определяет эффективное состояние и характеристику действий.

В теории мотивации А. Маслоу отмечается стремление индивида к непрерывному развитию как ведущий мотив. Мотивы определяются потребностями, которые имеют несколько уровней: от биологических потребностей до потребностей самоактуализации. Поведение зависит от потребностей и способностей и определяется внутренними и внешними мотивами.

 Экспериментальное изучение потребностей и мотивов в отечественной психологии было начато А.Н. Леонтьевым. Интерес к этой проблеме возник у Леонтьева в связи с его работой по

теории развития человеческого сознания. В своей концепции Леонтьев выделил в качестве единицы человеческого сознания «смысл», который он определил как отражение в голове человека объективного отношения того, что побуждает его действовать, к тому, на что его действие направлено.

Следовательно, то, как будет субъект действовать с предметом, будет

зависеть, с точки зрения Леонтьева, не только от того, что представляет

собой этот предмет объективно, но и от того, в каком отношении от стоит к

субъекту, каким его потребностям он отвечает.

 Такой вывод сосредоточил внимание Леонтьева на изучении мотивов, придающих смысл человеческой деятельности и, таким образом, влияющих на ее протекание.

Таким образом, среди зарубежных и отечественных психологов существует несколько пониманий сущности мотивов, их осознанности, их места в структуре личности.

**2. Особенности мотивации учебной деятельности в младшем школьном возрасте**

Действия человека исходят из определенных мотивов и направлены на определенные цели.

*Мотив* - это то, что побуждает человека к действию.

 Не зная мотивов, нельзя понять, почему человек стремится к одной, а не другой цели, нельзя, следовательно, понять подлинный смысл его действий.

 Теперь рассмотрим частный случай мотивации – учебная мотивация.

 Учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов:

* она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность;
* организацией образовательного процесса;
* субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, самооценка, взаимодействие с другими учениками и т. д.);
* субъектными особенностями педагога и, прежде всего системой отношения его к ученику, к делу;
* спецификой учебного предмета.

Учителя не всегда уделяют должное внимание мотивации учащихся. Многие учителя, часто сами того на осознавая, исходят из того, что раз ребенок пришел в школу, то он должен делать все то, что рекомендует учитель. Встречаются и такие учителя, которые, прежде всего, опираются на отрицательную мотивацию. В таких случаях деятельностью учащихся

движет, прежде всего, желание, избежать разного рода неприятностей:

наказания со стороны учителя или родителей, плохой оценки и т.д.

 Часто в первый же день пребывания в школе ученик узнает, что теперь он не может вести себя так, как раньше: ему нельзя встать тогда когда ему хочется; нельзя повернуться к ученику, сидящему сзади; нельзя спросить, когда хочется это сделать, и т.д. В таких случаях у учеников постепенно формируется страх перед школой, страх перед учителем. Учебная деятельность радости не приносит. Это сигнал не благополучия. Даже взрослый человек не может длительное время работать в таких условиях.

Учитель должен постоянно помнить, что человек не может длительное время работать на отрицательной мотивации, порождающей отрицательные эмоции. Если это имеет место, то надо ли удивляться, что уже в начальной школе у не которых детей уже в начальной школе развиваются неврозы.

Выделяют пять уровней учебной мотивации:

*Первый уровень*– высокий уровень школьной мотивации, учебной активности. Такие дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Они очень четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки или замечания педагога.

*Второй уровень* –хорошая школьная мотивация. Учащиеся успешно справляются с учебной деятельностью. Подобный уровень мотивации является средней нормой.

*Третий уровень* – положительное отношение к школе, но школа привлекает таких детей внеучебной деятельностью (внешняя мотивация). Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, чтобы общаться с друзьями, с учителями. Им нравиться ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, пенал, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает.

*Четвертый уровень*– низкая школьная мотивация. Такие школьники посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе.

