**Введение**

мотивация учение школьник

В настоящее время в современной школе по-прежнему достаточно остро стоит задача повышения эффективности обучения. Это связано в первую очередь с тем, что год от года растет объем информации, которую ученики должны освоить. Отсюда следует, что проблема заключается в поиске таких средств и способов, которые бы способствовали прочному, осмысленному усвоению знаний учащимися. В качестве одного от таких средств, следует, па наш взгляд, рассматривать формирование у учеников уже с первых дней обучения в школе адекватной учебной мотивации.

Проблема мотивации в психологии исследуется достаточно широко. Но, несмотря на большое количество исследований в этой области, а также обращения ряда авторов к изучению особенностей мотивации учения у младших школьников, данную проблему нельзя считать решенной во многих аспектах. Тем более, что результаты конкретных исследований нередко носят противоречивый характер.

Формирование мотивации учения в школьном возрасте без преувеличения можно назвать одной из центральных проблем современной школы. Ее актуальность обусловлена обновлением содержания обучения, постановкой задач формирования у школьников приемов самостоятельного приобретения знаний и познавательных интересов, формирование у них активной жизненной позиции. Этой проблемой занимались Леонтьев А.Н., Божович Л.И., Эльконин Д.Б.

Проблема формирования мотивации учения лежит на стыке обучения и воспитания, является важнейшим аспектом современного обучения. Это означает, что здесь в поле внимания психолога оказывается не только осуществляемое школьником учение, но и происходящее в ходе учения развитие личности учащегося.

На современном уровне психологической науки мы не вправе просто констатировать, что ученик не хочет учиться. Надо постараться выяснить, почему именно он не хочет учиться, что влияет на формирование школьной мотивации.

Предмет исследования - мотивация учения.

Объект исследования: младшие школьники.

Цель нашей работы - исследование мотивации учения в младшем школьном возрасте.

В работе поставлены следующие задачи:

) изучить общие подходы к изучению мотивации учения;

) раскрыть факторы, влияющие на формирование мотивации учения младших школьников;

) выявить принципы активизации учебной деятельности младших школьников;

) рассмотреть методы формирования мотивов учения младших школьников.

**1. Современное состояние проблемы изучения школьной мотивации**

**.1 Общие подходы к изучению мотивации учения**

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

Прежде всего, следует отметить, что исследования потребностей и мотивов не могли развиваться в рамках ассоциативной эмпирической психологии. В этой психологии царило представление о том, что всеми психическими процессами управляют определенные законы ассоциации. При таком механическом понимании движущих сил психической жизни и поведения человека проблема активности самого субъекта по существу была снята. Критика эмпирической психологии, начавшаяся на рубеже XX столетия, пошла главным образом по линии преодоления ее идеализма и атомизма, но не ее механизма. Гештальт-психология избрала для своих исследований главным образом область познавательных процессов. Рефлексология, реактология, бихевиоризм сосредоточили внимание на внешних стимулах поведения человека [3, C.54].

Первыми, кто попытался преодолеть, правда с идеалистических позиций, механизм ассоциативной психологии и поставить проблему активности человеческого «я», были психологи Вюрцбургской школы (Н. Ах, О. Кюльпе и др.). В дальнейшем попытка преодоления механического понимания психологических источников человеческой активности была сделана в экспериментальных исследованиях К. Левина и его учеников.

Главный недостаток общей концепции К. Левина заключается в игнорировании содержательной стороны психических процессов и формальном подходе к их анализу. Тем не менее, Левиным и его учениками были найдены удачные экспериментальные приемы исследования потребностей человека, его намерений, его воли и установлены некоторые интересные психологические факты и конкретные закономерности. Можно считать, что именно исследования К. Левина положили начало изучению в психологии потребностей человека [3, C.55].

