

Аннотация. *В данной статье рассмотрены теоретические аспекты изучения учебной мотивации детей 10-12 лет. Проанализированы отечественные и зарубежные теории и концепции общей и педагогической психологии, раскрывающие основные закономерности развития личности в условиях обучения и воспитания; представления об учебной мотивации и ее роли в развитии личности; раскрыты психологические особенности детей 10-12 лет и особенности мотивации учения учащихся в возрасте 10-12 лет.*

Ключевые слова: *мотив, мотивация, учебная мотивация, учебно-познавательные мотивы, мотивационные установки.*

Введение. Происходящие в современном обществе значительные социально-экономические и культурные преобразования, смена многих ценностей - эти и многие другие условия, несомненно, оказывают влияние на формирование личности ребенка. В этом смысле особенно уязвимыми оказываются дети, переживающие переходные моменты в развитии, связанные с изменением социальной ситуации.

Ведущей деятельностью для школьников всех возрастов является учение. Психологи определяют, кроме этого, и ведущую деятельность каждого школьного возраста в соответствии с тем, какие стороны действительности осваиваются школьниками в ходе учения. В 70-е гг. XX в. Д.Б.Элькониным была предложена возрастная периодизация развития психики, основанная на смене ведущих деятельностей, именно этой периодизации мы и будем придерживаться в данной работе, так как она является наиболее изученной. Весь процесс детского развития разделен на три этапа: *дошкольное детство* (от рождения до 6—7 лет), *младший школьный возраст* (от 6—7 до 10—11 лет, с первого по четвертый-пятый классы школы), *средний и старший школьный возраст* (от 10—11 до 16—17 лет, с пятого по одиннадцатый класс школы). Таким образом, исследуемый нами возраст 10-12 лет приходится на период младшего школьного - начало среднего школьного возраста, что соответствует возрастной категории учеников 3-5 классов и является переходным периодом, который требует особого внимания учителей, психологов, родителей, так как может сопровождаться разного рода трудностями.

Учебная деятельность продолжает быть общественно оцениваемой, по-прежнему влияет на содержание и степень развитости интеллектуальной, мотивационной сфер личности учащихся, но ее роль и место в общем развитии детей существенно меняются. Это характеризуется некоторым снижением успеваемости, ослаблением мотивации учения, изменением характера самооценки школьников.

По мнению Марковой А.К. формирование мотивации учения неотрывно от ее изучения учителем. 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.

Формирование и изучение мотивации учения в школьном возрасте без преувеличения можно назвать одной из центральных проблем современной школы, делом общественной важности. Актуальность данной проблемы обусловлена обновлением содержания обучения, постановкой задач формирования у школьников приемов самостоятельного приобретения знаний и познавательных интересов, осуществления в единстве идейно-политического, трудового, нравственного воспитания школьников, формирования у них активной жизненной позиции.

Методологической основой исследования являются отечественные и зарубежные теории и концепции общей и педагогической психологии, раскрывающие основные закономерности развития личности в условиях обучения и воспитания; представления об учебной мотивации и ее роли

в развитии личности. Источниками исследования являются фундаментальные исследования мотивации учебной деятельности, проводившиеся психологами: Д.Б. Эльконин, А.Р. Лурия, Л.И. Божович, В.Ф. Моргун, М.В. Матюхиной, А.К. Марковой, Б.Г. Ананьевым, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейн, и ряда других авторов.

Целью данной работы является выявление и изучение особенностей учебной мотивации детей 10–12 лет.

Задачи данной работы: анализ основных теоретических подходов к проблеме изучения учебной мотивации личности в зарубежной и отечественной психологии; изучение психологических особенностей детей 10–12 лет; рассмотрение существующих возможностей исследования учебной мотивации школьников в учебной деятельности; особенности мотивации учения учащихся в возрасте 10–12 лет.

Общая характеристика учебной мотивации детей 10–12 лет.

Понятие учебной мотивации. Проблема изучения и формирования учебной мотивации является одной из основных среди проблем системы образования. И прежде чем раскрыть причины затруднений в изучении и формировании учебной мотивации, рассмотрим содержание мотивации как психологической категории.

Существует различное трактование современными психологическими школами понятия «мотивация» и «мотив». Одни исследователи приравнивают мотивацию к одному мотиву, другие считают, что только система мотивов может определять мотивацию; третьи – в это понятие включают и мотивы, и интересы, и потребности. Д. Дьюсбери «мотивацию» сравнивал с «мусорной корзиной», куда можно поместить все, выясняя природу этих факторов [10].

Так, психологи школы бихевиоризма, под мотивом понимают действие внешних и внутренних стимулов, которые вызывают активизацию поведения. Психоаналитическая школа считает, что мотив проявляется в биологических инстинктах и влечениях, который под действием социальных условий может подавляться и выступать в своих неясных символических формах [10, 27].

В зарубежной психологии имеется около 50 теорий мотивации. В связи с таким положением В.К. Вилюнас (1990) высказывает сомнение в целесообразности обсуждения вопроса, что такое «мотив». Он считает, что нужно обратить внимание на феномены, которые принимаются в качестве побудителей активности [10].

В отечественной психологии мотив выступает в роли отражения реальности, что побуждает человека к деятельности и направляет эту деятельность на удовлетворение определенной потребности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн). Различия в данном подходе определяются тем, что А.Н. Леонтьевым мотив рассматривается как предмет потребности, а С.Л. Рубинштейном – как переживание этой потребности и ее удовлетворением.

Положение о связи мотивов с категорией потребности вызывают также разногласия. Одни считают, что мотив не может соотноситься с потребностью. Другие считают, что не сама потребность является мотивом, а опредмеченная потребность [27].

Экспериментальное изучение потребностей и мотивов было начато в отечественной психологии А.Н. Леонтьевым (1972) и его учениками: Л.И. Божович (1966), А.В. Запорожец и другие.

А.Р. Лурия (1921) писал: «В новейшее время вопрос о потребностях как стимулах, движущих человеком, толкающих его на различные поступки, обуславливающих на большие социальные явления и исторические события, - этот вопрос начинает привлекать внимание... Психологи будут по-прежнему старательно изучать отдельные стороны и элементы психической жизни, не охватывая ее в целом и опуская руки перед задачами содержания индивидуальной психики, поведения человека и его мотив» [6].

Подводя итог вышесказанному, изучение мотивации в разных отраслях отечественной психологии имеет много общих оснований: признание социально-опосредованного характера детерминации поведения человека, зависимости этого процесса от развития видов деятельности и общения человека.

Таким образом, наиболее общим является такое определение мотива: «В качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания. Словом, все то, в чем нашла свое воплощение потребность (Л.И. Божович, 1995). Подход к такому пониманию разрешил разногласия между психологическими школами, тем самым, объединив разные стороны: энергетическую, содержательную и динамическую.

Мотивация является сложным и многомерным образованием между внешними и внутренними факторами поведения. Оно и определяет возникновение, направление деятельности.

Определив основу мотивации, следует рассмотреть вопрос о том, каковы механизмы становления мотивации в онтогенезе? Эти вопросы рассматривались: Леонтьевым А.Н., Рубинштейном С.Л., Божович Л.И., Запорожцем А.В., Асеевым А.Г. и другими.