*Пятый уровень*– негативное отношение к школе, школьная дезадаптация. Такие дети испытывают серьезные трудности в обучение: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общение с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в ней для них невыносимо. В других случаях ученики могут проявлять агрессию, отказываться выполнять задания, следовать тем или иным нормам и правилам. Часто у подобных школьников отмечаются нервно психические нарушения.

Выделим положительные и отрицательные стороны мотивации учебной деятельности младшего школьника и ее динамику на протяжении этого возраста.

 В качестве благоприятных черт мотивации отмечается:

- общее положительное отношение ребенка к школе;

- широта его интересов;

- любознательность.

Широта интересов младших школьников проявляется в том, что их интересуют многие явления окружающей жизни, которые не входят в

программу даже средней школы.

Любознательность является формой проявления широкой умственной активности младших школьников. Непосредственность, открытость, доверчивость младших школьников, их вера в непререкаемый авторитет учителя и готовность выполнять любые его задания являются благоприятными условиями для упрочения в этом возрасте широких социальных мотивов долга, ответственности, понимания необходимости учиться.

 Мотивация младших школьников имеет и ряд негативных черт,

характеристик, препятствующих учению. Так, интересы младших школьников:

* недостаточно действенны, так как сами по себе долго не поддерживают учебную деятельность;
* неустойчивы то есть ситуативны, быстро удовлетворяются и без поддержки учителя могут угасать и не возобновляться (учебный материал и задания нередко быстро надоедают ученику, вызывают утомление);
* малоосознанны, что проявляется в неумении школьника назвать что и почему ему нравится в данном предмете;
* слабо обобщены, то есть охватывают один или несколько учебных

предметов, но объединенных по их внешним признакам;

* содержат в себе ориентировку школьника чаще на результат

учения (знание, причем с их фактической, иллюстративной стороны и лишь затем - закономерности), а не на способы учебной деятельности;

* до конца начальной школы порой не складывается интерес к преодолению трудностей в учебной работе (что нередко косвенно

стимулируется самими учителями, так как в отметке оценивается, прежде всего результат, а не стремление к преодолению трудностей, которая чревата неуспехом).

 Все эти особенности обуславливают недостаточный интерес к учению, называемый иногда формальным и беспечным отношением к школе.

 Если проследить общую динамику мотивов учения от I к IV классу, то

выявляется следующее. В начале у школьников преобладает интерес к внешней стороне пребывания в школе (сидение за партой, ношения портфеля и т.д.), затем возникает интерес к первым результатам учебного труда (к первым написанным буквам и цифрам, к первым отметкам учителя) и лишь после этого к процессу, содержанию учения, а еще позднее- к способам добывания знаний.

 Познавательные мотивы изменяются следующим образом: младшие школьники от интереса к отдельным фактам переходят к интересу к закономерностям, принципам. В последние годы психологические исследования показали, что уже в середине младшего школьного возраста может закладываться и интерес к способам приобретения знаний. В младшем школьном возрасте возникают и мотивы самообразования, но они представлены самой простой формой- интересом к дополнительным источникам знания, эпизодическим чтением дополнительных

книг.

 Социальные мотивы развиваются от общего недифференцированного понимания социальной значимости учения, с которым ребенок приходит в первый класс, к более глубокому осознанию причин необходимости учиться, к пониманию смысла учения «для себя» что делает социальные мотивы более действенными. Позиционные социальные мотивы в этом

возрасте представлены желанием ребенка получить главным образом одобрение учителя. Отношение младшего школьника к учителю в целом доброжелательное и доверчивое, хотя его огорчает получение плохих отметок. Уже появляется стремление занять определенное место и в коллективе сверстников, ориентировка на мнение товарищей. Мотивы коллективной работы широко присутствуют у младших школьников, но пока в самом общем и наивном их проявлении.

 Интерес к учебной деятельности по сравнению с другими интересами

учащихся планомерно возрастает в первых и вторых классах и заметно

снижается в третьем классе. Как показал анализ, снижение интереса происходит более заметно в тех классах начальной школы, где преобладала установка учителя на сообщение готовых знаний, на их запоминание, где активность школьника носила воспроизводящий, подражательный характер. Учащиеся начальной

школы проявляют интерес к тем заданиям, где есть возможность инициативы и самостоятельности.