Всю первую половину века в западной психологии господствовали психоаналитические представления о мотивации поведения, согласно которым, основные мотивы человека формируются в раннем детстве и последующем только проявляются, оставаясь в целом неизменным. Например, играющая значительную роль в обучении мотивация достижения (проявляющаяся в постановке новых целей, стремлении к успеху в деятельности и т.п.), согласно представлениям психоаналитиков, является следствием невротического по своей природе детского конфликта, когда ребенок, желая добиться расположения родителя противоположного пола (сын - матери, дочь - отца), пытается превзойти во всем родителя - конкурента. Естественно, что такие представления об источниках формирования амбиций человека, его мотивации достижения фактически закрывали всякую возможность целенаправленного формирования этих качеств в более поздних школьных возрастах.

В психологической науке существуют различные подходы к определению обучения как взаимодействие двух деятельностей - учебной деятельности учащихся и профессиональной деятельности учителя. Один из них заключается в том, что учение - это усвоение знаний, умений и навыков. В соответствии с этим подходом учитель демонстрирует учащимся правильные ответы, учащиеся их имитируют (т.е. воспроизводят, повторяют и усваивают), а учитель при этом подкрепляет и усиливает эти правильные ответы с помощью самых различных средств, обеспечивая прочность усвоения знаний, умений и навыков.

Представители другого подхода исходят из того, что ученик - это своего рода пассивное воспринимающее устройство, которое учитель наполняет знаниями, информацией примерно также, как наполняют водой пустой стакан из полного кувшина. И, наконец, третий подход заключается в том, что ученик - активный субъект, находящийся в процессе постоянного активного взаимодействия со своим окружением. Задача учителя при этом заключается в том, чтобы создать наиболее благоприятные условия для этого взаимодействия [9, C.84].

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

В соответствии с теоретическими представлениями основоположников данного направления, американских психологов Джона Аткинсона и Дэвида Макклелланда этот мотив складывается из противоположных мотивационных тенденций - стремление к успеху и избегание неудач. Высокий уровень достижения означал, что у ребенка преобладает, доминирует стремление к успеху; низкий уровень мотивации свидетельствовал, напротив, о преобладании у ребенка стремления избегания неудач. Д. Макклеланд, анализируя условия формирования мотива достижения, объединил основные формирующие влияния в черте группы:

Формирование синдрома достижения, т.е. преобладание у человека стремления успеха над стремление избегания неудач;

Самоанализ;

Выработка оптимальной тактики целеобразования в конкретных видах поведения и в жизни в целом;

Межличностная поддержка [9, C.86].

Экспериментальное изучение потребностей и мотивов было начато в отечественной психологии А.Н. Леонтьевым и его учениками (Л.И. Божович, А.В. Запорожец и др.). Интерес к этой проблеме возник у Леонтьева в связи с его работой по теории развития человеческого сознания. В своей концепции Леонтьев выделил в качестве единицы человеческого сознания «смысл», который он определяет как отражение в голове человека объективного отношения того, что побуждает его действовать, к тому, на что его действие направлено. Следовательно, то, как будет субъект действовать с предметом, будет зависеть, с точки зрения Леонтьева, не только от того, что представляет собой этот предмет объективно, но и от того, в каком отношении он стоит к субъекту, каким его потребностям он отвечает [7, C.87].

Такого рода общий теоретический вывод, естественно, сосредоточил внимание Леонтьева на изучении мотивов, придающих смысл человеческой деятельности и, таким образом, влияющих на ее протекание. Экспериментальные исследования мотивов, руководимые Леонтьевым, проводились на детях дошкольного возраста и преследовали цель показать, как меняется деятельность испытуемых под влиянием изменения мотивов, побуждающих эту деятельность.

В этих исследованиях использовался экспериментальный метод, проводившийся в естественных для ребенка условиях. Например, в одних случаях ребенку предлагалось сохранять определенную позу по заданию экспериментатора, в другом случае он должен был сохранять эту же позу в условиях игры (опыты В. Мануйленко) [8, C.105].

В опытах М. Истоминой экспериментально менялись мотивы запоминания и прослеживались в связи с этим изменения в деятельности памяти. В исследованиях, проведенных под руководством А.В. Запорожца, была обнаружена зависимость протекания мыслительных процессов ребенка от мотивов его деятельности [6, c. 54].

