Мотивация как личностно-регулятивный механизм познавательных способностей детей младшего школьного возраста

Введение

Мотивация является важнейшим регулятивным механизмом развития способностей. Влияние данного механизма обеспечивает изменение качества способностей и делает эти способности личностными.

Исследования личностно-регулятивных механизмов очень важно для развития способностей в младшем школьном возрасте. Учителям начальных классов необходимо исследовать совокупность мотивов в учебной деятельности младшего школьника и изучить их связь с продуктами деятельности, а значит, с познавательными способностями.

Обществу необходима гармонично развитая личность, способная обучаться, применять полученные знания в различных областях, одним словом, ребенок должен уметь учиться. Но это только половина успеха, конечно же, неотъемлемую часть составляют родители, их умение контролировать действия ребенка, направлять в нужном направлении, при этом, не оказывая психологическое давление на младшего школьника.

В повседневной жизни люди часто употребляют слово «мотивация», но не всегда задумываются над его значением. Но хуже всего то, что родители путают слова, а точнее значения слов «мотивация» и «подкуп» ребенка. Например, покупают дорогостоящие игрушки за выполнение домашнего задания или за то, что наше чадо прочитает книгу, заданную в школе на лето. Получается, что многие родители платят детям за то, что они должны делать самостоятельно и без напоминания, по собственной инициативе. Тем самым, получая обратный результат. Школьники становятся избалованными, требовательными, знают, где нужно «надавить» на взрослых, чтобы добиться желаемого.

Сейчас, находясь на педагогической практике, я вижу и понимаю, дети, родители которых проявляют заботу, контроль, позволяющий выявить пробелы в знаниях школьника, показывают более высокие результаты в усвоении знаний и умений, чем дети, в семье которых нарушено эмоциональное равновесие. Таким образом, родители должны заниматься детьми, воспитывать в них главные качества, свойственные достойному человеку, развивать способности ребенка, делать со школьниками уроки, проводить вместе свободное время; вследствие таких простых и важных действий, возникает правильная здоровая мотивация, необходимая ребенку.

Цель исследования: изучение мотивации в структуре познавательных способностей младшего школьника. В связи с поставленной целью, мы можем выделить следующие задачи данного исследования:

Изучить психолого-педагогическую литературу по проблемам мотивации в структуре познавательных способностей детей младшего школьного возраста.

Изучить структуру мотивации младшего школьника.

Предметом исследования является обеспечение родителями мотивации младшим школьникам.

Объектом мотивации являются дети младшего школьного возраста.

Гипотезой исследования является предположение о том, что положительная мотивация к учебной деятельности способствует развитию способностей младшего школьника и продуктивности деятельности.

Методики исследования:

- Анкета, для оценки уровня школьной мотивации учащихся начальных классов. (Лусканова Н. Г.)

- Методика «Осознание целей учения».

«Модифицированная анкета для изучения мотивации учебной деятельности». (Пирожкова М. Г.)

Методика «Мотивы долга и ответственности в учении». (Гамезо М. В.)

Практическая значимость работы заключается в возможности применения полученных результатов учителями начальных классов и родителями учащихся.

Экспериментальная работа проводилась на базе ГБОУ лицея №17 города Химки.

Структура и объем выпускной квалификационной работы: работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка литературы, включающего 60 источников.

Глава I. Теоретические подходы к исследованию учебной мотивации и познавательных способностей в теории В.Д. Шадрикова

способность мотивация познавательный школьник

1.1 Биологические механизмы мотивации

Для обеспечения нормальной жизнедеятельности любого организма необходимо поддержание необходимых параметров его внутренней среды. Данную задачу можно реализовать с помощью различных систем организма, работающих по принципу саморегуляции и гомеостазиса (по У. Кеннону). Таким образом, даже незначительное изменение некоторых показателей организма (констант) приводят к резкому нарушению обмена веществ и вызывают критические изменения в организме. Но есть константы, которые не приводят к существенному нарушению жизнедеятельности организма. Такие константы называют пластичными [48 стр. 75].

Отклонение пластичных констант от нормы могут быть компенсированы за счет внутренних резервов организма. Но, как известно, данные резервы не являются неисчерпаемыми. Основным источником веществ, которые необходимы для жизнедеятельности, является окружающая нас среда. Таким образом, одновременно с отклонением жизненно важной константы от нормы, в организме человека формируются необходимые процессы, направленные на употребление этого самого вещества из внешней, окружающей нас среды, то есть, возникает соответствующая мотивация.

Таким образом, мы можем утверждать, что мотивация возникает на основе определений той или иной потребности, то есть, любое изменение жизненно важной константы по отношению к уровню, который обеспечивает нормальное функционирование организма.

Формирование мотивационного возбуждения осуществляется в несколько этапов:

1) Первым этапом является ритмические изменения в некоторых нервных центрах, возникающие под влиянием сигнализации, которая подается от рецепторов соответствующих органов, таких как желудок, печень, мочевой пузырь. Отсюда следует, что мотивационное возбуждение начинает формирование на основе нервных механизмов.

2) Второй этап отводит ведущее место в формировании мотивационного возбуждения гуморальным факторам (биологически активные вещества, действие которых на организм опосредовано через его жидкие среды). Потребность в тех или иных веществах воспринимается хеморецепторами кровеносного русла и центральными хеморецепторами. При этом воспринимается изменение предконечного приспособительного результата. [ 48 стр. 77].

Отсюда следует, что для естественного формирования мотивационного возбуждения необходимо, чтобы соответствующие центры организма получили раздражение сначала нервным путем, а потом гуморальным.

Возбуждение рецепторных аппаратов, которое вызвано отклонением важных констант от нормы, относится к гипоталамическим отделам центральной нервной системы. Исследования показали, что гипоталамические образования избирательно воспринимают изменения внутренней среды организма человека и трансформируют их в специальные нервные процессы, которые завершаются формированием поведения, которое направленно на удовлетворение внутренних потребностей организма. Особенностью мотивационных центров гипоталамуса является то, что развитие мотивационного возбуждения в них имеет возможность происходить и без участия как нервных, так и гуморальных факторов, то есть за счет метаболических процессов. [ 48 стр. 77].

Клетки гипоталамуса имеют обширные связи с другими отделами головного мозга, то есть, возбуждения, возникающие в них, импульсивно распространяются на корково-подкорковые структуры. Возбуждение преобразуется в активирующие влияния мотивационных центров гипоталамуса на вышележащие отделы головного мозга.

Первой инстанцией, куда адресуется возбуждение любого мотивационного центра гипоталамуса, являются лимбические образования мозга. Именно восходящие активирующие влияния со стороны гипоталамуса являются энергетической основой формирования целенаправленного поведения для удовлетворения исходной потребности организма.

Учеными было доказано, что мотивационным центрам гипоталамуса принадлежит ведущая роль в формировании корково-подкорковых комплексов мотивационных возбуждений. Важно отметить, что восходящие влияния гипоталамических центров на старую и новую кору определяются внутренними потребностями организма. [48 стр. 78].

Из вышесказанного следует, что мотивация представляет собой такие состояния организма, при которых за счет восходящих активирующих влияний, избирательно чувствительных к той или иной потребности гипоталамических центров, организуются системные объединения корково- подкорковых аппаратов для удовлетворения потребностей.

Известно, что мотивация реализуется определенной функциональной системой. На психологическом уровне мотивация определяется как желания и хотения. Но между желанием и хотением имеются определенные различия. Хотение - это осознание еще неопределенной потребности ( хочу есть, пить и т.д). Желание- стремление к определенной вещи, способной удовлетворить биологическую потребность (желаю съесть пирожок, выпить кофе). Желание всегда подразумевает определенную цель. Человек от природы обладает способностью хотеть и желать. Эти желания и устойчивые мотивации могут закрепляться в чертах личности. [48 стр. 71].

.2 Мотивация. Критерии. Учебная мотивация

Впервые слово «мотивация» употребил А. Шопенгауэр, после чего данный термин прочно вошел в психологический язык.

Ученые выделяют несколько трактовок данного термина:

1) Мотивация - совокупность факторов, которые определяют поведение.

2) Мотивация - совокупность мотивов.

) Мотивация - побуждение , которое определяет активность организма и определяют ее направленность.

) Мотивация - процесс психической регуляции конкретной деятельности; процесс действия мотива и как механизм, определяющий появление, направленность и способы осуществления конкретных форм деятельности.

Исследования В. Д. Шадрикова определяют, что мотивация вызвана потребностями и целям личности, идеалами, объективными или субъективными условиями деятельности, а также мировоззрением и убеждениями.

Учеными установлено, что сам процесс мотивации начинается с актуализации мотива, то есть, мотив является предметом удовлетворения потребностей индивида.

Мотив - процесс, который выступает смыслом деятельности. Человеку он представляется в форме специфических переживаний, которые могут характеризоваться положительными эмоциями от достижения этого предмета, или же отрицательными, связанными с неудовлетворённостью в настоящем положении. [21стр. 15].