 В качестве причин снижения интереса к учению в начальной школе В.А. Сухомлинский называл злоупотребление учителя плохой отметкой, снижающее стремление ребенка учиться и его уверенность в своих возможностях.

 Некоторое общее снижение мотивации учения к концу начальной школы не должно дезориентировать учителя. Дело в том, что угасает лишь

общее положительное отношение к школе, причем угасает закономерно, так как оно уже удовлетворено. Пребывание в школе само по себе теряет для ребенка непосредственную эмоциональную привлекательность, он к этому привыкает. Понимание социальной значимости учения теперь (во вторых- третьих классах) должно быть подкреплено интересом к самому содержанию учения, к способам добывания знаний. Там, где учителю удается это сделать, снижения мотивации учения к концу начальной школы не наступает.

 Сказанное свидетельствует о том, что мотивационная сфера в младшем

школьном возрасте существенно перестраивается: общая познавательная и социальная направленность дошкольника конкретизируется в «позиции школьника»- стремлении посещать школу, затем эта позиция удовлетворяется и должна быть заменена новым типом отношения- учебно-познавательными мотивами и более зрелыми формами социальных мотивов. К концу младшего школьного возраста у учащихся совершенно необходимо сформировать хотя бы в первом приближении учебно-познавательный мотив - интерес не только к новым знаниям и даже не только к общим закономерностям, а именно к способам добывания новых знаний. Воспитание этого мотива необходимо для подготовки перехода ученика в среднюю школу. Формирование этих новых уровней мотивации составляет резерв воспитания положительного отношения к учению в данном возрасте.

**3. Активизация и развитие мотивации учебной деятельности в современной психологии.**

 Как известно мотивы могут делиться на внутренние или внешние мотивы.

 Мотив является *внешним*, если главной, основной причиной поведения

является получение чего-либо за пределами самого этого поведения.

 Надо сказать, что поведение человека довольно часто определяется

преимущественно внешними причинами. Наилучший путь выявления характера мотивации – это искренний ответ на такой вопрос: «Будете ли вы заниматься этим делом (самообразованием, танцами, посещение педсоветов и т.д.), если в будущем вас не будет ждать ни какое-либо поощрение за его выполнение, ни наказание за его невыполнение?» если вы честно признаетесь себе, что не станете заниматься данным конкретным делом на таких условиях, то ваша мотивация является внешней. Если же, напротив, ваш ответ будет положительный, то ваша мотивация внутренняя. Иначе говоря, мотив следует считать *внутренним*, если человек получает удовлетворение непосредственно от самого поведения, от самой деятельности.

 Специфическая особенность внутреннего мотива состоит в том, что он не

может быть ни какой-либо конкретной вещью (конфетами или магнитофоном), ни социальным отношением (статусом, престижем, властью и т.п.), ни всеобщим средством для приобретения того или другого (деньгами).

 Внутренний мотив – это всегда в принципе неотчуждаемое от человека

состояние радости, удовольствия и удовлетворения от своего дела.

Внутренний мотив в отличие от внешнего никогда не существует до и

вне самой деятельности.

 В известной басне И.А. Крылова оба этих крайних случая мотивации

поведения олицетворяются Муравьем и Стрекозой. Однако в реальной жизни одинаково невозможны ни общество, полностью состоящее из Муравьев, ни общество состоящее из одних Стрекоз. По-видимому, и отдельный человек, и общество в целом неспособны выжить, если нарушен естественный баланс их внешней и внутренней мотивации.

 Когда речь заходит о демотивированности школьников, обычно имеют в виду снижение интереса к учебе, т.е. снижение ее внутренней мотивации. Данный негативный процесс начинается у многих школьников, как правило, с переходом из начальной в среднюю школу и особенно усиливается в подростковом возрасте. Многочисленные исследования и опросы подростков показывают, что параллельно с этим процессом падает успеваемость учащихся, ухудшается усвоение ими учебных предметов и соответствующих знаний, умений и навыков, падает эффективность обучения в целом. Совокупность всех этих негативных процессов получила в психологии название «внутреннего отхода от школы». Многочисленность отрицательных эффектов такого «отхода» общеизвестна. Они убедительно показывают, насколько важной является задача оптимального сочетания внешних и внутренних мотивов в деятельности учащихся, и следовательно, задача активизации, стимулирования внутренних стимулов учебы.