Божович Л.И. считает, что изменение объективных условий жизни ребенка является первым «толчком» к развитию психики, в том числе и мотивации. Происходит изменение внутренней позиции, а, именно, меняется место, которое занимает ребенок, под воздействием внешних обстоятельств. С возрастом внутренняя позиция становится более устойчивым образованием [5].

Развитие мотивации, как и всей психики в целом, имеет в онтогенезе сензитивные и критические переломные этапы. На сензитивном этапе повышается восприимчивость к внешним воздействиям, возрастает чувствительность к внешним влияниям. Такое интенсивное развитие мотивационной сферы характерно для младенчества, дошкольного возраста, подросткового возраста (по периодизации Д.Б. Эльконина (1995)). Выделение таких возрастных периодов обусловлено преимущественно овладением ребенком нормами межличностных отношений.

Критические периоды в отличие от сензитивных связаны с переходом от одного этапа развития к другому. Кризис в возрастном развитии может по-разному пониматься. Он возможен, если взрослому трудно с ребенком, или, когда ребенку трудно самому (с самим собой, со взрослыми).

Таким образом, становление мотивации происходит поэтапно в ходе возрастного развития.

Процесс формирования учебной мотивации вызывает множество проблем (одни дети не хотят учиться, другие не могут учиться). Следовательно, возникает вопрос, как организовать учение, чтобы появилась положительная мотивация. Для этого необходимо рассмотреть вопрос о психологических механизмах мотивации учебной деятельности.

Леонтьев А.Н. проводил экспериментальное исследование мотивов, цель которого состояла в изменении деятельности испытуемых под влиянием изменения мотивов, побуждающих эту деятельность. Леонтьев А.Н. в своей концепции в качестве единицы человеческого сознания выбирает «смысл», который он определяет как отражение в голове человека объективного отношения того, что побуждает его действовать, к тому, на что это действие направлено [5]. В эксперименте было раскрыто одно из условий, способствующих рождению новых мотивов, но он не смог раскрыть причины и процесс их формирования.

Его последователи решили продолжить исследование учителя. Психологом Л.И. Божович, в результате исследований, было доказано, что для детей разного возраста и для каждого ребенка не все мотивы имеют одинаковую побудительную силу. Один является основным, ведущим, другие – второстепенными, побочными, не имеющими самостоятельного значения» [5].

Рассмотрением мотивации как объекта исследования занимаются такие отрасли психологии как возрастная и педагогическая.

Возрастная психология занимается выявлением возрастных особенностей становления мотивации, установление генетических переходов от одного качественного уровня к другому, анализ резервов ее развития. В педагогической психологии выясняются условия становления мотивации, связанные со многими факторами разных сторон жизнедеятельности человека.

Маркова А.К. полагает, что развитие мотивационной сферы надо рассматривать не как процесс, развертывающийся «изнутри индивида», а в плане развития его связей с различными общностями людей [21].

Возникновение противоречий, расогласований, временной дисгармонии является основным источником развития мотивации. Основным механизмом и первым толчком к развитию мотивации на каждом возрастном этапе является изменение объективных условий жизни ребенка, системы его отношений с окружающими людьми.

Таким образом, мотивационная сфера – сложное образование, состоящее из стойких мотивов, имеющих свою направленность.

Так Л.И. Божович [5] считает, что мотивы делятся на две большие категории. Первая связана с содержанием самой учебной деятельности и процессом ее выполнения (познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и овладении новыми знаниями, умениями, навыками). Вторая связана с более широкими взаимоотношениями ребенка с окружающей средой (потребности ребенка в общении с другими людьми, их оценке и одобрении с желанием ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений).

В различных школах психологии, несмотря на разное понимание сущности мотива, взгляды на важность мотива в создании и функционировании деятельности совпадают.

В рамках деятельностной концепции мотив понимается как предмет потребности, на который направлена деятельность субъекта. Мотив определяет содержательную характеристику деятельно-

сти, ориентируя ее в предметной среде (Леонтьев А.Н., 1975), такая ориентация предполагает адекватное структурное построение самой деятельности, учитывающее особенности среды, возможности субъекта, характеристики предмета деятельности.

Ильин Е.П. (2000) пишет, что под мотивом учебной деятельности понимаются все факторы, обуславливающие проявление учебной активности: потребности, цели, установки, чувство долга, интересы и т. п.

Г. Розенфельд выделяет следующие контент-категории мотивации учения:

1. Обучение ради обучения, без удовольствия от деятельности или без интереса к преподаваемому предмету.
2. Обучение без личных интересов и выгод.
3. Обучение для социальной идентификации.
4. Обучение ради успеха или из-за боязни неудач.
5. Обучение по принуждению или под давлением.
6. Обучение, основанное на понятиях и моральных обязательствах или на общепринятых нормах.
7. Обучение для достижения цели в обыденной жизни.
8. Обучение, основанное на социальных целях, требованиях и ценностях.

Фундаментальные исследования мотивации учебной деятельности проводились психологами: Л.И. Божович, В.Ф. Моргун, Н.Г. Морозовой, Л.С. Славиной, М.В. Матюхиной, А.К. Марковой.

Одна и та же учебная деятельность имеет различный смысл для разных школьников. Одним в школе нравится общаться со сверстниками, другие – ходят потому, что надо, а третьим – нравится сам процесс учения, нравится учиться. Смысл учения, его значимость лежат в основании мотивационной сферы школьника, наполняет содержанием мотивы.

Мотивы учения – это направленность ученика на различные стороны учебной деятельности. Именно они являются смыслообразующим началом деятельности ученика. Базируются мотивы на внутренних побуждениях, которые являются результатом связей и отношений школьника с предметной средой, возникающих в учебной деятельности [10, 18, 27].

Многочисленные исследования в области учебной мотивации доказывают, что в основе учения школьника лежит не один, а несколько мотивов. В структуре мотивации один из них играет доминирующую роль, а другой – второстепенную, подкрепляющую. Таким образом, значимые мотивы определяют значимость учения для самого ученика.

Существует научная классификация мотивов:

1. Социальные мотивы – широкие, отдаленные, перспективные. Активность ученика направлена в ходе учения на отношения с другими людьми. В свою очередь они делятся на:
 - широкие социальные мотивы – стремление получить знания, чтобы быть полезным обществу, желание выполнить свой долг (или мотив долженствования);
 - узкие социальные мотивы – стремление занять определенную позицию, место в отношениях с другими людьми;

Следует учитывать, что внешние проявления этих мотивов, при правильном воспитании, при благоприятных условиях, могут перерасти во внутренние побуждения к учению у школьников.

2. Моральные мотивы – в них выражены существенные стороны формирования личности: нравственные отношения прежде всего к людям, к деятельности, к своему месту в обществе и в коллективе.

Ряд исследователей выделяют их в отдельную группу, другие считают, что моральные мотивы следует относить к подгруппе социальных мотивов, а именно к узким [3, 4, 22, 28].

3. Мотивы общения – еще одна группа, которая реально побуждает школьников к учению, лежит в основе благополучного отношения к школе в целом. Важным условием является то, что атмосфера в классном коллективе притягивает ребенка к учению. Но существуют опасения на тот факт, если этот мотив перекрывает все остальные. В таком случае у ученика главным побуждением будут разговоры со сверстниками, а не сам процесс учения.