Мотивационными процессами можно управлять. Этот процесс называют мотивированием. Мотивирование может пониматься как создание условий для развития собственных мотивов учеников и как внешнее стимулирование, использование системы поощрений и наказаний (метод кнута и пряника). Отсюда следует, что мотивы исходят из нашей собственной системы потребностей.

На формирование мотивации влияет множество внешних условий.

Первым условием является характер самой деятельности или содержание задачи, которую предстоит решить ученику. Наиболее сильное стремление к достижениям возникает в том случае, если деятельность обладает новизной. Интерес к новым задачам наиболее сильно проявляется в школьном возрасте у мальчиков. Девочки же, напротив, обнаруживают высокую мотивированность и направленность на достижения и при повторном выполнении тех же самых задач. Аналогично к повторам стремятся дети со сформировавшейся направленностью мотива на избегание неудачи. Успешное выполнение уже знакомого задания позволяет им повторно пережить положительные эмоции и благодаря этому обрести уверенность в своих силах, что благотворно сказывается на поднятии уровня мотивации достижений. Таким образом, ребенок оценивает собственную деятельность. Не маловажную роль в этом играет самооценка учащегося.

Вторым важным для развития мотивации достижения условием является наличие возможности для проявления школьниками самостоятельности. Самостоятельность может проявляться на разных этапах познавательной деятельности: при постановке учебной задачи, создании новых знаний, их отработке и на этапе самоконтроля. Самостоятельная работа вызывает различные внутренние переживания и тем самым способствует развитию у них как стремления к достижениям, так и к избеганию неудачи. [21стр. 56].

Оценка создает у человека внутреннее ощущение успеха или неудачи. Она обладает большой побудительной силой и может играть как мотивирующую, так и обратную роль. Оценка мотивирует учащихся к достижениям, если воспринимается ими как объективная и справедливая, указывает способы улучшения деятельности, т.е. носит конструктивный

характер. Для повышения мотивации важно, чтобы человек внутренне принял оценку. Непринятые оценки или не мотивируют, или понижают уже имеющуюся мотивацию. [21стр. 64].

В психологии принято выделять следующие виды мотивации человека:

Внутренняя мотивация - это мотивация, связанная с содержанием деятельности, но не с внешними обстоятельствами (занятия спортом, потому что это доставляет положительные эмоции т.п.).

Положительная мотивация - это мотивация, основанная на положительных стимулах (если я не буду капризничать, то родители дадут мне поиграть в компьютерную игру и т.п.).

Отрицательная мотивация - это мотивация, основанная на отрицательных стимулах (если я не буду капризничать, то родители не будут меня ругать и т.п.).

Устойчивая мотивация - это мотивация, основанная на естественных потребностях человека (утоление жажды, голода и т.п.).

Неустойчивая мотивация - это мотивация, которая требует постоянной внешней поддержки (бросить курить, сбросить вес и т.п.).

Так же существуют и дополнительные виды мотивации:

Индивидуальная мотивация, направленная на поддержание саморегуляции (жажда, голод, избегание боли, поддержка температуры и т.д.);

Групповая мотивация (забота о потомстве, поиск своего места в обществе, поддержание структуры общества и т.п.);

Познавательная мотивация (игровая деятельность, исследовательское поведение).

Мотивация к учебной деятельности младшего школьника очень важный этап на пути формирования у учащихся мотивов, которые могут придать учёбе смысл, а сам факт учебной деятельности сделать важной целью для ученика или студента. В ином случае успешное обучение станет невозможным.

Основными факторами, влияющими на формирование положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, являются:

1) содержание учебного материала

2) организация учебной деятельности

) коллективные формы учебной деятельности

) оценка учебной деятельности

) стиль педагогической деятельности учителя.

При ознакомлении детей с новым материалом необходимо учитывать у школьников их возрастные потребности. Если учитель этого не делает, то учащиеся теряют всякий интерес к новым знаниям. Таким образом, новый материал должен преподноситься так, чтобы дети испытывали неподдельный интерес, а так же вызывать эмоциональный отклик и некоторые затруднения, способствующие разжиганию интереса к деятельности.[21 стр. 71].

Учебный материал должен опираться на прошлые знания, но в то же время содержать информацию, позволяющую не только узнать новое, но и осмыслить прошлые знания и опыт, узнать уже известное с новой стороны.

Мотивирующая же роль оценки результатов учебной деятельности не вызывает сомнения. Однако слишком частое оценивание (выставление отметок) приводит к тому, что получение хороших отметок становится для учащихся самоцелью, что и показано в ряде исследований, приведенных выше. Происходит сдвиг учебной мотивации с самой деятельности, с ее процесса и результата на отметку, которая «добывается» многими школьниками нечестными способами. Этот фактор тоже приводит к угасанию мотива собственно учебной (познавательной) деятельности и к деформации развития личности учащегося.Поэтому в ряде стран в начальных классах отметки не выставляются. [21стр. 73].

Под мотивом учебной деятельности понимаются все факторы, обусловливающие проявление учебной активности, например: потребности, цели, установки, чувство долга, интересы.Г. Розенфельд, например, выделил следующие контент-категории (факторы) 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.

) Обучение по принуждению или под давлением.

) Обучение, основанное на понятиях и моральных обязательствах или на общепринятых нормах.

) Обучение для достижения цели в обыденной жизни.

) Обучение, основанное на социальных целях, требованиях и ценностях.

Мотив посещения школы первоклассниками (поступления в школу).

Этот мотив не равнозначен мотиву обучения, так как, приходя в школу, ребенок, помимо познавательных, испытывает следующие потребности: престижные (повышение социального положения ребенка), стремление к взрослости и желание называться уже школьником, а не детсадовцем, желание быть «как все», не отставать в исполнении социальных ролей от сверстников. Отсюда целями удовлетворения потребностей могут быть как учеба, так и регулярное посещение школы для выполнения роли ученика, школьника. В последнем случае школьник добровольно выполняет все нормы и правила поведения в школе как соответствующие принятой им роли.

Л. И. Божович считает, что мотив посещения школы следует отличать от мотива обучения. Оба эти мотива в организации поведения и учебной деятельности детей могут действовать в одном направлении, а могут и расходиться. [4 стр. 112].

В мотив обучения могут входить следующие причины: повышенный интерес к учению вообще (основанный на потребности в новых впечатлениях от приобретения новых знаний), желание получить образование в связи с пониманием его необходимости как для жизни в целом, так и для профессиональной деятельности, желание заслужить похвалу, желание стать отличником. [4 стр. 117].

Наличие же у дошкольников только социально-ролевых мотивов посещения школы и отсутствие мотива обучения свидетельствует об их неготовности к школе. О мотивационной готовности детей 6-7 лет к школе свидетельствуют их отношение к обучению как к серьезной общественно значимой деятельности, эмоциональная расположенность выполнять требования взрослых, познавательный интерес к окружающей действительности, стремление овладевать новыми знаниями и умениями.

Закрепление мотива посещения школы во многом зависит, как показали Н. А. Березовин и Я. Л. Коломинский (1975), от того, как учитель относится к учащимся. Авторы выделили пять стилей отношения учителя к школьникам:

1) активно-положительный, ситуативный.

2) пассивно-положительный

) пассивно-отрицательный и активно-отрицательный. [ 4стр. 205].

Мотивация учебной деятельности и поведения младших школьников.

Особенностью мотивации большинства школьников младших классов является точное выполнение требований учителя. Социальная мотивация учебной деятельности настолько сильна, что школьники даже не всегда стремятся понять, для чего нужно делать то, что им велит учитель, так как учитель имеет высокий авторитет у ребенка. Даже скучную и бесполезную работу учащиеся выполняют тщательно, так как полученные задания кажутся им важными. Конечно же, это имеет положительную сторону, так как учителю было бы трудно всякий раз объяснять школьникам значение того или иного вида работы для их образования.[22 стр. 132].

Мотивационную роль играют получаемые школьниками отметки, однако у школьников 1 и 2-х классов эта роль своеобразна. По данным Л. И. Божович, они воспринимают отметку как оценку своих стараний, а не качества проделанной работы.

Отметка младшим школьникам кажется важной, если она поставлена за четверть, так как «она не за один какой-нибудь урок, а за все прилежание ставится». Это свидетельствует о том, что первоначально социальный смысл учебной деятельности заключен для детей не столько в результате, сколько в самом учебном процессе. Отметка в качестве ведущего мотива обучения выступает у более половины младших школьников. У трети преобладает престижный мотив, а познавательный интерес называется очень редко. Такая ситуация не очень благоприятна для процесса обучения, так как ответственность и трудолюбие школьников слабо связаны с мотивом отметки по сравнению с познавательным интересом. Однако такое отношение к отметке скоро исчезает. Школьники 3-4-х классов начинают тяготиться своими обязанностями, их старательность уменьшается. [4 стр. 232].

Такие сдвиги в мотивационной сфере происходят, как предполагает Л. И. Божович, потому, что не удовлетворяется познавательная потребность учащихся, а это связано с методикой их обучения, в частности с излишним количеством упражнений, направленных на выработку умений. В результате чрезмерно загружается па мять и недостаточно используется интеллект.