Дальнейшее экспериментальное изучение мотивов и потребностей проводилось исследовательской группой под руководством Л.И. Божович в лаборатории формирования личности в Институте общей и педагогической психологии АПН СССР. Изучение мотивов учебной деятельности было выбрано потому, что именно эта деятельность является ведущей на протяжении всего школьного возраста, а следовательно и мотивы, побуждающие ее, должны иметь существенное значение для детей в этот период психического развития. В результате исследования было установлено, что учебная деятельность школьников побуждается целой системой разнообразных мотивов [2, C.124].

Для детей разного возраста и для каждого ребенка не все мотивы имеют одинаковую побудительную силу. Одни из них являются основными, ведущими, другие - второстепенными, побочными, не имеющими самостоятельного значения. Последние всегда, так или иначе, подчинены ведущим мотивам. В одних случаях таким ведущим мотивом может оказаться стремление завоевать место отличника в классе, в других случаях - - желание получить высшее образование, в третьих - интерес к самим знаниям.

Исследование обнаружило, что обе эти категории мотивов необходимы для успешного осуществления не только учебной, но и любой другой деятельности. Было также установлено, что и та и другая категория мотивов характеризуется специфическими особенностями на разных этапах развития ребенка. Анализ особенностей мотивации учения у школьников разных возрастов обнаружил закономерный ход изменений мотивов учения с возрастом и условия, способствующие этому изменению.

У детей, поступающих в школу, как показало исследование, широкие социальные мотивы выражают возникающую в старшем дошкольном возрасте потребность занять новое положение среди окружающих, а именно положение школьника, и стремление выполнять связанную с этим положением серьезную, общественно значимую деятельность.

Изучение мотивации - это выявление ее реального уровня и возможных перспектив, зоны ее ближайшего развития у каждого ученика и класса в целом. Результаты изучения становятся живой основой для планирования процесса формирования. Вместе с тем в процессе формирования мотивации вскрываются новые ее резервы, поэтому подлинное изучение и диагностика осуществляются в ходе формирования. Само по себе формирование является целенаправленным, если исследователь сравнивает полученные результаты с тем исходным уровнем, который предшествовал формированию, и теми планами, которые были намечены. Организуя изучение и формирование мотивации, важно не допускать упрощенного их понимания [2, C.127].

Важной стороной изучения и формирования мотивации учащихся является обеспечение гуманных отношений между учителем и учеником. Главной задачей изучения в школе является не отбор детей, а контроль за ходом их психического развития с целью коррекции обнаруживаемых отклонений, в том числе только намечающихся.

Необходимо подходить к психологическому изучению и формированию мотивации учащихся с оптимистической гипотезой. Она означает определение оптимальной зоны, в которой ребенок, несмотря на внешне небольшие успехи проявляет больший интерес, добивается несколько больших достижений, чем в других сферах. Такой же оптимистический подход должен быть и при прогнозе. Неправильно при прогнозе исходить только из наличного уровня надо строить прогноз на основе анализа зоны ближайшего развития, обучаемости школьников (двухуровневая диагностика, по Л.С. Выготскому) [4, C.44].

Мотивация учения определяется не только тем, какие мотивы и потребности учащихся реально вовлечены в учебный процесс, но и теми эмоциональными и рациональными оценочными процессами, которыми буквально пропитан мотивационный процесс. Сейчас мотивация учения рассматривается как сложный многокомпонентный и многофазный процесс, в котором задействованы различные (волевые, когнитивные и эмоциональные) составляющие.

**1.2 Факторы, влияющие на формирование мотивации учения младших школьников**

В психологии показано, что эмоции развиваются не сами по себе, а тесно зависят от особенностей деятельности человека и его мотивации. Специфика эмоции, отмечал психолог А.Н. Леонтьев, состоит в том, что они отражают отношение между мотивами и возможностью успеха деятельности по реализации этих мотивов. Эмоции возникают у человека при актуализации мотива и нередко до рациональной оценки человеком своей деятельности. Тем самым эмоции оказывают существенное влияние на протекание всякой деятельности, в том числе и учебной. Регулирующая роль эмоций возрастает в том случае, если они не только сопровождают ту или иную деятельность (например, процесс учения), но и предшествуют ей, предвосхищают ее, что подготавливает человека к включению в эту деятельность. Таким образом, эмоции и сами зависят от деятельности и оказывают на нее свое влияние [7, C.156].