4. Познавательные мотивы предполагают активность ученика, направленную на работу с самим изучаемым объектом. Выделяют несколько уровней этого мотива:

- широкие познавательные мотивы обеспечивают овладение новыми знаниями;
- учебно-познавательные мотивы обеспечивают усвоение способов добывания знаний;
- мотивы самообразования характеризуются направленностью школьников на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний.

Были названы лишь основные группы мотивов. Их можно дифференцировать и далее. Можно выделить такие группы мотивов как «престижные», эгоистической направленности: стремление к личному лидерству, завоевание первенства по мотивам тщеславия. Но эти мотивы трудно выявить, так как они скрыты от наблюдателя и не выражены прямо в ответах ученика.

Приведенная классификация представляет собой обобщенную картину существующих мотивов.

Более поздние исследования психологов позволяют конкретизировать каждую группу мотивов по принципу их значимости и направленности. Принято считать, что мотивы делятся на внутренние и внешние.

Если для личности деятельность имеет значимость сама по себе (например, удовлетворяется познавательная потребность в процессе учения), то говорят о внутренней мотивации.

Если же значимость имеет другие потребности (социального престижа и т. д.), то говорят о внешних мотивах.

Матюхина М.В. (1984), изучая школьную жизнь и освоение учебной деятельности школьниками, выделяет следующие группы мотивов:

1. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности, связанные с ее прямым продуктом:
1) мотивы, связанные с содержанием учения (учиться побуждает стремление узнавать новые факты, овладевать знаниями, способами действия, проникать в суть явлений);
2) мотивы, связанные с процессом учения (учиться побуждает стремление к проявлению интеллектуальной активности, потребности думать, рассуждать на уроке, преодолевать препятствия в процессе решения трудных задач).

2. Мотивы, связанные с косвенным продуктом учения, с тем, что лежит вне самой учебной деятельности:

1) широкие социальные мотивы, которые в свою очередь делятся на:
а) мотивы долга и ответственности перед обществом, классом, учителем и т. д.;
б) мотивы самоопределения (понимание значения знаний для будущего, желание подготовиться к будущей работе и т. п.) и самосовершенствования (получить развитие в результате учения).

2) узколичностные мотивы. Они подразделяются на:
а) мотивы благополучия (стремление получить одобрение со стороны учителей, родителей, одноклассников, желание получить хорошие отметки);

б) престижные мотивы (желание быть первым среди учеников, быть лучшим, занять достойное место среди товарищей).

3) отрицательные мотивы (избегание неприятностей, которые могут возникнуть со стороны учителей, родителей, одноклассников, если школьник не будет хорошо учиться).

Общая характеристика возрастного периода 10-12 лет.

Прежде чем рассмотреть психологические особенности детей 10-12 лет, определим, к какому возрастному периоду относится этот возраст. На сегодняшний день, к сожалению, не существует единой классификации возрастных периодов развития человека, хотя в разное время предпринимались многочисленные попытки их создания. В результате этого появилось множество различных возрастных периодизаций психического развития, а единой так и не было создано. В основе всех возрастных периодизаций лежит деление детства на несколько периодов, характеризующихся общими физиологическими особенностями.

В данной работе мы будем придерживаться периодизации Д.Б. Эльконина, так как она является наиболее разработанной. Основанием для периодизации психического развития для Д.Б. Эльконина послужили положения культурно – исторической теории Л.С. Выготского и теория деятельности А.Н. Леонтьева. Источником психического развития является внешняя практическая деятельность ребенка. Однако не всякая деятельность становится источником психического развития. В рамках ведущей деятельности происходит формирование центральных возрастных новообразований. Развитие ребенка изначально социально. В социальном взаимодействии лежат истоки психических новообразований.

Рассмотрим основные положения возрастной периодизации Д.Б. Эльконина. Весь процесс детского развития разделен на три этапа: *дошкольное детство* (от рождения до 6-7 лет), *младший школьный возраст* (от 6-7 до 10-11 лет, с первого по четвертый-пятый классы школы), *средний и старший школьный возраст* (от 10-11 до 16-17 лет, с пятого по одиннадцатый класс школы). Каждый из них состоит из двух периодов, открывающихся межличностным общением в качестве ведущего вида активности, направленного преимущественно на развитие личности ребенка и завершающегося предметной деятельностью, связанной с интеллектуальным развитием, с формирова-

нием знаний, умений и навыков, реализацией операционально-технических возможностей ребенка. Переход от одного этапа развития к другому происходит в условиях возникновения ситуации, чем-то напоминающей возрастной кризис, а именно - при несоответствии между уровнем достигнутого личностного развития и операционально-техническими возможностями ребенка[32].

Таким образом, исследуемый нами возраст 10-12 лет приходится на период младшего школьного - начало среднего школьного возраста или младшего подросткового, то есть является переходным периодом.

Любые переходные периоды выдвигают специфические проблемы, которые требуют особого внимания учителей, психологов, родителей. К ним можно отнести и переход учащихся из начальной школы в среднее звено. Изменившиеся условия учения предъявляют более высокие требования к интеллектуальному и личностному развитию.

Однако этот уровень развития учащихся не одинаков. У кого-то он соответствует условиям успешности их дальнейшего обучения, у других достигает едва допустимого предела. Поэтому данный переходный период может сопровождаться разного рода трудностями.

Используя данные отечественной психологии, опираясь на работы Л.И. Божович, В.В. Давыдова, Т.В. Драгуновой, И.В. Дубровиной, А.В. Захаровой, А.К. Марковой, Д.И. Фельдштейна, Д.Б. Эльконина и др., рассмотрим особенности психического и личностного развития школьников на стыке этих возрастов:

1. *Мышление становится теоретическим*, что ведет к перестройке всех остальных психических процессов. Именно перестройка всей познавательной сферы в связи с развитием теоретического мышления составляет основное содержание умственного развития к концу младшего школьного возраста.

2. Развитие теоретического мышления способствует возникновению у учащихся *рефлексии*. Она является новообразованием данного возраста, изменяя познавательную деятельность учащихся, характер их отношения к окружающим и к себе.

3. Новообразованиями данного возраста являются также *произвольность и способность к саморегуляции*. Произвольность характеризуется тем, что у детей завершается развитие произвольной памяти, внимания, мышления, произвольной становится организация деятельности. Способность к саморегуляции заключается в психологической готовности ребенка осваивать навыки саморегуляции и применять их на практике, стабилизируя свое эмоциональное состояние.

4. Возникает *чувство взрослости* - это психологический симптом младшего подросткового возраста. По определению Д.Б. Эльконина, «чувство взрослости есть новообразование сознания, через которое ребенок сравнивает себя с другими (взрослыми или товарищами), находит образцы для усвоения, строит свои отношения с другими людьми, перестраивает свою деятельность». Эта субъективная сторона взрослости считается центральным новообразованием младшего подросткового возраста (11-12 лет).