М. В. Матюхина отмечает, что все мотивы осознаются младшими школьниками в разной степени. К плохо осознаваемымотносятся мотивы долга и ответственности, благополучия, престижные, целый ряд мотивов, связанных с содержанием и процессом учения (интерес к объекту деятельности, к процессу деятельности, к результату деятельности). Но именно эти мотивы чаще всего выступают в качестве реальных побудителей учебной деятельности.[31 стр. 87].

Очевидно, что мотиваторами учебной деятельности младших школьников могут быть социально-психологические факторы, например: желание хорошо выглядеть в глазах одноклассников, обожание своего учителя, желание доставить ему удовольствие своим ответом на уроке и получить от него похвалу.

В 3-4-х классах начинает проявляться избирательное отношение школьников отдельным учебным предметам, в результате чего общий мотив учебы становится все более дифференцированным: появляется как положительная, так и отрицательная мотивация к процессу учения в зависимости от интереса к предмету. Однако в этом возрасте познавательные интересы детей, как правило, являются еще эпизодическими. Они возникают в определенной ситуации, чаще всего под непосредственным воздействием урока, и почти всегда угасают, как только урок заканчивается. [31стр. 112].

Мотивация к обучению, к сожалению, сама по себе проявляется довольно редко. Именно по этой причине нужно использовать различные методы её формирования, чтобы она могла обеспечивать и поддерживать плодотворную учебную деятельность на протяжении продолжительного периода времени. [42 стр. 93].

Методов и приёмов формирования мотивации к учебной деятельности довольно много. Ниже представлены самые распространённые:

Создание ситуаций занимательности - это процесс внедрения в учебные занятия интересных и занимательных опытов, жизненных примеров, парадоксальных фактов, необычных аналогий, которые будут привлекать внимание учащихся, и вызывать у них интерес к предмету изучения.

Эмоциональные переживания - это переживания, которые создаются путём привидения необычных фактов и проведения опытов во время занятий, а также вызываются масштабностью и уникальностью излагаемого материала.

Сопоставление научных и житейских толкований природных явлений - это такой приём, в котором приводятся какие-то научные факты и сопоставляются с изменениями в образе жизни людей, что взывает в учащихся интерес и желание узнать больше, т.к. это отражает действительность.

Создание ситуаций познавательного спора - данный приём основывается на том, что спор всегда вызывает повышенный интерес к теме. Привлечение учащихся к научным спорам способствует углублению их знаний, приковывает их внимание, вызывает волну интереса и желание разобраться в оспариваемом вопросе.

Создание ситуаций успеха в учении - этот приём используется, в основном, по отношению к учащимся, которые испытывают определённые затруднения в обучении. Основан приём на том, что радостные переживания способствуют преодолению трудностей в обучении.

Помимо перечисленных методов существуют и другие методы повышения мотивации к обучению. Такими методами считаются приближения содержания учебного материала к важным открытиям и достижениям, создание ситуаций новизны и актуальности. Существует также позитивная и негативная познавательная мотивация.Некоторые учёные указывают на то, что на мотивацию учащихся огромное влияние оказывает содержание учебной деятельности и содержание учебного материала. Отсюда следует, что чем интересней учебный материал и чем больше ученик вовлечён в активный процесс обучения, тем более повышается и его мотивация к этому процессу.[39 стр. 459].

Следует отметить, что также для ребенка не менее важна самомотивация.

Самомотивация - это желание или стремление человека к чему-либо, основанное на его внутренних убеждениях; стимул для действия, которое он хочет совершить. Такой вид мотивации характерен в период от рождения и до двух лет, когда родители не способны воздействовать на ребенка словом, побуждать к определенным действиям, поэтому, они вынуждены создавать условия, которые соответствуют нуждам ребенка в определенный момент его жизнедеятельности. В результате чего, ребенок находится в обстановке, когда он вырабатывает собственную мотивацию, то есть, он самостоятельно удовлетворяет собственные потребности. Именно данный фактор влияет на уровень эффективности развития ребенка.[ 49 стр. 49].

Как только ребенок начинает говорить, взрослые ограничивают его действия, разделяя из на «можно» и «нельзя». Переломным моментов считается поступление в школу. Младший школьник ограничивает свои потребности, так как теперь не учитываются его желание, на смену этому приходит обязанность выполнять ту или иную работу. Именно в данный период прекращается эффективное развитие ребенка. [ 48 стр. 86].

Таким образом, мы можем выделить следующие этапы развития ребенка:

1). Первый этап - его развитие определяется его желанием («ХОЧУ»)

2) Второй этап - желания ребенка ограничиваются ( МОЖНО)

3) Третий этап - его желания отходят на задний план (ДОЛЖЕН) Нельзя требовать выполнения каких-либо действий от своего ребенка, подавляя его собственные нужды. Такими мерами родители и педагоги зачастую подавляют желание что-либо делать, то есть, подавляют его собственную мотивацию.[48 стр. 91].

«Мотивация как личностно-регулятивный механизм способностей».

Мотивационная сфера личности является фундаментом и субъектных и субъективно-личностных закономерностей функционирования и развития мнемических способностей, ибо предопределяет особенности и операционной, и регулирующей ее сторон. Как было показано в предыдущих главах, память и мышление на уровне включенности операционных механизмов в мнемические процессы представляют собой единую мыслительно-мнемическую систему процессов переработки поступающей информации. В этой связи представляют несомненный интерес в плане психологии регулирующих механизмов мнемических способностей исследования процессов регуляции мышления. К тому же исследования регулирующих процессов памяти, выполненные в соответствующих конкретно-психологических парадигмах, значительно уступают аналогичным работам в области психологии мышления. Значимость мотивации есть предпосылка активизации мыслительного процесса, изменения его динамической напряженности, создаваемой той дополнительной энергией процесса, которая создается включением мышления в иную структуру отношений субъекта к среде. В исследованиях Э. Д. Телегиной и Т. Г. Богдановой отчетливо проявилась не только активизация мышления под влиянием мотивации, но и ее преобразование, перестройка. Такая перестройка фиксируется, например, на этапе понимания, оценки и принятия цели и задачи. Именно в этом аспекте С. Л. Рубинштейн отмечал, что для совершения действия недостаточно того, чтобы задача была субъектом понята, она должна быть им принята, должна найти отклик в его стремлениях и переживаниях, должна быть соотнесена с его общей иерархической системой мотивов, включена в эту систему как средство удовлетворения определенных мотивов личности.

Мотивационные процессы, являющиеся базисным фактором функционирования регуляции мнемических способностей, создают определенную эмоциональную атмосферу процесса запоминания.

Эмоции оказывают избирательное действие на процесс запоминания и воспроизведения, способствуя установлению тех связей, которые каким-то образом соответствуют содержанию испытываемой эмоции. Об этом говорит, в частности, эксперимент, проведенный Бимом. Испытуемые в его опытах выполняли два вида заданий: заучивали ряд бессмысленных слогов и, кроме того, у них вырабатывали условную эмоциональную реакцию на световой раздражитель, который предвосхищал болевое воздействие (выработка условной кожно-гальванической реакции); условным раздражителем было зажигание лампочки, а безусловным (подкреплением) удар током. Второе задание, которое заключалось в усвоении того, что световой сигнал предвосхищает опасность, отличалось от первого тем, что его усвоение было опосредовано тревогой (человек учился бояться света).

Основной результат, полученный в этих исследованиях, заключался в том, что в условиях тревоги заучивание слогов происходило хуже, чем в нейтральных условиях (больше ошибок, больше повторений), тогда как усвоение сигнала опасности - лучше, чем в нейтральных условиях. Можно предположить, что повышение уровня тревоги облегчает заучивание таких реакций, выработка которых опосредована тревогой. Однако это не означает, что облегчающее влияние тревоги обнаруживается только при заучивании реакций, опосредованных тревогой (или страхом).[21стр. 389].

Когда испытуемый не только принимает цель, но трансформирует ее в соответствии со своими мотивационными, интеллектуальными, эмоциональными процессами, можно говорить не только о регуляции деятельности, но и о саморегуляции как высшем уровне развития регулирующих механизмов.

Саморегуляция- сложная динамическая система, включающая одновременно и мотивационные, и операционные, и функциональные компоненты.

Если на уровне индивида саморегуляция осуществляется по естественным нейрофизиологическим законам (экстраполирование вероятного будущего в виде его нервной модели, акцептора действия и т.п., а также сличение по принципу обратной связи фактических результатов действия с первоначальными прогнозами), то на уровне личности саморегуляция приобретает социальную обусловленность, сознательный и произвольный характер.[28 стр. 44].

Использование различных средств организации собственных действий оказывается возможным лишь в результате развития иерархической структуры личности, когда человек, выступая в качеств субъекта деятельности и осуществляя свою управляющую функцию, к самому себе относится как к объекту управления, исполнителю, действия которого он должен направить и организовать с помощью тех или иных средств. подтверждается гипотеза о зависимости развития памяти от ценностей и интересов личности на основе предпочтительного развития того вида памяти, который обслуживает ведущие цели и ведущие деятельности.

Волевые качества личности особенности ее Я-концепции помогаю субъекту запоминающему относиться к себе как к объекту управления, как к исполнителю.[28 стр. 56].