Эксперименты психологов показали также, что наибольшая эмоциональная насыщенность наблюдается в тех видах деятельности, где доминирует внешний или внутренний, но узкорезультатный мотив; меньшая эмоциональная насыщенность связана с доминированием более зрелого, качественно процессуального мотива. Причем в первом случае эмоции носят констатирующий характер, то есть только сопровождают работу, а во втором они имеют предвосхищающий характер, то есть опережают деятельность. Эмоции успеха - неуспеха более сильно выражаются в деятельности с внешними или внутренними результативными мотивами, а в деятельности с внутренним процессуальным мотивом их влияние более избирательно.

Это говорит о том, что чем более зрелой является деятельность и ее мотивы, тем более специфически сдержанной и избирательной становится ее эмоциональная окрашенность.

Все стороны учебного труда школьников сопровождаются теми или иными эмоциями. Выделим наиболее часто отмечающиеся в психолого - педагогической литературе особенности эмоционального климата, необходимые для создания и поддержания мотивации учения:

) положительные эмоции, связанные со школой в целом и пребыванием в ней. Они являются следствием умелой и слаженной работы всего педагогического коллектива, а также правильного отношения к школе в семье;

) положительные эмоции обусловленные ровными, хорошими деловыми взаимоотношения школьника с учителями и товарищами, отсутствием конфликтов с ними, участием в жизни классного и школьного коллектива.

К этим эмоциям относятся, например, эмоции престижности, возникающие при новом типе отношений учителя и школьников, складывающимся в ходе применения учителем современных методов проблемного обучения, при наличии взаимоотношений их как коллег в совместном поиске нового знания. Велика также роль эмоции сопереживания, возникающих у школьников в отношении с учителем и сверстниками. Этим эмоциям В.А. Сухомлинский придавал настолько большое значение, что писал: «Самое трудное в воспитании - это учить чувствовать»;

) эмоции, связанные с осознанием каждым учеником своих больших возможностей в достижении успехов в учебной работе, в преодолении трудностей, в решении сложных задач. Сюда же могут быть отнесены эмоции от положительных результатов своего ученического труда, эмоции удовлетворения от справедливо поставленной отметки. В опыте болгарского ученого Г. Лозанова эмоциональная атмосфера занятий также характеризуется снятием напряжения, внушением обучающимся уверенности в своих возможностях и резервах мышления и памяти;

) положительные эмоции от столкновения с новым учебным материалом. Здесь психологи выделили ряд стадий - «реакций» на новизну материала: от эмоций любопытства и позднее любознательности, возникающих при столкновении с занимательным материалом до устойчивого эмоционально - познавательного отношения к предмету, характеризующему захваченность учащихся этим предметом;

) положительные эмоции, возникающие при овладении учащимися приемами самостоятельного добывания знаний, новыми способами усовершенствования своей учебной работы, самообразования [6, C.145].

Все названные эмоции в совокупности образуют атмосферу эмоционального комфорта в процессе учения. Наличие такой атмосферы необходимо для успешного осуществления процесса обучения и формирования высокой мотивации учения. Опытный школьный психолог, учитель, умеющий целостно воспринимать ученика, всегда мысленно сопоставляет мотивацию учения с тем, как умеет этот ученик учиться. Внимательно наблюдая за учащимися, психолог или учитель подмечает, что интерес к учению, возникнув без опоры на прочные умения и навыки в учебной работе, угасает и, наоборот, успешное выполнение учебной работы за счет владения умением учиться само по себе является сильным мотивирующим фактором. Для отрицательного отношения школьников к учению характерно следующее: бедность и узость мотивов; познавательные мотивы исчерпываются интересом к результату; не сформированы умения ставить цели, преодолевать трудности; учебная деятельность не сформирована; отсутствует умение выполнять действие по развернутой инструкции взрослого; отсутствует ориентация на поиск разных способов действия.