Изменяется отношение школьников к процессу обучения. Несмотря на то, что учеба остается их основной деятельностью, она теряет свое ведущее значение в психическом развитии учащихся. Учебная деятельность продолжает быть общественно оцениваемой, по-прежнему влияет на содержание и степень развитости интеллектуальной, мотивационной сфер личности учащихся, но ее роль и место в общем развитии детей существенно меняются. Это характеризуется снижением успеваемости, ослаблением мотивации учения и выходом на первый план общения со сверстниками.

Если младший школьный возраст – это период начального знакомства с учебной деятельностью и овладения ее структурными компонентами, то к началу подросткового возраста учащиеся должны овладеть самостоятельными формами работы; это время развития интеллектуальной деятельности, познавательной активности, учебно-познавательной мотивации. Учение теперь может осуществляться самостоятельно, целенаправленно. Но такой путь развития познавательной активности возможен лишь тогда, когда интерес к учению становится смыслообразующим мотивом (учение переходит из области «значений» в область «личностных смыслов»), другими словами, важно, чтобы ребенку было интересно на уроках и хотелось учиться.

Период перехода в среднее звено, по свидетельству многих педагогов и психологов, характеризуется значительным снижением интереса учащихся к учебе, к самому процессу обучения. Все это формирует негативное отношение к школе в целом и к обязательности ее посещения, нежелание выполнять домашние задания; начинаются конфликты с учителями, нарушаются правила поведения в школе.

Причины негативных проявлений неудовлетворенности детей учением, могут быть связаны с особенностями работы педагогов, а также особенностями развития детей в данном возрасте.

Одним из новообразований данного переходного возраста является рефлексия, как говорилось выше, которая меняет взгляд детей на окружающий мир, заставляет вырабатывать собственные взгляды, собственное мнение, представления о ценности и значимости учения. Осознание своего личного отношения к миру и другим людям только начинается и поэтому затрагивает более знакомую детям сферу деятельности – учебную. Формируется *личное отношение к учению*. В результате может возникнуть «мотивационный вакуум», когда прежние представления многих детей уже не устраивают, а новые еще не осознаны, не оформились, не возникли. Поэтому многие школьники 10-12 лет на вопрос: «Любишь ли ты учиться?» отвечают: «Не знаю».

В этот переходный период изменяются взаимоотношения со взрослыми и со сверстниками. Появляются притязания детей на определенное отношение в системе деловых и личных взаимоотношений в коллективе, формируется достаточно устойчивый статус ученика в этой системе.

Изменяются и нормы, которыми регулируются отношения школьников друг к другу: на первый план выступают «стихийные детские нормы», связанные с качествами «настоящего товарищества». Происходит негласное деление: «хороший ученик» и «хороший товарищ».

Существенно меняется *характер самооценки* школьников. Если раньше отношение ученика к себе формировалось учителем на основании полученных оценок, то теперь во внимание принимаются не учебные характеристики, а качества, проявляющиеся в общении. Резко возрастает количество негативных самооценок. Недовольство собой у детей данного возраста распространяется не только на относительно новую сферу их жизнедеятельности – общение со сверстниками, но и на учебную. Поэтому у детей возникает потребность в общей положительной оценке своей личности другими людьми, прежде всего взрослыми, а также потребность и необходимость в общей положительной оценке себя в целом, вне зависимости от конкретных результатов.

Человек на протяжении всей жизни нуждается в безусловном принятии и любви, это жизненно необходимо каждому для того, чтобы стать успешным, уверенным, гармонично развитым, но у детей эта потребность развита сильнее. В младшем школьном возрасте она становится основой благоприятного личностного развития школьников в дальнейшем. Особенно это необходимо помнить учителю начальных классов при формировании умения учиться, а также повышению самооценки и развития учебной мотивации младших школьников.

Смена социальной ситуации, развития и изменение содержания внутренней позиции ученика лежат в основе мотивационного кризиса. Данный кризис пока еще слабо выражен в поведении, во внешних проявлениях. Переживания школьников, связанные с такими изменениями, далеко не всегда осознаются ими, часто они даже не могут сформулировать свои трудности, проблемы, вопросы. В результате возникает психологическая незащищенность перед новым этапом развития.

Недовольство собой, отношениями с другими, критичность в оценке результатов учебы может привести к развитию потребности в самовоспитании, а может стать препятствием к полноценному формированию личности. Путь, по которому пойдет становление личности школьника, во многом зависит от того, насколько успешно будет протекать этот этап взросления.

Только при постепенности и неторопливости социальных перемен можно создаются условия для нетравматичного перехода ребенка от младшего школьного к подростковому возрасту. Иными словами, 10 – 12-летних надо учить иначе, нежели 8- 9-летних, но сохраняя полную преемственность с предшествующим этапом обучения и постепенно наращивая те линии образования, которые соответствуют зоне ближайшего развития младших подростков.

Проблема учебной мотивации детей 10-12 лет.

Проблема учебной мотивации является наиболее актуальной как для отечественной, так и для зарубежной школы. Важность ее решения определяется тем, что она является существенно необходимой предпосылкой для эффективного осуществления процесса обучения и воспитания.

Известно, что именно отрицательное или безразличное отношение школьника к учению может стать причиной его низкой успеваемости. С другой стороны – устойчивый познавательный интерес школьников можно оценивать как один из критериев эффективности педагогического процесса.

Совершенствование системы обучения, стимулируемое социальным заказом общества, постоянно усложняет требования к психологическому развитию выпускников школы. Сегодня уже не достаточно обеспечить овладение школьниками суммой знаний, важное значение придается задаче научить школьников учиться, научить их хотеть учиться [18].

В современной школе многое делается для формирования у учащихся положительного отношения к учению. На это направленно использование всех видов проблемно-развивающего обучения, применение оптимального сочетания различных его методов, форм индивидуальной, коллек-

тивной и групповой работы, учет возрастных особенностей школьников и другое. Однако приходится признать, что интерес к учению от начальной к средней школе в должной мере не возрастает, а напротив, имеет тенденцию к снижению [4, 13, 17, 18, 20, 24, 26].

Сегодня все чаще приходится слышать от педагогов и психологов следующие выражения: «внутренний отход от школы» [19], «состояние мотивационного вакуума» [18], «демотивированность школьников» [17]. И особенно страшно, что «демотивированность» школьников обнаруживает себя уже к концу младшего школьного возраста, то есть в возрасте 10-12 лет. К возрасту, когда ребенок только начинает входить в учебную деятельность, он испытывает разочарование, сопровождающееся спадом в учебной деятельности, желанием пропустить урок, уменьшением старательности, тяготением школьными обязанностями.

Именно поэтому формирование учебной мотивации без преувеличения можно назвать одной из центральных проблем современной школы. Ее актуальность обусловлена самой учебной деятельностью, обновлением содержания обучения, формированием у школьников приемов самостоятельного приобретения знаний, развития их активности и инициативности [19].

В исследованиях отечественных и зарубежных психологов, посвященных развитию школьников, отмечается, что «под влиянием учебной деятельности у них совершенствуется все психические функции» [4, 6, 13, 18, 23, 25, 30]. Однако, положительное отношение к учению и соответствующие ему формы поведения – ответственность, прилежание, стремление к общественно-значимой деятельности не всегда неуклонно растут.