Механизм саморегуляции называется «рефлексивным по своей природе», если он основан на иерархическом разделении управляющих и контролирующих функций внутри одной и той же личности, например, когда человек выступает для самого себя как объект управления, как «я- исполнитель», действия которого необходимо отображать, контролировать и организовывать, и когда человек одновременно является для самого себя «я- контролером», то есть, субъектом управления. [36 стр. 57].

Рефлексивный характер мыслительных процессов обнаруживается уже в процессе постановки мыслительной задачи. Задача есть результат осознания и анализа реальной проблемной ситуации, возникающей вследствие рассогласования потребностей и возможностей субъекта.

Формулируя задачу как знаковую модель проблемной ситуации, человек должен сделать предметом анализа те отношения между объектом и самим собой как субъектом-исполнителем, которые породили проблемную ситуацию. Он должен также найти для самого себя некоторое средство, с помощью которого можно было бы достичь поставленной цели (это средство и становится тем, что называют искомым объектом). [25стр. 90].

Понятие Познавательные способности младшего школьника.

В психологии понятие способности относится к основным. Известно, что Аристотель выделял десять категорий, которые, по его мнению, поддавались осмыслению. Но наиболее общими считают следующие три категории: вещь, ее свойство (или качество), отношение одной вещи к другой. Соответственно, мы можем рассматривать способности как вещь, как качество вещи, как их соотношение. Известно, что способности имеют меру выраженности. Но данная мера определяется у каждого человека по- своему. Отсюда мы можем сказать, что способности - это свойства функциональных систем, реализующие отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную форму выраженности, которые проявляются в успешности и в качественной реализации деятельности. [ 47 стр. 138].

Анализ способностей восприятия мнемических способностей показывает, что в качестве операционных приемов выступают общие мыслительные операции анализа, синтеза, обобщения, сравнения, абстракции. Мышление включено в процесс реализации психических функций, восприятия, памяти и др. Эти и другие психические функции являются операционными механизмами мышления. Таким образом, формирование, а также развитие психических функций одновременно выступают как процесс интеграции интеллекта . Структура любой познавательной способности включает в себя не только собственные операционные и функциональные механизмы, но и другие психические функции, которые выступают в роли операционных механизмов.

Таким образом, мы понимаем способность с позиций системного подхода как свойство функциональной системы, есть одна из «клеточек», та единица диагностического анализа, на основе которой можно построить всю систему познавательных способностей как систему свойств функциональных систем мозга, реализующих отражательную функцию. Такое понимание способностей позволяет сделать значительный шаг в направлении целостности анализа психики при любых акцентах и любом уровне ее рассмотрения. Чтобы объяснить результаты при разной успешности выполнения той или иной деятельности личностью, необходимо провести анализ ее способностей. Это возможно на основе предлагаемой концепции, в которой способности и деятельность не противопоставляются, а рассматриваются в диалектическом единстве их формирования и развития.

Способности выступают как субъект деятельности и имеют природную основу (свойства функциональных систем, которые воплощают познавательные и психомоторные функции). Отсюда становится ясным, что способности, развиваются не только как качества субъекта деятельности, но и как качества личности, которые определяют успешность поведения индивида. [47стр. 151].

Из вышесказанного следует, что развитие способностей - это процесс:

1) Развития функциональной системы, которая реализует конкретную психическую функцию, в совокупности ее компонентов и связей.

2) Развития операционных механизмов.

) Развития оперативности в системе функциональных и операционных механизмов.

4) Овладение субъектом собственными познавательными способностями посредством рефлексии и овладение операционными механизмами в отношении определенных психических функций.

Выделим три фактора культурной детерминации:

1) Известно, что ребенок рождается с несформированными функциональными системами психической деятельности, которые формируются в течение длительного постнатального периода, что и отличает ребенка от животных. Данный процесс детерминируется средой, в которой развивается человек.

2) Развитие способностей детерминируется социальными формами деятельности.

3) Развитие ценностей детерминируется индивидуальными ценностями человека.

Отсюда следует, что именно данные индивидуальные ценности и будут определять качественную специфику способностей, так как от них зависит что увидит, запомнит индивид.

Непосредственно перейдем к конкретной трактовке понятия познавательных способностей и выделим их составляющие:

Познавательные (когнитивные) способности младшего школьника - это внутренние условия развития ребёнка, которые формируются в процессе его взаимодействия с окружающим миром, а так же, отвечают требованиям данной деятельности и являются условием ее успешного выполнения.

Говоря о способностях ребенка, необходимо отметить и возрастные предпосылки способности, или возрастные факторы одаренности. Каждый возрастной период имеет свои неповторимые, специфические внутренние условия развития, и с возрастом происходит не только увеличение умственных сил, но и их ограничение, иногда и утрата ценных особенностей предшествующих периодов (А. В. Запорожец, Н. С. Лейтес). [ 51 стр. 132].

«В каждом возрасте ребенок оказывается особо чувствительным, сенсибильным (постигаемый с помощью чувств) к определенного рода воздействиям, в связи с чем у него на данной генетической ступени при наличии соответствующих социально-педагогических условий наиболее интенсивно развиваются определенные психические процессы и качества...».

Развитие способностей не сводится лишь к их количественному росту. В процессе развития происходит прежде всего качественная перестройка способностей. Как подчеркивает С. Л. Рубинштейн (1946,1976), развитие способностей совершается по спирали: реализующиеся возможности, которые представляют способность одного уровня, открывают возможности для дальнейшего развития, для развития способностей более высокого уровня. [38стр. 61].

Познавательные (когнитивные) способности включают в себя как сенсорные способности (восприятие предметов и их внешних свойств), так и интеллектуальные, обеспечивающие относительно легкое и продуктивное овладение знаниями, сущностью предметов и явлений окружающего мира.

Мышление - это процесс опосредованного и обобщенного познания (отражения) окружающего мира. Важная особенность мышления заключается в том, что оно неразрывно связано с речью. Речь является не только формой, но и орудием мышления. Выражая мысли в развернутой словесной форме, мы способствуем успеху мыслительной деятельности. Речь помогает мыслить. Необходимость выразить мысль словами требует часто дополнительного, тщательного продумывания.

Неразрывная связь мышления с речью не означает, однако, что мышление сводится к речи, тождественно с ней. Мышление и речь, мысль и слово не одно и то же.[35 стр. 189].

Мышление ребенка младшего школьного возраста находится на переломном этапе развития. В этот период совершается переход от наглядно- образного к словесно-логическому, понятийному мышлению, что придает мыслительной деятельности ребенка двойственный характер: конкретное мышление, связанное с реальной действительностью и непосредственным наблюдением, уже подчиняется логическим принципам, однако отвлеченные, формально-логические рассуждения детям еще не доступны. [35 стр. 192].

По мере овладения учебной деятельностью и усвоения основ научных знаний школьник постепенно приобщается к системе научных понятий, его умственные операции становятся менее связанными с конкретной практической деятельностью и наглядной опорой. Дети овладевают приемами мыслительной деятельности, приобретают способность действовать в уме и анализировать процесс собственных рассуждений. С развитием мышления связано возникновение таких важных новообразований, как анализ, внутренний план действий, рефлексия.

Владение основными мыслительными операциями требуется от учащихся уже в первом классе. Поэтому в младшем школьном возрасте следует уделять внимание целенаправленной работе по обучению детей основным приемам мыслительной деятельности.

Выводы

Подводя итог к Главе I , можно сказать, что:

1) Мотивация вызвана потребностями и целям личности, идеалами, объективными или субъективными условиями деятельности, а также мировоззрением и убеждениями.

2) Учеными установлено, что сам процесс мотивации начинается с актуализации мотива, то есть, мотив является предметом удовлетворения потребностей индивида.

) Новый материал должен преподноситься так, чтобы дети испытывали неподдельный интерес.

) Регулирующие механизмы мнемических способностей

«запускаются» целью деятельности.

5) Способности, развиваются не только как качества субъекта деятельности, но и как качества личности, которые определяют успешность поведения индивида.

Глава II. Эмпирические исследования мотивации к учению младших школьников

.1 Организация и методы исследования

Выборка исследования составила 6 человек 3 «Б» класса. Исследование проводилось на базе МАОУ Лицей №17 г. Химки.

На первом этапе, в рамках исследования определялся уровень школьной мотивации младших школьников. Для этого с детьми проводилась методика

«Анкета для оценки уровня школьной мотивации учащихся начальных классов», разработанная Н. Г. Лускановой. Цель методики: оценка уровня школьной мотивации учащихся начальных классов. Данная анкета представляет собой психодиагностический инструмент, ориентированный на определение уровня школьной мотивации. Анкета Н. Г. Лускановой состоит из 10 вопросов, на которые стоит отвечать, используя ответы «нравится», «не нравится», «не очень». Мотивация ребенка к обучению в школе, понимается, как его собственное стремление получать новые знания.