При положительном (аморфном, нерасчленном) отношении школьников к учению в мотивации наблюдаются неустойчивые переживания новизны, любознательности, непреднамеренного интереса; возникновение первых предпочтений одних учебных предметов другим; широкие социальные мотивы долга; понимание и первичное осмысление целей, поставленных учителем. При положительном (познавательном, осознанном) отношение школьников к учению мотивация характеризуется переопределением и доопределением задач учителя; постановкой новых целей; рождением на этой основе новым мотивов; осмыслением соотношения своих мотивов и целей. Учебная деятельность включает тогда не только воспроизведение по образцам учителя задач, способов действий, но и возникновение самостоятельно поставленных целей, а также выполнение действий по собственной инициативе.

При положительном (личностном, ответственном, действенном) отношении школьника к учению мотивация характеризуется соподчинением мотивов и их иерархией; устойчивостью и неповторимостью мотивационной сферы; сбалансированностью и гармонией между отдельными мотивами; умением ставить перспективные, нестандартные цели и реализовывать их; предвидением социальных последствий своей учебной деятельности и поведения; умением преодолевать препятствия при достижении цели.

Итак, критика эмпирической психологии, начавшаяся на рубеже XX столетия, пошла главным образом по линии преодоления ее идеализма и атомизма, но не ее механизма. Всю первую половину века в западной психологии господствовали психоаналитические представления о мотивации поведения, согласно которым, основные мотивы человека формируются в раннем детстве и последующем только проявляются, оставаясь в целом неизменным. В учебной деятельности наблюдаются поиск нестандартных способов решения учебной задачи, освоение учебных действий и умений до уровня навыков и привычек культуры труда, использование результатов учения в социальной практике, выход из учебной деятельности в самообразовательное, переход к творческой деятельности.

**2. Разработка основных принципов формирования мотивов учения младших школьников**

**.1 Принципы активизации учебной деятельности младших школьников**

В отечественной психологии были предприняты попытки разработки основных принципов формирования мотивов учения. Наиболее интенсивно этим вопросом занималась А.К. Маркова и ее ученики. Многие идеи формирования положительной мотивации учения заложены в работах Ш.А. Амонашвили, X. Хекхаузена и других [9, C.147].

Программу формирования мотивации следует начинать с рассмотрения того, что и какой последовательности целесообразно формировать учителю. Общий смысл программы формирования состоит в том, что учителю желательно переводить учащихся с уровней отрицательного и безразличного отношения к учению - действенному, осознанному, ответственному.

Общий путь формирования мотивации учения состоит в том, чтобы способствовать превращению имеющихся у школьника широких побуждений в зрелую мотивационную сферу с устойчивой структурой. Безусловно, эта работа может быть под силу только всему педагогическому коллективу, работающему во взаимосвязи с семьей, хотя и каждому учителю желательно видеть ее в полном объеме.

Стремление учиться заложено в природе человека - это главный тезис, от которого следует отталкиваться. Учение по своей природе внутренне мотивированно и предполагает внутренний контроль, когда для человека сам факт приобретения чего-то нового в себе выступает как величайшая награда. Это то, что касается мотивационного потенциала деятельности учения как таковой.

Исходя из полученных экспериментальных результатов и на основе анализа путей формирования мотивации, нами была предпринята попытка составления программы по формированию мотивов учения школьников, ориентируясь на программы обучения детей в школе (традиционная система обучения и программы развивающего обучения).

Предоставление свободы выбора. Создание ситуаций свободного выбора способствует осознанию учащимися логики построения отдельных вопросов учебной программы, ориентирует их на непосредственное участие в определении ближайших и перспективных учебных задач.

Учитель должен являть собой образец внутренне мотивированной деятельности достижения, то есть это должна быть личность с ярко выраженным доминированием любви к педагогической деятельности и интересом к ее выполнению, высоким профессионализмом и уверенностью в своих силах, высоким самоуважением [11, C.76].