Когда ребенок приходит в первый класс, то в его мотивационной сфере, как правило, отсутствуют еще мотивы, направляющие его деятельность на усвоение новых знаний, на овладение общими способами действий, на научно-теоретическое осмысление наблюдаемых явлений. Ведущие мотивы в этот период школьного детства, связаны с желанием ребенка, занять общественно значимую и общественно оцениваемую позицию школьника. Однако такая мотивация, определяемая главным образом новой социальной позицией ребенка, не может поддерживаться в течение длительного времени и постепенно теряет свое значение. В младшем и среднем школьном возрасте, писал А.Н.Леонтьев, основной мотив учения состоит в большинстве случаев в самом выполнении учения как объективно значимой деятельности, ибо благодаря выполнению учебной деятельности ребенок приобретает новую социальную позицию [18].

«Социальные мотивы, - пишет Л.И. Божович, - в системе мотивов, побуждающих учебную деятельность школьников, занимают настолько большое место, что способны определить положительное отношение детей к деятельности, даже лишенной непосредственного познавательного интереса» [4].

Наиболее хорошо детьми 10-12 лет осознаются такие социальные мотивы, как мотивы самосовершенствования и долга перед учителем. Но, придавая смысл учению, эти мотивы сказываются «знаемыми», не реально действующими [23].

Отметка в качестве ведущего мотива выступает более чем у половины школьников. Она выражает и оценку знаний учащегося, и общественное мнение о нем [9], поэтому дети стремятся к ней собственно не ради знаний, а ради сохранения и повышения своего престижа. У трети преобладает престижный мотив, а познавательные мотивы встречаются не всегда. Такая ситуация не очень благоприятна для процесса обучения: именно познавательная мотивация считается наиболее адекватной учебным задачам [24].

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

Одно из центральных мест среди этой группы мотивов учения занимает познавательный интерес. Фундаментальные исследования по проблеме познавательного интереса у школьников проведены Н.Г. Морозовой, Г.И. Щукиной, А.К. Дусавицким, М.Ф. Морозовым, Т.С. Назаровой, Д.Н. Узнадзе [2].

Так, Н.Г. Морозова выделяет два уровня интереса: 1) интерес как эпизодическое эмоционально-познавательное переживание, непосредственно радостное узнавание нового; 2) интерес стойкий, проявляющийся не только при наличии предмета, но и в его отсутствие; интерес, который заставляет ученика искать ответы на вопросы, проявлять инициативу, поиск [24].

Другой подход мы находим в работе Г.И. Шукиной [24]. Познавательный интерес – интерес к познанию, а «его область – познавательная деятельность, в процессе которой происходит овладение содержанием учебных предметов и необходимыми способами или умениями и навыками, при помощи которых ученик получает образование». Г.И. Шукина, рассматривая интерес с его содержательной стороны, выделяет несколько уровней:

1) непосредственный интерес к фактам, занимаемым явлениям, которые фигурируют в информации. Это – элементарный уровень познавательного интереса;

2) интерес к познанию существенных свойств предметов или явлений, составляющих более широкую и часто невидимую их внутреннюю суть. Этот уровень требует поиска, догадки, активного оперирования имеющимися знаниями, приобретенными способами познания;

3) интерес к причинно-следственным связям, к выявлению закономерностей, к установлению общих принципов явлений, действующих в различных условиях.

Интересы детей младшего школьного возраста, как правило, направлены на факты, явления, события. Причем чаще всего фактором такого интереса является занимательность. Постепенно, к 3-5-му классу, по мере накопления знаний интерес детей направляется на научное содержание учебного предмета, их начинают интересовать объяснения фактов, установление причинных зависимостей. И как правило, в этом возрасте появляется избирательное отношение детей к отдельным учебным предметам, в результате чего общий мотив учебы становится все более дифференцированным (Ильин Е. П., 2000).

Важный аспект познавательной мотивации – учебно-познавательные мотивы, мотивы самосовершенствования. Как отмечает И.Ю. Кулагина, «если ребенок в процессе обучения начинает радоваться тому, что он что-то узнал, понял, чему-то научился, - значит, у него развивается мотивация, адекватная структуре учебной деятельности» [15].

Мотивация достижения школьников в 3-5 классах нередко становится доминирующей. У детей с высокой успеваемостью ярко выражена мотивация достижения успеха – желание хорошо, правильно выполнять задания, получать нужный результат. И хотя она обычно сочетается с мотивом получения высокой оценки своей работы (отметки и одобрения взрослых), все же ориентируют ребенка на качество и результативность учебных действий независимо от этой внешней оценки, тем самым способствуя саморегуляции [7].

Важным для анализа мотивационной сферы учения школьников является также характеристика их отношения к учению [6, 13, 15, 26]. Формирования у школьников положительного отношения к учению имеет большое значение: во-первых, оно в значительной степени определяет успех в учении; во-вторых, является важной предпосылкой развития сложного нравственного образования личности – ответственного отношения к учению.

Отечественные ученые Л.И. Божович, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Д.Б. Эльконин, изучая причины снижения положительного отношения к учению у детей 10-12 лет, пришли к выводу о том, что они лежат не только в возрастных особенностях, но и в организации учебно-воспитательного процесса. Одной из причин является несоответствие нагрузки интеллектуальной деятельности возрастным возможностям школьников. Другой причиной, как отмечает Л.И. Божович, является ослабление социальной мотивации учения. Третьей – отсутствие сформированности у детей необходимых для реализации их отношений способов и форм поведения (терпения, умения преодолевать длительные затруднения) и др. [14].

Важное значение имеет знание учителем о проблеме изучения и формировании учебной мотивации школьников в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями. Это помогает правильно построить процесс обучения школьников. Мотивация и познавательный интерес неуспевающих школьников резко отличается от мотивации и познав. интереса успевающих школьников. Дети с высокой успеваемостью ориентируются на качество и результативность учебных действий независимо от этой внешней оценки. Дети же с низкой успеваемостью ориентируются лишь на процесс выполнения, склонны к облегченной учебной работе. Такие дети, как правило, интеллектуально-пассивные.

Мотивация достижения успеха наиболее характерна для периода обучения в начальной школе. Наряду с мотивацией достижения проявляется и вторая ее сторона – мотивация избегания неудач. Наиболее яркое ее проявление обнаруживается с момента выставления оценок.

Страх получить «двойку» влечет за собой последствия – недовольство родителей, учителя и т. д. У «слабых» школьников к концу обучения в младших классах к началу перехода в среднее звено закрепляется мотив избегания неудачи и начинает приобретать значительную силу.

Патрина К. (1966) считает, что в развитии мотивов учения школьников 10–12 лет важнейшую роль играет отношение взрослых к учению детей. Если взрослые интересуются учебной работой школьников, признают всю ее важность, то и дети серьезно относятся к своему труду.

Большое значение в развитии мотивов учения имеет успех в учебной работе. Успех порождает чувство уверенности в себе, интерес и стремление к активной деятельности как учебной так и общественной.

Как только дети овладевают навыками чтения, письма и грамоты, у них начинаются изменяться мотивы учебной деятельности. Они начинают приобретать характер познавательных процессов. Ученикам во второй половине 1 класса интересно научиться «хорошо» писать, читать, чтобы узнать много нового о животных, о звездах, о путешествиях и т. д. Следует констатировать тот факт, что в течение первого года учения меняются мотивы, побуждающие ребят к учебной деятельности.