Ход работы. Возможно индивидуальное (наедине с экспериментатором) или групповое выполнение задания. При этом, нужно учесть, что в пеpвом ваpианте выше фактор лжи, так как дети в большей степени оpиентиpуются на ноpмы и плавила, поскольку видят перед собой взpослого, задающего вопpосы. Втоpой ваpиант позволяет получить более искpенние ответы детей на вопpосы анкеты, но этот способ затруднителен для пеpвоклассников, которые еще плохо читают.

Выделяют пять основных уровней школьной мотивации:

Первый уровень.25-30 баллов - высокий уровень школьной мотивации, учебной активности.

У таких детей есть познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Ученики чётко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки. В рисунках на школьную тему они изображают учителя у доски, процесс урока, учебный материал и т.п.

Второй уровень .20-24 балла - хорошая школьная мотивация. Подобные показатели имеют большинство учащихся начальных классов, успешно справляющихся с учебной деятельностью. В рисунках на школьную тему они также изображают учебные ситуации, а при ответах на вопросы проявляют меньшую зависимость от жёстких требований и норм. Подобный уровень мотивации является средней нормой.

Трет ий у ро вень. 15-19 баллов - положительное отношение к школе, но школа привлекает таких детей внеучебной деятельностью. Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает. В рисунках на школьную тему такие ученики изображают, как правило, школьные, но не учебные ситуации.

Четвертый уровень. 10-14 баллов - низкая школьная мотивация.

Эти дети посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьёзные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе. В рисунках на школьную тему такие дети изображают игровые сюжеты, хотя косвенно они связаны со школой.

Пятый уровень. Ниже 10 баллов - негативное отношение к школе.

Такие дети испытывают серьёзные трудности в обучении: они не справляются с учебной деятельностью, у них возникают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо. Маленькие дети (5-6 лет) часто плачут, просятся домой. 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. Рисунки таких детей, как правило, не соответствуют предложенной школьной теме, а отражают индивидуальные пристрастия ребёнка.

Ключ к методике Н. Г. Лускановой:

- ответ ребёнка, свидетельствующий о его положительном отношении к школеи предпочтении им учебных ситуаций, оценивается в три балла;

- нейтральный ответ («не знаю», «бывает по-разному» и т.п.) оценивается в один балл;

ответ, позволяющий судить об отрицательном отношении ребёнка к той или иной школьной ситуации, оценивается в ноль баллов.

Оценки в два балла отсутствуют, так как математический анализ показал, что при оценках в ноль, один, три балла возможно более надёжное разделение детей на группы с высокой, средней и низкой мотивацией.



Данная анкета может быть использована при индивидуальном обследовании ребёнка, а также может применяться для групповой диагностики. При этом допустимы два варианта предъявления. Анкета допускает повторные опросы, что позволяет оценить динамику школьной мотивации. Снижение уровня школьной мотивации может служить критерием школьной дезадаптации ребёнка, а его повышение - положительной динамикой в обучении и развитии младшего школьника.

Анализируется выбор ребенка по каждому из 10 вопросов анкеты. Первые четыре вопроса показывают эмоциональное отношение ребенка к школе. Выбор третьего варианта ответа на них может свидетельствовать о высокой тревожности, выбор второго варианта - о психологической защите. О перегрузке учащихся свидетельствует выбор третьего варианта ответа на вопрос №5 («Ты хотел бы, чтобы тебе не задавали домашних заданий?»).

Конфликтные отношения учащихся с классным руководителем выявляет вопрос №8 («Ты хотел бы, чтобы у тебя был более строгий учитель?»). О возможных проблемах свидетельствует выбор второго и особенно третьего вариантов ответа.

Для выделения детей группы риска по эмоциональному самоощущению в учебном коллективе анализируются ответы на вопросы №9 («У тебя в классе много друзей?») и №10 («Тебе нравятся твои одноклассники?»). О полной изоляции или отвержении ребенка может свидетельствовать выбор третьего варианта ответов на оба эти вопроса. При различных комбинациях второго и третьего вариантов ответов можно предполагать либо частичную изоляцию ребенка в классе, либо его включенность в малую замкнутую группу из 2-х или 3-х человек. При комбинации «третий вариант ответа на вопрос №9 - первый вариант ответа на вопрос №10» можно предположить, что сам ребенок стремится к общению, однако по какой-то причине ему не удается установить контакт с одноклассниками, т.е. фактически он является отвергаемым. Обратная комбинация ответов на эти вопросы может свидетельствовать о том, что ребенок, хотя и имеет обширные контакты в классе, не удовлетворен самим коллективом. Негативные ответы (третий вариант ответа) на вопрос №2 «Утром, когда ты просыпаешься, ты всегда с радостью идешь в школу или тебе часто хочется остаться дома?» , вопрос №3 «Если бы учитель сказал, что завтра в школу необязательно приходить всем ученикам, желающим можно остаться дома, ты пошел бы в школу или остался дома?» в совокупности с промежуточным или негативным ответом на вопрос №7 «Ты часто рассказываешь о школе родителям?» при прочих положительных ответах (первые варианты) и при достаточно высоком общем уровне развития ребенка могут свидетельствовать о скрытом неблагополучии в отношении к школе.

Школьная мотивация зависит не только от уровня умственного развития учащихся класса. Хотя часто, чем выше интеллектуальное развитие учащихся класса, тем выше уровень мотивации, возможны и случаи обратной зависимости: чем выше уровень умственного развития, тем ниже школьная мотивация вследствие возникающих конфликтных отношений с отдельным педагогом или педагогическим коллективом в целом при полном отсутствии познавательного интереса. Низкая школьная мотивация наблюдается также при неудовлетворении в школе каких-либо внутренних потребностей ученика, например, лидерских притязаний в классном коллективе.

Также достаточно часто встречается ситуация, особенно в начальной школе, когда даже не слишком успешные в учебе дети, имеющие невысокий уровень умственного развития, показывают высокую школьную мотивацию. Большое значение имеет личность классного руководителя и его отношения с классом.[29 стр. 82].

При изучении степени адаптации ребенка к средней школе особенно важно проанализировать ответы детей на вопросы №5, 8, 9, 10.

На втором этапе исследований, была проведена методика «Осознание целей учения». Целью данной методики является диагностика сформированности осознанных учебных мотивов у детей младшего школьного возраста.

Тест, направленный на осознание целей учения состоит из двух частей:

1) Продолжи предложение «Ученики ходят в школу, чтобы…».

2) Определи, что должен делать ученик в школе, а что он может делать.

Для выполнения теста ребенку дается ручка, два карандаша (красный и желтый). Если ученик ДОЛЖЕН что-то делать, то данное утверждение подчеркивается красным фломастером, если же школьник МОЖЕТ делать что-то в школе, то такое предложение подчеркивается жёлтым карандашом.

Обработка и анализ результатов:

О сформированности у испытуемого осознанной учебной мотивации свидетельствует правильный выбор предложений в обоих заданиях (на первой карточке отмечаются номера следующих предложений: 2,4,6,7,8; на второй карточке красным цветом подчеркиваются такие номера, как 1,2,4,5,8,9, а остальные - желтым).[29 стр. 211].

На третьем этапе была проведена методика «Модифицированная анкета для изучения мотивации учебной деятельности» , разработанная М. Г. Пирожковой. Целью данной методики является диагностика учебной мотивации у учащихся 3-4-х классов ( выявление преобладающих мотивов учения). Испытуемому предлагается внимательно прочитать утверждения и выбрать те, которые являются главными для тестируемого.

Обработка и анализ результатов:

Все утверждения относятся к основным группам мотивов учебной деятельности, которые соответствуют основным типам направленности личности и распределены по группам мотивов следующим образом.

1) личные

2) личные эгоистические

) личные престижные

) коммуникативные

) альтруистические

) групповые

) практические

) познавательные

Таким образом, отнесем данные утверждения к следующим группам мотивов:

Личные:

1. Учусь, потому что хочу быть умным и грамотным человек. Учусь, потому что хочу много знать

Учусь, потому что знания пригодятся мне в будущей профессии

Личные эгоистические:

2) Учусь, потому что хочу, когда вырасту, устроиться на денежную работу Учусь, потому что хочу нравиться учителю и получать у него пятерки

Учусь, потому что за хорошие отметки в четверти родители купят мне подарок

Личные престижные

3) Учусь, потому что отличников все любят Учусь, потому что хочу быть первым в классе Учусь, потому что хочу быть лучше других

Коммуникативные

4 )Учусь, потому что нравится общаться с одноклассниками Учусь, потому что хочу быть интересным другим людям Учусь, потому что нравится учитель

Альтруистические

5 )Учусь, потому что не хочу огорчать родителей

Учусь, потому что хочу помочь отстающему в учебе другу

Учусь, потому что хочу, когда буду взрослым, быть полезным людям

Групповые

) Учусь, потому что не хочу подвести свой класс Учусь, потому что это важно для родителей

Учусь, потому что не хочу отставать от товарищей

Практические

)Учусь, потому что нравится предмет

Учусь, потому что нравится читать, писать, считать Учусь, потому что люблю решать трудные задачи

Познавательные

8) Учусь, потому что люблю узнавать новое Учусь, потому что нравится делать открытия

Учусь, потому что люблю разгадывать тайны природы.