Учитель должен ожидать от каждого ученика высоких результатов, возлагать на них надежды и верить в их способности. Учитель должен любить учеников, уважать их, верить в их изначальную доброту, творческую активность и любознательность, то есть быть гуманистически ориентированным педагогом.

Сотрудничество учителя и учащегося, помощь учителя не в виде прямого вмешательства в выполнение задания, а в виде советов, наталкивающих самого ученика на правильное решение. Перечень знаний и умений учащихся по определенной теме. Первостепенное значение в учебном процессе приобретает четкая постановка целей учителем и принятие, осознания их учеником, превращение их в мотив - цель. На наш взгляд, осознанию учеником целей способствует четкая очерченность круга изучаемых вопросов, объема работы на урок, неделю, четверть, учебный год. Осознанию помогает перечень того, что учащиеся должны знать и уметь по определенной теме.

Большое внимание роли свободного выбора в сформировании познавательного интереса у школьников уделяет в своей теории обучения замечательный педагог Ш.А. Амонашвили. Некоторые примеры применяемых им ситуаций свободного выбора мы использовали в своей работе:

детям дается задание придумать тему, по которой они будут писать в классе сочинение. Темы записываются на доске, и весь класс выбирает 3-5 тем из них, затем по ним пишут маленькие сочинения, рассказы, сказки;

учитель предлагает учащимся два стихотворения разных авторов. Они должны выбрать одно из них и выучить наизусть. Учитель читает оба стихотворения, учащиеся обсуждают их;

на доске записывается несколько вариантов задач, одновременно детям сообщается: «У меня на столе в пакетах лежат более сложные задачи. Если кто хочет может выбрать их» [11, C.81].

Максимально возможное снятие внешнего контроля. Минимизация применения наград и наказаний за результаты обучения. Психологи отмечают, что введение поощрений и наказаний, выполняющих функцию внешнего контроля, ослабляет внутреннюю мотивацию. У человека создается впечатление, что не он сам, а внешние оценки являются причинами его поведения. В результате этого учение начинает выполнятся не в силу его внутренних достоинств, а ради внешних наград.

Все сказанное не означает, что внешние награды и порицания совершенно бесполезны и не нужны. Они нужны, но в совершенно другой функции. Они должны не контролировать деятельность, а информировать ученика об успешности его деятельности.

Важным принципом должен стать принцип отсутствия наказания за неудачи. По этому поводу Ш.А. Амонашвили пишет: «Позитивное выражение педагогом своих огорчений из-за неудачи школьника должно основываться на вере в его будущие успехи. Оно должно носить форму обнадеживающего сочувствия, в котором одновременно заложена мысль о том, что педагог переживает его беду как свою и готов прийти ему на помощь… Не следует преувеличивать неудачи школьника и приписывать им личностный характер, стыдить перед товарищами, вызывать родителей, осведомлять их об отставании ребенка. Такая «забота» также негуманна, как «забота» матери, избивающей ребенка за то, что он сломал себе шею» [11, C.82].

Большое внимание следует уделять практической значимости изучаемого понятия. Покажем это на конкретном примере. После изучения темы «Приставка» детям можно предложить оценить якобы написанное одним из учеников сочинение: «Раннее зимнее утро. Мы ходим в лес. Кругом пушистый снег. Ходим к высокой сосне. Как красива она в зимнем наряде! Ходим через овраг. Там колхозная птицеферма. Ходим мимо нее - и снова в лес. Березки стоят словно сказочные». На основе анализа текста дети делают вывод, что от слова «ходим» сочинение «некрасивое», оно плохо звучит и т.д. Используя различные приставки, дети вносят в текст исправления и сами составляют новый рассказ. Сравнивая оба текста, учащиеся отмечают, что рассказ, где использовались слова с приставками, красочнее, приставки изменили, уточнили смысл слова, рассказ стал понятнее.