Во втором классе основными становятся познавательные мотивы. Некоторые психологи считают, что познавательные мотивы продолжают формироваться и в 3 классе. Но существует мнение, что мотивация снижает свою силу действия. Положительное отношение к учению несколько снижается к концу начальной школы, к 3–4 классу. В качестве причин снижения интереса к учению детей 10–11, 12 лет В.А. Сухомлинский называл «злоупотребление учителя плохой отметкой, снижающее стремление ребенка учиться и его уверенность в своих возможностях».

По данным Л. И. Божович, огромную роль в мотивации учения более чем у половины младших и средних школьников играют получаемые школьниками *отметки*, которые выступают в качестве ведущего мотива обучения. (Божович Л. И., 1968).

В. С. Мухина обращает особое внимание на психологию восприятия отметок детьми. Зачастую отметка из знака успеха или неуспеха в познавательной деятельности ребенка превращается в знак, оценивающий личность в целом. Этому отчасти способствуют и взрослые, интересуясь у детей их отметками в школе и выражая удовлетворение лишь самыми высокими. Другие же отметки вызывают у них реакцию разочарования, которая автоматически травмирует ребенка (Мухина В. С., 1997).

С другой стороны, мотив хорошей отметки может быть и производным от мотива утверждения себя в коллективе класса, то есть среди сверстников, что немаловажно для детей 10–12 лет, стремления к превосходству и признанию сверстниками.

К концу младшего школьного возраста и в начале среднего под влиянием обучения происходят серьезные сдвиги в психическом развитии в мотивационной сфере личности, что подготавливает их к вступлению в ответственный период их жизни – подростковый возраст.

В отечественной психологии за многие годы сложилось сложное представление: учение – это обязательный тяжелый труд, предполагающий естественное принуждение, без которого невозможно продвижение в познании. Бесспорно, учение не простой труд, но труд по сути радостный, так как приобщает к новому, неизведанному, интересному. Не случайно в последнее время появилось понятие «учение с увлечением», и отказываться от формулы – «играя – обучай» нам кажется неправильно. Образование должно быть одновременно развивающим, серьезным и увлекательным; оно обязательно должно ориентироваться на теоретический опыт, знания и эмоциональный мир ребенка. Только в этом случае мы сможем говорить о развитии подлинно мотивационной сферы ребенка, о его непосредственном внутреннем стимуле к учебе и о его желании учиться.

Для того чтобы школьник учился сознательно, творчески, с желанием необходимо использовать все психолого-педагогические ресурсы. Проанализировав передовой опыт видных отечественных педагогов, психологов, учителей-практиков [6, 15, 26, 30], можно однозначно сказать, что формированию мотивации учения у детей 10–12 лет способствует занимательность, познавательные игры, яркие эмоциональные уроки, ситуации выбора, самостоятельная работа, тренинги. Особое место для развития мотивационной сферы детей теоретики отдают игре.

Итак, большинство детей 10–12 лет, обучающихся в школе, не испытывают достаточного интереса к учебе. У них отсутствует внутренний стимул получать необходимые знания. Следовательно, задачи сегодняшней общеобразовательной школы нацеливают на использование всех возможностей, всех ресурсов для развития учебной мотивации, повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, и современное требование «учить детей учиться» кажется очевидным и естественным.

Проблема изучения и формирования учебной мотивации детей 10–12 лет. По мнению Марковой А. К. формирование мотивации учения неотрывно от ее изучения учителем. Безусловно,

формирование мотивации учения в школьном возрасте без преувеличения можно назвать одной из центральных проблем современной школы, делом общественной важности. Ее актуальность обусловлена обновлением содержания обучения, постановкой задач формирования у школьников приемов самостоятельного приобретения знаний и познавательных интересов, осуществления в единстве идейно-политического, трудового, нравственного воспитания школьников, формирования у них активной жизненной позиции.

Проблема формирования мотивации учения является важнейшим аспектом современного обучения, так как в поле внимания учителя оказывается не только осуществляемое школьником учение, но и происходящее в ходе учения развитие личности учащегося. Формирование мотивации – это воспитание у школьников идеалов, мировоззренческих ценностей, принятых в нашем обществе, в сочетании с активным поведением ученика, что означает взаимосвязь осознаваемых и реально действующих мотивов, единство слова и дела, активную жизненную позицию школьника.

Хотя ряд авторов (Р.А. Пилоян, В.А. Иванников) не видит необходимость в формировании мотивов, так как мотив дан человеку как бы готовым (мотив понимается как предмет удовлетворения потребности) и достаточно только актуализировать имеющийся мотив, т.е. вызвать в сознание человека его образ. Для нашего исследования важно, что не только мотивация активизирует деятельность человека, но и то, что сама мотивация формируется в процессе деятельности (Ф. Олпорт, А.Н. Леонтьев). Поэтому сам процесс учебной деятельности способен влиять на учебную мотивацию.

Если изучать внешние воздействия при включении школьника в учебную деятельность, то нельзя игнорировать тот факт, что внутреннее развитие обладает своей логикой психического развития и собственной активностью. По мнению В.Э. Чудновского, «социальная обусловленность проявляется и посредством биологических факторов, оказывая свое влияние на генотип. Генотипические влияния существенно определяют не только стабильность развития, но и изменения, происходящие с возрастом, характер проявления сензитивных периодов, а также специфику средовых воздействий». Поэтому важно учитывать возрастные особенности школьников при формировании учебной мотивации.

При формировании учебной мотивации можно выделить несколько основных подходов. Одни авторы представляют учебную мотивацию как целостную структуру. Другие исследователи анализируют связь отдельных параметров с учебной мотивацией. В целях нашего исследования нам необходимо выделить основные параметры, влияющие на учебную мотивацию, и определить, как данные компоненты могут влиять на формирование учебной мотивации.

Вначале определим параметры, которые могут влиять на формирование учебной мотивации. Речь идет о психологических факторах (образованиях), которые участвуют в мотивационном процессе обучения и, по терминологии Е.П. Ильина, называются мотиваторами, мотивационными детерминантами. Автор выделяет следующие группы мотиваторов:

- нравственный контроль (наличие нравственных принципов);
- предпочтения (интересы, склонности);
- внешняя ситуация;
- собственные возможности (знания, умения, качества);
- собственное состояние в данный момент;
- условия достижения цели (затраты усилий и времени);
- последствия своего действия, поступка.

Мотиваторы имеют важное значение при формировании мотивации. Хотя они не приводят к конкретному поступку или действию, но обладают побудительной силой и приводят к пониманию причин необходимости совершения того или иного поступка, проявления активности. Е.П. Ильин приводит следующий пример: когда школьник знает, что домашнее задание надо сделать, иначе учитель поставит двойку, его будут ругать и т. д., но, понимая эти причины, ребенок, тем не менее, реально начинает заниматься только в том случае, если ему за выполнение задания будет обещано что-то для него привлекательное. И именно это становится «реально действующим» мотиватором, новым смыслом (ради чего надо сделать домашнее задание). «Таким образом, в процессе мотивации (при выборе цели и способов ее достижения) многие мотиваторы остаются только «знаемыми», «понимаемыми», а «реально действующими» становятся только те, которые приобретают наибольшую значимость для человека и приводят к формированию побуждения. Сформированный же мотив всегда действителен, потому что включает в себя побуждение к достижению цели «здесь и сейчас» [12].