Анализ сделанных испытуемым выборов позволяет выявить преобладающие мотивы учебной деятельности и их связь с направленностью личности (личной, общественной и деловой). [

На завершающем этапе исследований, с детьми была проведена методика «Мотивы долга и ответственности в учении», разработанная М.В. Гамезо. Целью данного теста является диагностика степени сформированности мотивов долга и ответственности в учебной деятельности у детей 8-10 лет.

Каждому ученику дается карточка, на которой описаны 10 событий и их возможные причины. Тестируемым необходимо выбрать подходящий для себя ответ.

Обработка и анализ результатов:

Реально мотивы долга и ответственности в учении у младших школьников проявляются в выполнении требований учителя, требовательности к самому себе. В связи с этим критическая оценка ребенком своего отношения к учению, своих ошибок, неудач может быть косвенным показателем мотивов долга и ответственности. Многочисленные исследования говорят о том, что младшие школьники в 2,5 раза чаще ставят свои неудачи, нарушения правил в зависимость от обстоятельств, других людей, не проявляя достаточной самокритичности, не связывая отношение к учению со своими особенностями, не осознавая этого. Предполагается, что дети, для которых характерны мотивы долга и ответственности, должны проявлять большую самокритичность, видеть свои личные ошибки и не относить их за счет других людей и обстоятельств.

Возможные причины невыполнения, предлагаемые ребенку в тесте, двух видов:

а) сам ученик, его особенности (субъективные),

б) другой человек, обстоятельства (объективные).

Если в ответах детей преобладают варианты "а", это может свидетельствовать о степени выраженности у них самокритичности, а значит, и о сформированности мотивов долга и ответственности в учении.

.2 Анализ результатов и их интерпретация

Для оценки уровня школьной мотивации учащихся была использована методика Н. Г. Лускановой. Количество набранных баллов представлено в таблице №1.

Результаты тестируемых учащихся на определение уровня школьной мотивации представлены в таблице №1.

Таблица №1. Результаты методики «Анкета для оценки школьного уровня мотивации Н. Г. Лускановой»

) Марина Т.

|  |  |
| --- | --- |
| № вопроса | Результаты (баллы) |
| 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 3 1 0 0 0 3 3 1 3 1 |
| Итого: | 15 баллов |
| Вывод: 3-й уровень мотивации. положительное отношение к школе, но школа пpивлекает больше внеучебнымистоpонами. |  |

2) Саша Б.

|  |  |
| --- | --- |
| № вопроса | Результаты (баллы) |
| 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 1 1 3 0 0 3 1 1 1 3 |
| Итого: | 14 баллов |
| Вывод: низкий уровень мотивации. Подобные школьники посещают школу неохотно, пpедпочитаютпpопускать занятия. На уpоках часто занимаются постоpонними делами, игpами. |  |

3) Таисия Ф.

|  |  |
| --- | --- |
| № вопроса | Результаты (баллы) |
| 1 | 3 |
| 2 | 1 |
| 3 | 3 |
| 4 | 0 |
| 5 | 3 |
| 6 | 3 |
| 7 | 3 |
| 8 9 10 | 0 3 3 |
| Итого: | 22 балла |
| Вывод: хорошая школьная мотивация. Пpи ответах на вопpосыпpоявляют меньшую зависимость от жестких тpебований и ноpм. |  |

4) Артём Ш.

|  |  |
| --- | --- |
| № вопроса | Результаты (баллы) |
| 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 3 1 0 0 0 3 3 3 1 3 |
| Итого: | 17 балов |
| Вывод: 3-й уровень мотивации. Положительное отношение к школе, но школа пpивлекает больше внеучебнымистоpонами |  |

5) Стёпа Б.

|  |  |
| --- | --- |
| № вопроса | Результаты (баллы) |
| 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 1 0 3 0 0 1 3 1 3 1 |
| Итого: | 13 баллов |
| Вывод: низкая школьная мотивация. Школьники предпочитают пропускать занятия, испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. По факту ребенок учится на пятерки, всегда выполняет домашние задания и не испытывает затруднений в учебной деятельности. |  |

6) Егор Г.

|  |  |
| --- | --- |
| № вопроса | Результаты (баллы) |
| 1 2 | 3 3 |
| 3 4 5 6 7 8 9 10 | 1 1 3 3 1 3 3 1 |
| Итого: | 22 балла |
| Вывод: хорошая школьная мотивация. Пpи ответах на вопpосыпpоявляют меньшую зависимость от жестких тpебований и ноpм. |  |

7) Мария К.

|  |  |
| --- | --- |
| № вопроса | Результаты (баллы) |
| 1 | 3 |
| 2 | 3 |
| 3 | 1 |
| 4 | 1 |
| 5 | 2 |
| 6 | 3 |
| 7 | 1 |
| 8 | 3 |
| 9 | 3 |
| 10 | 1 |
| Итого: | 22 балла |
| Вывод: хорошая школьная |  |

Пpи ответах на вопpосы пpоявляют меньшую зависимость от жестких тpебований и ноpм.

8) Миша К.

|  |  |
| --- | --- |
| № вопроса | Результаты (баллы) |
| 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 2 3 2 1 3 3 1 3 2 3 |
| Итого: | 23 балла |
| Вывод: хорошая школьная мотивация. Пpи ответах на вопpосыпpоявляют меньшую зависимость от жестких тpебований и ноpм. |  |

9) Лейла У.

|  |  |
| --- | --- |
| № вопроса | Результаты (баллы) |
| 1 2 3 | 3 1 0 |
| 4 5 6 7 8 9 10 | 0 1 3 3 3 1 3 |
| Итого: | 18 балов |
| Вывод: 3-й уровень мотивации. Положительное отношение к школе, но школа пpивлекает больше внеучебнымистоpонами |  |

10) Денис П.

|  |  |
| --- | --- |
| № вопроса | Результаты (баллы) |
| 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 1 0 3 0 0 0 3 1 3 1 |
| Итого: | 12 баллов |
| Вывод: низкая школьная мотивация. Школьники предпочитают пропускать занятия, испытывают |  |

По факту ребенок учится на пятерки, всегда выполняет домашние задания и не испытывает затруднений в учебной деятельности.

11) Дима Л.

|  |  |
| --- | --- |
| № вопроса | Результаты (баллы) |
| 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 3 1 0 0 0 3 3 1 3 1 |
| Итого: | 15 баллов |
| Вывод: 3-й уровень мотивации. положительное отношение к школе, но школа пpивлекает больше внеучебнымистоpонами. |  |

12) Миша М.

|  |  |
| --- | --- |
| № вопросаРезультаты (баллы) |  |
| 1 | 3 |
| 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 2 3 0 3 3 3 1 3 3 |
| Итого: | 24 балла |
| Вывод: хорошая школьная мотивация. Пpи ответах на вопpосыпpоявляют меньшую зависимость от жестких тpебований и ноpм. |  |

Таблица с общими результатами методики Н. Г. Лускановой.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Хорошая школьная мотивация | 3-й уровень школьной мотивации | Низкая школьная мотивация |
| Таисия Ф. | Марина Т. | Саша Б. |
| Егор Г. | Артем Ш. | Стёпа Б. |
| Маша К. | Лейла У. | Денис П. |
| Миша К. | Дима Л. |  |
| Миша М. |  |  |

По полученным результатам (смотрите таблицу №1) можно определить, что среди тестируемых, преобладает низкий уровень мотивации. Так:

1) Низкий уровень мотивации наблюдается у Саши Б., Дениса П и Степы Б. Подобные результаты имеют место быть, так как школьники предпочитают пропускать занятия, испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Но, тем не менее, ребенок получает хорошие оценки за выполненные домашние задания, тем самым, предотвращая попадание в категорию неуспевающих.

2) Третий уровень мотивации характерен для Марины Т. , Димы Л., Лейл У. и Артема Ш.. В действительности, вышеуказанные учащиеся, имеют положительное отношение о школе, но школа их привлекает только внеурочной деятельностью. Дети любят кружок театрального искусства и с удовольствием посещают секцию пионербола.

3) Хорошую школьную мотивацию имеют Егор Г. , Миша К. , Миша М. и Таисия Ф., Маша К. Школьники с интересом и азартом подходят к выполнению заданий. Школьники любят быстрее всех выполнять задания и получать за это отметки, так же, их привлекают дополнительные упражнения, вне зависимости от предмета.

На втором этапе была проведена методика, направленная на диагностику сформированности осознанных учебных мотивов у детей младшего школьного возраста.

Вывод по проведенной 2-ой методике для осознания целей учения.

О сформированности у испытуемого осознанной учебной мотивации свидетельствует правильный выбор предложений в обоих заданиях.

Обработанные результаты методики представлены в таблице №2.