 Если начать расспрашивать учащихся, действительно получающих

удовольствие от самой учебы, от самих занятий в школе и дома, о том, что же они чувствуют, что отличает их переживания в ходе внутренне мотивированных учебных занятий, то скорее всего они назовут следующие

особенности своих субъективных состояний:

 а) ощущение полной (умственной и физической) включенности в свою деятельность, в то, что в данный момент делаешь;

 б) полная концентрация внимания, мыслей и чувств на деле, исключающая их сознания посторонние мысли и чувства;

 в) ощущение того, что четко знаешь, что следует делать в тот или иной

момент работы, ясное осознание ее целей и задач, полное подчинение

требованиям, идущим от самой деятельности;

 г) четкое осознание того, насколько хорошо, насколько успешно делаешь

свое дело, ясная и определенная обратная связь в деятельности;

 д) отсутствие беспокойства, тревоги перед возможными ошибками,

неуспехом;

 е) ощущение того, что субъективное время как бы сжимается,

останавливается, тогда как объективное время, напротив, идет очень быстро, «летит»;

 ж) утрата обычного чувства четкого осознания себя и своего окружения,

как бы «растворение» в своем деле.

 Весьма примечательно, что все эти семь показателей, или признаков,

субъективного состояния внутренней мотивированности в деятельности, в равной степени присущих как детям, так и взрослым, по данным американского психолога Михали Ксикзентмихали, могут наблюдаться в любой деятельности и не зависят ни от культурной, ни от расовой, ни

от социальной и профессиональной принадлежности людей. Этот психолог ввел в научный психологический лексикон особый термин, обозначающий то особое состояние внутренней мотивированности, для которого характерны все эти семь вышеуказанных признаков. Данное состояние он назвал «ощущение потока».

 От чего же зависит «ощущение потока»? Можно ли как-то влиять на его

возникновение?

 Отвечая на эти вопросы М. Ксикзентмихали указывает, что «ощущение потока» возникает в тех случаях, когда в деятельности человека сбалансированы «надо» и «могу», когда приведено в гармонию то, что должно быть сделано (или требования деятельности), и то, что человек может сделать (или способности человека).

 Если в восприятии человека эти два параметра деятельности – требования

и способности – соответствуют друг другу, если требования не превышают способности, а способности – требования, то создаются необходимые условия для того, чтобы в деятельности возникала внутренняя мотивация, которую человек испытывает в виде этого своеобразного «ощущения потока».

Динамический баланс требований и способностей – важнейшая характеристика и условие данного субъективного состояния. Именно в этом психологи видят главную причину различий между «ощущение потока» и двумя другими субъективными состояниями, весьма часто сопутствующими деятельности человека, - состояниями скуки и тревожности. В первом случае требования деятельности ниже способностей человека (это ситуация, когда, например, способный учащийся вынужден решать вместе с классом простенькие задачки); во втором случае, напротив, требования деятельности превышают уровень способностей (например, когда учащемуся не хватает времени, чтобы как следует подготовиться к сложному экзамену). Таким образом, «ощущение потока» – это как бы «золотая середина», своего рода «лезвие бритвы» между скукой и тревожностью.

 Как известно, традиционные формы и содержание школьного

обучения ориентированы на так называемого «среднего ученика». Поэтому единые требования, которые задаются учащимся в ходе усвоения того или иного учебного курса, не совпадают, как правило, с реальными и весьма различными уровнями способностей подавляющего большинства учащихся. Одна (меньшая) часть школьников начинают уже к концу начальных классов, страдать от скуки на уроках, а другая (большая) часть – испытывать перегрузку и постоянную тревожность.