Ряд исследователей (М.И. Алексеева, Б.Г. Ананьев, И. Лингарт, А.И. Липкина, Е.Ш. Сапожникова) установили, что при формировании отношения к учебе важную роль выполняет ситуация оценивания, которая мотивирует учебную деятельность. Оценка обладает своеобразной стимуляционной силой, может побуждать к действию или к знанию, ориентируя школьника на состояние его знаний, информируя об успехе или неуспехе (Б.Г. Ананьев). При этом сила воздействия оценки у младших школьников зависит не столько от количественной характеристики (выставляемый балл), сколько от отношения, выраженного в соответствующем суждении (Е.Ш. Сапожникова).

Было выявлено, что поощрение настраивает человека на содержание деятельности, при этом мотивация совпадает с предметом деятельности и ее целью. Тогда как критическая оценка (порицание) приводит к увеличению темпа работы (повышение активационного уровня), но при этом понижается интерес к самой деятельности, доминирующим становится мотив получения хорошей оценки (мотивационная установка не совпадает здесь с предметом деятельности) (И. Лингарт) [1].

В исследованиях С.М. Соколова было выявлено, что ученики младших классов в оценочной ситуации выделяют 2 момента: содержательность и форму выражения оценки (С.М. Соколов, 2001). На протяжении первых лет обучения оценочные воздействия учителя и учеников влияют на формирование самооценки ученика, которая начинает определять отношение к учению и успеваемость (А.И. Липкина) [30].

Авторы (Б.Г. Ананьев, И. Лингарт, А.И. Липкина, Е.Ш. Сапожникова и др.), изучающие процесс оценивания, считают, что оценивание является воздействием, мотивирующим учебную деятельность в том случае, когда внутренняя мотивация низка. При интенсивной внутренней стимуляции, например, заинтересованности, снижается эффективность внешней стимуляции. В этом случае стремление получить одобрение от учителя может выступать в качестве дополнительного мотива. Чем сильнее внутренний мотив, тем в меньшей степени необходима стимуляция и наоборот [1].

Понять, насколько ситуация оценивания является мотивирующим фактором можно через отношение учащихся к ситуации оценивания. Первоклассники не устанавливают связи между отметкой и знаниями. Ученики видят смысл не в том, как они выполнили задание, а в том, как они старались его выполнить. Часто отметка связана с престижной мотивацией, при этом дети стремятся к оценке не ради оценивания знаний, а ради сохранения и повышения своего престижа. Была отмечена тенденция, что к третьему классу значение отметки несколько снижается [24].

Ряд авторов (А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова) видит важную роль эмоций в мотивации учения. При этом ученые В.Г. Асеев, О. Маурер выделяют двумодальное, положительно-отрицательное строение мотивации. Эти 2 модальности представляют собой 2 вида побуждений: стремление к чему-либо и избегание, которым соответствует удовлетворение и страдание. Два вида побуждений возникают в результате двух форм воздействия - поощрения и наказания - и проявляются, с одной стороны, во влечениях и непосредственно реализуемой потребности и, с другой стороны, - в необходимости [16, 18].

Речь идет не столько о знаке побуждения мотивации, сколько об эмоциях, которые сопровождают эту мотивацию, и подтверждается высказываниями С.Л. Рубинштейна о природе эмоций: «Эмоциональные процессы приобретают положительный или отрицательный характер в зависимости от того, находится ли действие, которое индивид производит, и воздействие, которому он подвергается, в положительном или отрицательном отношении к его потребностям, интересам, установкам» [28].

Специфику эмоций А.Н. Леонтьев определял в том, что они отражают отношение между мотивами и возможностью успеха деятельности по реализации этих мотивов. К положительным эмоциям можно отнести эмоции, связанные со школой в целом и пребыванием в ней; эмоции, обусловленные хорошими взаимоотношениями школьника с учителем, одноклассниками; эмоции, связанные с осознанием каждым учеником своих возможностей в преодолении трудностей; положительные эмоции от столкновения с новым материалом или же от самого процесса обучения. Во время обучения должны присутствовать и эмоции с отрицательной модальностью, например, неудовлетворенность. В этом случае важно, чтобы возникало чувство преодоления трудностей (А.К. Маркова) [16, 21].

При освоении любой деятельности важным будет то, как ребенок справляется с трудностями, которые неизбежно возникают на каком-либо этапе. Одни дети при малейших сложностях отказываются от выполнения заданий или реагируют бурными, эмоциональными реакциями (гнев, слезы, агрессия и т.п.), другие, наоборот, справляются с возникающими проблемами. Было установлено, что мотивация не существует без потребностей, хотя можно встретить потребности без мотивов, в

случаях, когда человек не осознает свои актуальные потребности. В зависимости от силы и качества актуальной потребности, а также от возможности ее удовлетворения (имеющегося прошлого опыта, информации о знаниях, о средствах достижения желаемого) могут возникать разные эмоциональные реакции. Низкая вероятность достижения цели приводит к фрустрации, и следствием этого является повышение агрессивности. Низкая вероятность избегания нежелательного воздействия связана с повышением тревожности (П.В. Симонов, 1981) [29].

Представления ребенка об учебной деятельности напрямую связаны с академической успеваемостью (П. Балтес, Г.Лита, Г. Оттинген, А. Стеценко). Речь идет о том, как ребенок представляет свои возможности, что он может выполнить, что нет, каких результатов он может достичь, а каких нет, и какого нежелательного результата может избежать. [12, 31].

Ситуация осложняется еще и тем, что учащимися начальной школы не все мотивы осознаются в одинаковой степени. И часто «знаемые» мотивы не соответствуют реальным, которые побуждают к учебной деятельности. У хорошо успевающих учеников «знаемые» мотивы чаще совпадают с реальными, особенно эта тенденция прослеживается при выраженном интересе к обучению. У посредственно и слабоуспевающих школьников зафиксировано неполное совпадение тех и других мотивов. У данной группы учащихся основным является мотив «избегания наказания», этот же мотив и является «знаемым», т.е. отрицательный «знаемый» мотив совпадает с реальным. Тогда как положительные «знаемые» мотивы получения хорошей отметки, получения больших знаний не совпадают с реальными (Г.Г. Гусева, 1983; М.В. Матюхина, 1984) [22]. Получается, что успешное обучение возможно при адекватном осознании ребенком собственных потребностей, желаний и возможностей.

Таким образом, на формирование положительной учебной мотивации оказывают влияние такие компоненты, как осознание ребенком своих возможностей, потребностей, связь собственных усилий с полученным результатом (уровень субъективного контроля), адекватное отношение к ситуации оценивания и к учебной деятельности, эмоциональные реакции, как с положительной, так и отрицательной модальностью, в последнем случае важна направленность на преодоление трудностей.