Таблица №2 Результаты методики «Осознание целей учения»

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| ФИ | Задание №1. Карточки. | Задание №2. Карточки. | Вывод |
| Егор Г. | Отметил: 2,4,6,7,8 | Выбрано красным: 1,2,4,8,9 Выбрано желтым: 3,5,6,7,10. | Сформулированы мотивы к обучению. |
| Стёпа Б. | Отметил: 6,7,8 | Выбрано красным: 1,2,4,5,8,.9,10 Выбрано жёлтым: 3,6,7 | Сформулированы мотивы к обучению, но не полностью. |
| Таисия Ф. | Отметила: 2,4,6,7,8 | Выбрано красным: 1,2,4,8,9 Выбрано жёлтым: 3,5,6,7,10 | Сформулированы мотивы к обучению. |
| Артём Ш. | Отметил: 6,7,8 | Выбрано красным: 2 Выбрано жёлтым: ни одного пункта | Не сформированы мотивы к обучению, но не полностью. |
| Марина Т. | Отметила: 2,4,6,7 | Выбрано красным: 1,2,4,8,9 Выбрано жёлтым: 3,5,6,7,10 | Сформулированы мотивы к обучению. |
| Саша Б. | Отметил: 4,6,7,8 | Выбрано красным: 1,2,4,8,9 Выбрано жёлтым: 5,10 | Сформулированы мотивы к обучению. |
| Маша К. | Отметила: 2,4,5,6,7,8 | Выбрано красным: 1,2,4,8,9 Выбрано жёлтым: 3,5, 6,7,10 | Сформулированы мотивы обучению. |
| Миша К. | Отметил: 2,4,6,7,8 | Выбрано красным: 1,2,4,8,9 Выбрано жёлтым: 3,5,6,7,10 | Сформулированы мотивы к обучению. |
| Лейла У. | Отметила: 2,4,6,7 | Выбрано красным: 1,2,4,8,9 | Сформулированы |
|  |  | Выбрано жёлтым: 2,5,7,10 | Мотивы к обучению. |
| Денис П. | Отметил: 6,7,8 | Выбрано красным: 1,2,4,5,8,.9,10 Выбрано жёлтым: 3,6,7 | Сформулированы мотивы к обучению, но не полностью. |
| Дима Л. | Отметил: 2,4,6,7,8 | Выбрано красным: 1,2,4,8,9 Выбрано жёлтым: 2,5,7,10 | Сформулированы мотивы к обучению. |
| Миша М. | Отметил: 2,4,6,7,8 | Выбрано красным: 1,2,4,8,9 Выбрано желтым: 3,5,6,7,10. | Сформулированы мотивы к обучению. |

Проведя анализ таблицы №2, можно сделать вывод, что большинство тестируемых учащихся имеют сформулированные мотивы к обучению.

Анализируя выбранные ответы, можно сказать, что в целом, школьники имеют правильное представление об обязанностях учащегося и о его желаниях.

На третьем этапе была проведена методика «Модифицированная анкета для изучения мотивации учебной деятельности», разработанная М. Г. Пирожковой.

После проведения данной работы, стали известны следующие результаты, представленные в таблице №3.

Таблица №3. Результаты методики «Модифицированная анкета для изучения мотивации учебной деятельности». (М. Г. Пирожкова)

|  |  |
| --- | --- |
| ФИ | Преобладающие мотивы |
| Марина Т. | Личные мотивы, познавательные мотивы. |
| Артём Ш. | Личные мотивы (больше никаких мотивов не выбрано). |
| Таисия Ф. | Личные мотивы, праксические, познавательные и групповые мотивы. |
| Степа Б. | Личные мотивы, личные эгоистические, личные престижные мотивы. |
| Егор Г. | Личные, личные эгоистические, личные престижные, коммуникативные, альтруистические, групповые, праксические и познавательные мотивы. |
| Саша Б. | Личные мотивы, познавательные мотивы. |
| Маша К. | Личные мотивы, познавательные, эгоистические, праксические мотивы. |
| Миша К. | Личные мотивы, праксические, познавательные и групповые мотивы. |
| Лейла У. | Личные, групповые, познавательные мотивы. |
| Денис П. | Личные, познавательные мотивы. |
| Дима Л. | Личные, познавательные, групповые мотивы. |
| Миша М. | Личные, познавательные, групповые, праксические, эгоистичные мотивы. |

С помощью результатов, представленных в таблице №3, мы можем проследить, какие же мотивы преобладают у тестируемых.

Таким образом, мы видим, следующие результаты:

1) Личные мотивы преобладают у всех учащихся, выполнявших задание.

2) Познавательные мотивы преобладают у Марины Т., Таисии Ф., Егора Г. ,у Саши Б., у Маши К., у Миши К., у Лейлы У., Дениса П., Димы Л., Миши М. У Артёма Ш. не наблюдается никаких других преобладающих мотивов, кроме личных.

3) Праксические мотивы характерны для Таисии Ф., Маши К., Миши К., Миша М., Егора Г., тем более, что прослеживается высокий уровень мотивации к обучению в школе.

4) Групповые мотивы характерны для Таисии Ф. , Миши К., Лейлы У., Димы Л., Миши М., Егора Г.

) Личные престижные мотивы преобладают у Стёпы Б. и Егора Г. Так же у этих двух школьников преобладают личные эгостические мотивы.

) Альтруистические мотивы характерны для Егора Г., который, в свою очередь, является отличником.

На четвертом, заключительном, этапе, была проведена методика

«Мотивы долга и ответственности в учении», где школьникам нужно было выбрать вариант ответа, характерный для самих себя. Разработан данный тест М. В. Гамезо. По результатам данной методики стали известны следующие результаты, представленные ниже в таблице №4.

Таблица №4. Результаты методики М. В. Гамезо «Мотивы долга и ответственности в учении»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| ФИ | Количество ответов «а,б» | Выводы |
| Саша Б. | а = 7, б = 3 | Саша самокритичен, следовательно, у него сформулированы мотивы долга и ответственности в учении. |
| Егор Г. | а = 7, б = 3 | Егор объективен в отношении себя, следовательно, ответственен в выполнении требований учителя. |
| Степа Б. | а = 3, б = 7 | Степа не проявляет достаточной самокритичности, поэтому, он не связывает отношения к учению со своими особенностями. |
| Таисия Ф. | а = 6, б = 4 | Самокритична, следовательно, у неё сформулированы мотивы долга и ответственности в учении. |
| Артем Ш. | Не справился с заданием |  |
| Марина Т. | а = 7, б = 3 | Самокритична, следовательно, у неё сформулированы мотивы долга и ответственности в учении. |
| Маша К. | а=7, б=3 | Самокритична, отсюда следует, что у Маши сформулированы мотивы долга и ответственности в учении. |
| Миша К. | а=6, б=4 | Самокритичен, сформулированы мотивы долга и ответственности. |
| Лейла У. | а=7, б=3 | Лейла самокритична, следовательно, у нее сформулированы мотивы долга и ответственности. |
| Денис П. | а=3, б=7 | Денис не проявляет достаточной самокритичности, поэтому, он не связывает отношения к учению со своими особенностями. |
| Дима Л. | а=6, б=4 | Самокритичен, сформулированы мотивы долга и ответственности. |
| Миша М. | а=7, б=3 | Миша самокритичен. У него сформулированы мотивы долга и ответственности. |

С помощью вышеприведенных результатов можно отметить следующее:

1) Саша Б. имеет сформулированные мотивы долга и ответственности, так как достаточно самокритичен, предъявляет высокие требования не только к себе, но и к окружающим.

2) Егор Г. ответственен, требователен, является авторитетом в классе. Следовательно, у Егора четко сформулированы мотивы долга и ответственности.

) Степан Б. не проявляет достаточной самокритичности и не стремится улучшить или дополнить свои знания. Поэтому, мотивы долга и ответственности у Степы слабо сформулированы.

) Таисия Ф. ответственна во всем, начиная от собственных действий, заканчивая поручениями учителя. Таисия требовательна не только к себе, но и к своим сверстникам. Таким образом, четко прослеживаются сформулированные мотивы долга и ответственности.

) Артём Ш. имеет высокое самомнение и уверенность в своих знаниях. Руководствуясь данными «качествами», Артём не дослушал объяснения психолога по выполнению теста и приступил к работе преждевременно, что, естественно, привело к неправильно выполненному заданию. Отсюда следует, что у Артёма не сформулированы мотивы долга и ответственности.

6) Маша К. ответственна во всем, является отличницей. Маша всегда готова прийти на помощь своим товарищам и учителю. У нее четко сформулированы мотивы долга и ответственности.

7) Миша К. является «душой» своего класса. Ответственен, с радостью исполняет поручения учителя, дружит со всеми одноклассниками. У Миши сформулированы мотивы долга и ответственности.

) Лейла У. ответственна во всем, начиная от собственных действий, заканчивая поручениями учителя. Лейла требовательна не только к себе, но и к своим сверстникам. Таким образом, четко прослеживаются сформулированные мотивы долга и ответственности.

) Денис П. не проявляет достаточной самокритичности и не стремится улучшить свои знания. Отсюда следует , что мотивы долга и ответственности слабо выражены.

10) Дима Л. имеет сформулированные мотивы долга и ответственности, так как достаточно самокритичен, предъявляет высокие требования не только к себе, но и к окружающим.

11) Миша М. требователен к себе и окружающим, ответственен во всем. Является авторитетом в классе и во всем старается помогать своим одноклассникам. Следовательно, мотивы долга и ответственности сформулированы.