 Как все мы знаем, лишь очень немногие учащиеся получают удовольствие от занятий. Для них требования и сложность занятий находятся в соответствии с уровнем способностей и возможностей. Именно поэтому большинство учащихся воспринимают школу как источник либо скуки, либо тревожности. К тому же довольно типична для большинства школ ситуация, когда такие учебные предметы, как труд, пение, физкультура, рисование, которые для основной массы учащихся вполне могут стать источником саморазвития, оказываются в положении предметов второго сорта. Такая практика, очевидно, должна быть пересмотрена.

 Наметившаяся в современном образовании тенденция к дифференциации обучения также может оказать неоценимую услугу

актуализации мотивационных ресурсов значительной части учащихся. Разработка дифференцированных по степени трудности учебных программ и индивидуализация обучения дадут возможность гораздо большему числу школьников испытать «ощущение потока» в учебе, обрести радость и уверенность в учебном труде.

 К сожалению, современная психология гораздо больше знает о том, как

дети учатся читать и считать, но почти ничего не знает о том, как дети (с

самого раннего возраста) научаются получать удовольствие от самого процесса учения и как можно усиливать и укреплять эту их важную

способность.

Исследования в этой области психологии практически отсутствуют. Отсутствие научных знаний приводит к тому, что школьная практика, так же как и практика социализации детей в более широком контексте (в частности, с помощью средств массовой информации), меньше всего ориентирована на развитие способностей детей с радостью и удовольствием усваивать культуру общества.

 К факторам, оказывающим обычно положительное воздействие на внутреннюю мотивацию учащихся, следует отнести ситуацию свободного выбора. Выбор, совершаемый самими учащимися, дает им возможность почувствовать свободу и самодетерминацию в учебе. Психологические исследования показывают, что предоставление учащимся возможности свободного выбора в процессе обучения не только стимулирует их внутреннюю мотивацию, но и существенно сказывается на улучшении

качества обучения.

 Еще один путь развития внутренней мотивации в контексте школьного

обучения (наряду с оптимизацией требований деятельности) заключается в воздействии примером.

 Маловероятно, чтобы учащиеся смогли получить полноценное образование у учителя, который прекрасно знает свой предмет, но тяготится своей работой и не получает от нее видимого удовольствия.

 Взрослые зачастую недооценивают наблюдательность и здравый смысл детей. Между тем дети прекрасно понимают, как относится к своему делу тот или иной взрослый. И если, например, учитель внутренне далек от преподаваемого предмета, не любит его, не интересуется им, то учащиеся обязательно почувствуют это и могут прийти в результате общения с таким учителем к вполне рациональному выводу о том, что

данный предмет как таковой лишен всякого интереса. Если же представить себе такую ситуацию, в которой все учителя демонстрируют в своей работе исключительно внешнюю мотивацию, то учащиеся могут подумать, что любое учение само по себе не стоит и ломаного гроша и имеет смысл лишь как средство достижения других благ.

 Обучение предполагает наряду с передачей знаний также и передачу

смыслов. Значения (информацию) можно транслировать учащимися самыми различными способами – с помощью лекций, книг, обучающих машин и т.д. В отличие от этого полноценная трансляция смыслов в процессе обучения невозможна в отрыве от реальных человеческих деятельностей и поступков. Поэтому смыслы (в отличие от информации) нельзя преподавать непосредственно, их можно лишь демонстрировать перед учащимися в своей собственной деятельности.

 Одна из бед современной школы заключается в том, что в ней все меньше становится учителей, получающих подлинное удовлетворение от своей работы, способных передать учащимися свое внутреннее мотивированное отношение к знаниям, к своему предмету, к процессу обучения в целом. В ближайшем социальном окружении школьников количество таких взрослых – энтузиастов своего дела – также, как правило, крайне ограничено.

 Причиной тому может служить, по определению иерархии потребностей американского психолога Абрахама Маслоу, что современный учитель стоит на уровне выживания, с мыслью о том, чем накормить своих собственных детей, утолить их физиологические потребности, когда нет стабильности, уверенности в завтрашнем дне, трудно думать о творчестве в работе, о собственной самоактулизации.