Выводы:

Проанализировав основные теоретические подходы по проблеме изучения учебной мотивации личности в зарубежной и отечественной психологии, можно заключить следующее:

1. Изучение психологических особенностей детей 10-12 лет. На основании периодизации психического развития предложенной Д. Б. Элькониным, основанной на смене ведущих деятельностей, исследуемый нами возраст 10-12 лет приходится на период младшего школьного - начало среднего школьного возраста, что соответствует возрастной категории учеников 3-5 классов и является переходным периодом, который требует особого внимания учителей, психологов, родителей, так как может сопровождаться разного рода трудностями.

2. Используя данные отечественной психологии, опираясь на работы Л.И. Божович, В.В. Давыдова, Т.В. Драгуновой, И.В. Дубровиной, А.В. Захаровой, А.К. Марковой, Д.И. Фельдштейна, Д.Б. Эльконина и других авторов, в исследовании сформулированы основные новообразования данного возрастного периода: мышление становится теоретическим, что ведет к перестройке всех остальных психических процессов; развитие теоретического мышления способствует возникновению у учащихся рефлексии; произвольность и способность к саморегуляции, изменяется отношение школьников к процессу обучения; возникает чувство взрослости; меняется характер самооценки.

3. На сегодняшний день в психологии нет единого мнения по поводу сути мотива. В качестве мотива называются самые разные психологические феномены, такие как: намерения, представления, идеи, чувства, переживания потребности, влечения, побуждения, склонности; желания, привычки, мысли, чувство долга, состояния и свойства личности; предметы внешнего мира и т.д. Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, в данном случае - учебную деятельность.

4. Побудителем учебной деятельности является система мотивов, включающая в себя: познавательные потребности; цели; интересы; стремления; идеалы; мотивационные установки, которые придают ей активный и направленный характер, входят в структуру и определяют ее содержательно-смысловые особенности. Данная система мотивов образует учебную мотивацию, которая характеризуется устойчивостью и динамичностью.

Итак, проблема учебной мотивации детей 10-12 лет зависит от определенных психологических условий. На формирование положительной учебной мотивации оказывают влияние такие компо-

ненты, как осознание ребенком своих возможностей, потребностей, связь собственных усилий с полученным результатом (уровень субъективного контроля), адекватное отношение к ситуации оценивания и к учебной деятельности, эмоциональные реакции, как с положительной, так и отрицательной модальностью, в последнем случае важна направленность на преодоление трудностей.

Литература

1. Ананьев, Б.Г. Психология и проблемы человекознания [Текст]: избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева. – М.: Институт практической психологии – Воронеж: Модэк, 1996. – 384 с.
2. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности/ В.Г. Асеев. – М.: Мысль, 1980. – 158 с.
3. Божович, Л.И. Избранные психологические труды [Текст]/Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Международная академия, 1995. – 208 с.
4. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте/ Л.И. Божович. – М.: Просвещение. – 1968. – 464 с.
5. Божович, Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка / Л.И. Божович // Изучение мотивации поведения ребенка и подростков. – М., 1972. – 352 с.
6. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст]/И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2003. – 384 с.
7. Иванников В. А. Психологические механизмы волевого поведения / В.А. Иванников. – М.: МГУ, 1991. – 142с.
8. Изард К. Э. Психология эмоций [Текст] / К.Э. Изард; перев. с англ. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000г. – 464 с.
9. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович. – М.: Педагогика, 1979. – 352 с.
10. Ильин Е. П. Эмоции и чувства: учебн. пособие / Е.П. Ильин. — СПб.: Питер, 2002. — 752 с.
11. Ильин Е. П. Психология воли / Е.П. Ильин. - СПб.: Питер, 2000. – 288 с.
12. Ильин, Е.П. Мотивы и мотивация [Текст]/Е.П. Ильин.– СПб: Санкт – Петербург, 2004. – 509 с.
13. Крутецкий, В.А. Психологические особенности младшего школьника // Хрестоматия по возрастной психологии. – М., 1998. – С. 280-283.
14. Крутецкий, В.А. Психология обучения и воспитания школьников: книга для учителей и классных руководителей [Текст]/ В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1976. – с. 303.
15. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология человека [Текст]: развитие человека от рождения до поздней зрелости: учебн. пособие для вузов / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.: Сфера, 2003. – 464 с.
16. Леонтьев, А.Н. Психологические вопросы сознательности учения. А.Н. Леонтьев: избранные психол. Произв.: в 2 т. – М.: Педагогика. – 1983. – Т. 1. – С. 348-380.
17. Лукьянова, М. Учебная мотивация как показатель качества образования // Народное образование. – 2001. - №8. – С. 77-89.
18. Маркова, А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников/ А.К. Маркова. – М.: Педагогика, 1983. – 64 с.
19. Маркова А.К. Мотивация учебной деятельности школьника/ А.К. Маркова // Вопросы психологии. – 1978. - №1. – С. 136.
20. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения: книга для учителей/ А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
21. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте/ А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 95 с.
22. Матюхина, М.В. Мотивация учения младших школьников/ М.В.Матюхина. – М.: Педагогика, 1984. – 141 с.
23. Матюхина, М.В. Особенности мотивации учения младших школьников / М.В.Матюхина. // Вопросы психологии. – 1985. - №1. – С. 43.
24. Матюхина, М.В. Изучение и формирование мотивации учения у младших школьников: учебное пособие/ М.В.Матюхина.. – Волгоград, 1983. – 72 с.
25. Менчинская, И.А. Проблемы учения и умственного развития школьников: избранные психологические труды / И.А. Мечинская. – М.: Просвещение, 1989.- 224 с.
26. Мухина, В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2003. – 456 с.

27. Реан, А.А. Социализация педагогическая психология / А.А. Реан, В.Я.Коломинский – СПб: [б.и.], 1996. – С. 68-114.
28. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] : учеб. пособие для вузов / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2007. – 713 с.
29. Симанов, П.В. Эмоциональный мозг/ П.В. Симанов. – М.: Наука, 1981.- 215 с.
30. Соколов, С.М. Развитие учебной мотивации младших школьников при разных стилях педагогической деятельности/ С.М. Соколов // Прикладная психология. – 2001. - №6. - С. 47-53.
31. Стеценко, А. Развитие представлений детей о школьной деятельности: кросскультурное исследование/ А. Стеценко // Вопросы психологии. – 1997. - №6. – С. 3-21.
32. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Хрестоматия по возрастной психологии. Учеб.пособие для студ.: Сост. Л.И.Семенюк. Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии, 1996. - С.151-157

THE THEORETICAL ASPECTS OF STUDYING EDUCATIONAL MOTIVATION OF 10-12
YEAR- OLD CHILDREN.

O.V. Solovih

Orsk Humanitarian-Technological Institute
(The branch of Orenburg State University)

Email: solovih75@mail.ru

The annotation. *In this article the theoretical aspects of studying the 10-12 year- old children educational motivation are considered. The domestic and foreign theories and the concepts of general and pedagogical psychology, that reveal basic regularities of individual's development in the conditions of teaching and upbringing; the ideas of educational motivation and its role in the individual's development are analyzed; the psychological features of 10-12 year- old children and the peculiarities of educational motivation of 10-12 year- old pupils are revealed.*

Key words: *motive, motivation, educational motivation, educational-cognitive motives, motivation orientation.*