) Марина Т. является ответственным человеком, помогает как учителю, так и одноклассникам. Отсюда следует, что у Марины сформулированы мотивы долга и ответственности.

Выводы

Проверяя анализ таблиц №1, №2, №3, №4, можно проследить взаимосвязь между ребенком, его мотивацией к обучению в школе и осознанием им целей обучения.

Для изучения школьной мотивации младших школьников нами была использована методика Н. Г. Лускановой, которая показала следующие результаты:

1) Низкий уровень мотивации наблюдается у Саши Б., Дениса П и Степы Б. Подобные результаты имеют место быть, так как школьники предпочитают пропускать занятия, испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Но, тем не менее, ребенок получает хорошие оценки за выполненные домашние задания, тем самым, предотвращая попадание в категорию неуспевающих.

2) Третий уровень мотивации характерен для Марины Т. , Димы Л., Лейл У. и Артема Ш.. В действительности, вышеуказанные учащиеся, имеют положительное отношение о школе, но школа их привлекает только внеурочной деятельностью. Дети любят кружок театрального искусства и с удовольствием посещают секцию пионербола.

3) Хорошую школьную мотивацию имеют Егор Г. , Миша К. , Миша М. и Таисия Ф., Маша К. Школьники с интересом и азартом подходят к выполнению заданий. Школьники любят быстрее всех выполнять задания и получать за это отметки, так же, их привлекают дополнительные упражнения, вне зависимости от предмета.

Следующая методика «Осознание целей учения» была использована нами для выявления уровня сформированности учебных мотивов у детей младшего школьного возраста. С помощью данной методики мы можем предположить, что в целом, школьники имеют правильное представление об обязанностях учащегося и о его желаниях.

На третьем этапе была проведена методика М. Г. Пирожковой, удалось установить мотивы, преобладающие у детей младшего школьного возраста.

У всех тестируемых преобладают личные мотивы, так же большинству школьников характерны познавательные мотивы.

Благодаря методике М. В. Гамезо можно с уверенностью сказать, что у большинства тестируемых сформированы мотивы долга и ответственности.

Исходя из анализа вышеперечисленных результатов, следует, что мотивация ребенка к школе зависит не только от внешних факторов, но и от внутренних.

Заключение

Целью данной дипломной работы являлось изучение мотивации в структуре познавательных способностей младшего школьника.

В работе были использованы следующие методики:

1) Анкета Лускановой Н. Г. , которая позволила выявить уровень школьной мотивации учащихся начальных классов.

2) Методика «Осознание методов учения» показала степень сформулированности мотивов к учению у детей младшего школьного возраста.

) Методика Пирожковой М. Г. «Модифицированная анкета для изучения мотивации учебной деятельности» помогла выявить преобладающие мотивы учения у детей младшего школьного возраста.

) Методика Гамезо М. В. «Мотивы долга и ответственности в учении» помогла выявить уровень сформированности мотивов долга и ответственности у учащихся начальных классов.

Проанализировав результаты путем сравнения и сопоставления, мы можем отметить, что на уровень мотивации в данной группе испытуемых влияют не столько родители, учителя и внешние факторы, сколько самомотивация и самоконтроль, а так же желание учиться чему-то новому. Таким образом, цель данной выпускной квалификационной работы полностью достигнута.

Выдвинутая гипотеза о том, что положительная мотивация к учебной деятельности способствует развитию способностей младшего школьника и продуктивной учебной деятельности.

В заключение хотелось бы сказать, что в обучении ребенка должна участвовать не только школа, но и родители. Ведь именно благодаря им ребенок сначала учится говорить, ходить, узнавать мир.

Поэтому, становясь школьником, ребенок не должен терять поддержку родных, их заинтересованность в его успехах, и конечно же, он должен чувствовать себя важным, любимым, нужным, а так же знать, что не разочарует их своими поступками, будь то блестящие достижения или же поражения. Именно при таких взаимооотношениях ребенок вырастет достойным человеком, способным на хорошие поступки не только ради себя, но и ради своей семьи и окружающих его социума.

Список литературы

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. М.: Мысль, 1976. - 158 с.

2. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. М.: «Смысл», 2002. - 322 с.

. Безруких М.М. Возрастная физиология. М.: Академия, 2002. - С. 224.

. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. - М.: Просвещение, 2001. - 352 с.

. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - СПб.:, Просвещение 2008. - 398 с.

. Давыдов В.В., Эльконин Д.Б., Маркова А.К. // Основные вопросы современной психологии детей младшего школьного возраста - М., Просвещение, 1978. - 205 с.

. Венгер A.JI. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности. // Вопросы психологии - М.: Просвещение, 1988. - 140 с.

. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. - М.:Издательство МГУ,1990. - 288 с.

. Петровский А. В. Возрастная и педагогическая психология - М.: Просвещение, 1973. - 288 с.

10. Выготский JI.C. Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 1997. - 224 с.

11 .Выготский Л.С. Проблема возраста // Собрание сочинений. - М.: Педагогика, 1984. - 284 с.

.Выготский Л.С. Проблема возрастной периодизации детского развития Вопросы психологии - М.: Педагогика, 1984. - 256 с.

.Гальперин П.Я. Формирование умственных действий / Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления - М.: Просвещение, 1981. - 400 с.

14 .Гликман И.З. Теория и методика воспитания. М.: ВЛАДОС , 2003. - 176 с.

.Гордеева Т.Е. Психологическая мотивация достижения. - М.: Смысл, 2015. - 334 с.

. Гусев В.А. Психолого-педагогические основы обучения математики. - М.: Просвещение, 1983. - 160 с.

17 .Дробышева И.В. Мотивация: дифференцированный подход. - М.: Просвещение, 2001. - 47 с.

18 .Дубовицкая Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивации // Вопросы психологии. -М.: Восточный университет, 2005. - 256 с.

.Дубровина И.В. и др. Психология. М.: Академия, 2002. - 216 с. 20.Журавлев Д.И. Мотивация и проблемы в обучении. - М.: Просвещение,

. - 130 с.

.Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2003. - 508 с. 22.Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. - М.: Триада, 2002. -

с.

.Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000. - 479 с. 24.Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный

жизненный цикл развития человека. М: Сфера, 2001. - 226 с.

25 .Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.:, Политиздат, 1975. - 304 с.

26 .Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции: конспект лекций. -М.: Издательство МГУ, 1971 г. - 535 с.

27 .Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М.: Педагогика, 1982 г. - 575 с.

28 .Локалова Н.П. Психологическое развитие как составляющая образования - М.: Ось-89, 2006. - 165 с.

.Лусканова Н. Г. . Методы исследования детей с трудностями в обучении. - М.: Фолиум, 1999. - 268 с.

. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте - М.: Просвещение, 1990 . - 191 с.

31 .Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников - М.: Педагогика, 1984. - 144 с.

32 .Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. -М.: Педагогическое общество России, 2001. - 320 с.

33. Пирожкова М. Г. Практикум по психологии младших школьников. Выпуск 2. Деятельность. Учебно-методическое пособие. - М.: Просвещение, 2004. - 272 с.

34. Прохоров А.О., Генинг Г.И. Особенности психических состояний младших школьников в учебной деятельности - М.: Пер Сэ, 2004. - 176 с.

. Смирнова Е.О. Детская психология. М.: ВЛАДОС, 2008. - 366 с . 36.Смирнов С.Д. Я-теории, их роль в мотивации, становлении личности и

развитии. - М.: Просвещение, 2005. - 298 с.

37 .Талызина Н.Ф. Практикум по педагогической психологии. М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 139 с.

38 .Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. - М.: Издательство МГУ, 1987. - 187 с.

.Хекхаузен X. Мотивация и деятельность. 2-е изд. - СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. - 860 с..

.Цукерман Г.А. Развитие учебного сообщества - Вопросы психологии, 2004. - 268 с.

41 .Чаркова М.Н. Особенности развития свойств внимания под влиянием мотивации - Педагогика, 2003. - 368 с.

42 .Чирков В.И. Мотивация учебной деятельности. - Ярославль.: ЯрГУ, 1991. - 132 с.

.Шадриков В. Д. Развитие младших школьников в различных образовательных системах - М.: Логос, 2011. - 232 с.

.Шадриков В. Д. Диагностика познавательных способностей. Методики и тесты - М.: АльмаМатер, 2009. - 544 с.

.Шадриков В. Д. Психология деятельности человека - М.: Институт психологии РАН , 2014. - 464 с.

.Шадриков В. Д. Мысль и познание - М.: Логос, 2014. - 280 с. 47.Шадриков В. Д. Писхология деятельности и способности человека -

М.: Логос, 1996. - 320 с.

48 .Шадриков В. Д. введение в психологию: способности человека - М.: Логос, 2002. - 160 с.

49 .Шамова Т.Ч., Перминова Л.М. Мотивация как важнейший фактор управления учебным процессом. - М.: Просвещение, 2002. - 452 с.

.Шевандрин Н.И. Основы психологической диагностики - М.: Просвещение, 2004. - 291 с.

.Щукина Г.И. Активация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. - М.: Просвещение, 2005. - 356 с.