Более того, взамен реальных моделей для подражания современная

массовая культура создает для подростков целый сонм мнимых героев – звезд эстрады, манекенщиц, «новых русских».

Очень часто приходиться слышать от детей младшего школьного возраста на вопрос: «Кем ты хочешь стать?», вместо «космонавтом» или «летчиком» – «банкиром» или «новым русским».

 Примечательно, что многие молодые учителя приходят в школу с

гуманистическими установками, однако, как показывают данные многочисленных интервью, попадая в школьную систему, живущую по законам стандартных учебных программ, переполненных классов, пятибалльной системы отметок, хронического дефицита времени и т.д. и т.п., они постепенно утрачивают собственную внутреннюю мотивацию и,

следовательно, уже не могут сколько-нибудь эффективно стимулировать автономию и внутреннюю мотивацию у своих учащихся.

 Учитель начинает контролировать детей, потому, что его самого

постоянно контролирует администрация школы, которая, в свою очередь, испытывает давление со стороны местных органов систему управления образованием и т.д. Администраторы на всех этажах этой системы озабочены тем, чтобы обеспечить выпуск «продукции» все более высокого качества, оцениваемой обычно по таким абстрактным и формальным параметрам, как процент успевающих, качество знаний, готовность к выбору определенной профессии и т.д. Однако стремление к этой благой цели на практике оказывается безрезультатным, а все усилия и материальные затраты, направленные на ее практическую реализацию, - тщетными, поскольку не учитывается один факт принципиальной значимости: человек не продукт, не вещь, но личность, важнейшей потребностью которой является стремление к саморегуляции, автономии и

свободе. Только приведя в соответствие всю идеологию школьного дела с этими общечеловеческими ценностями, можно рассчитывать на предоставление режима наибольшего благоприятствования проявлениям внутренней мотивации в деятельности всех участников учебно-воспитательного процесса в школе, на общую гуманизацию массовой педагогической практики в целом.

**Заключение**

Проблема формирования мотивации учебной деятельности младших школьников актуальна в современной системе образования и еще недостаточно глубоко изучена.

В процессе теоретического этапа исследования вопроса формирования мотивации учебной деятельности мы выявили, что мотив – это то, что побуждает человека к действию.

Учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов:

* она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность;
* организацией образовательного процесса;
* субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, самооценка, взаимодействие с другими учениками и т. д.);
* субъектными особенностями педагога и, прежде всего системой отношения его к ученику, к делу;
* спецификой учебного предмета.

В начале у младших школьников преобладает интерес к внешней стороне пребывания в школе (сидение за партой, ношение портфеля и т. д.), затем возникает интерес к первым результатам учебного труда (к первым написанным буквам, к первым отметкам учителя и т. д.) и лишь после этого к процессу, содержанию учебной деятельности, а еще позднее – к способам добывания знаний.

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 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 побуждать 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.

Искусство воспитания заключается в создании правильного сочетания «понимаемых» и «реально действующих» мотивов, в умении вовремя придать более высокое значение успешному результату деятельности, чтобы обеспечить переход к более высокому типу внутренних мотивов, управляющих жизнью личности.

**Список литературы**

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.,1996. – 340 с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб., 2000. – 502 с.
3. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. М., 1976. – 302 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., Просвещение, 1982. – 245 с.
5. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника. М., 1977. – 224 с.
6. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. - М., 1983. – 198 с.
7. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения. Книга для учителя. М., Просвещение, 1990. – 314 с.
8. Немов Р. С. Психология. Книга 1-я. М., 2005. – 686 с.
9. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. – М., 1998. – 352 с.
10. Чирков В.И. Мотивация учебной деятельности. Ярославль,1991.–117с.
11. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Просвещение, 1982. – 126 с.
12. Щукина Г.И, Активация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979. – 159 с.
13. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М.: Просвещение,1971. – 352 с.