**2.2 Методы формирования мотивов учения младших школьников**

Совместное планирование урока. Для этой цели удобнее использовать уроки, не связанные с изучением нового материала, так как в этом случае учитель имеет более широкие возможности для варьирования учебным материалом. Так, например, по программе отводится несколько уроков для закрепления всех изученных случаев сложения и вычитания в пределах 1000. Один из этих уроков можно использовать для приобщения детей к совместному планированию содержания урока. С этой целью на перемене на доске нужно записать те основные этапы, из которых предполагалось построить данный урок:

проверка домашнего задания;

устный счет;

геометрическая задача;

самостоятельная работа;

занимательная задача;

подведение итогов [5, C.267].

Ориентируясь на данные этапы, учащимся необходимо предложить самим составить план урока. С этой же целью можно использовать и следующий прием. Покажем его на примере. В начале урока учитель напоминает о том, что при подведении итогов предыдущего урока многие ребята отметили, что им еще плохо удается выполнять примеры, связанные с вычитанием многозначных чисел. «Так, может быть, нам сегодня следует потренироваться в решении именно таких примеров?»

задает резонный вопрос учитель. Это предложение находит поддержку у учащихся и в урок включается работа, на которой отрабатывается решение примеров на вычитание данного вида.

Здесь участвует важный для дальнейшей работы критерий - степень освоения учебного материала. Он актуализирует в сознании учащихся значимость объективно необходимого варианта свободного выбора.

Проведение самостоятельной работы. Дифференцированный подход при проведении самостоятельной работы, когда учителя сами раздают учащимся задания с учетом их подготовленности, несет в себе некоторый этически неоправданный момент. Ведь тем самым как бы подчеркивается некоторая ограниченность слабых учащихся. У сильных же учащихся такая форма способствует формированию чувства собственного превосходства, некоторой элитарности.

В каждом классе, даже сформированном как одноуровневый (например, подобраны только читающие дети), достаточно быстро выделяется группа детей с устойчивым интересом к учению, с определенным уровнем успешности в обучении, с умением и желанием самостоятельно работать. Ясно, что для из развития необходим более сложный материал. С другой стороны, выделяется группа детей с пониженной работоспособностью, с недостаточным интересом к учению, у которых и успехи в учении ниже. Возникает проблема: как организовать работу так, чтобы поддерживать интерес у всех детей? Только карточками с заданиями успехов не добиться - индивидуальные («интересные») задания хотят получать все дети. Вот здесь и важно использовать внутреннюю дифференциацию: учитель всем детям объявляет о разной сложности упражнений и предлагает каждому ученику самому выбрать то упражнение, которое ему нравиться, то, с которым он справиться наилучшим образом. Безусловно, к такому выбору ученика надо специально готовить [5, C.278].

В любом классе на первых порах учителю приходится помогать детям в выборе заданий. Некоторые переоценивают свои возможности, другие тратят много времени на выбор. Но так как упражнения на выбор можно давать почти на каждом уроке и по любому предмету, то постепенно сам выбор начинает происходить достаточно быстро. Сначала приходится объяснять, какое задание попроще, какое посложнее, но со временем дети сами научатся оценивать трудность задания для себя.

Не надо боятся того, что дети будут выбирать только легкие задания; наоборот, они стремятся выбрать задания посложнее, и учителю приходиться либо тактично помогать в выборе, либо без упреков и назиданий помогать выполнять выбранное задание.

Важно предлагать задания на выбор не только для работы в классе, но и дома, например:

а) кроме обязательного предлагается дополнительное задание для тех, кто захочет;

б) даются на выбор задачи разной сложности;

в) можно решить примеры, задачу, уравнения, данные в учебнике, а можно составить самому аналогичные задания и решить их [5, C.282].

Безотметочная система оценивания. В обыденной речи не различаются выражения «получить отметку» и «получить оценку». Но слова «оценка» и «отметка» не являются синонимами. Оценка - это мнение о ценности, уровне или качестве чего-либо или кого-либо. Отметка - это установленное обозначение степени знаний ученика. Учителя приучены свое личное мнение о ценности ученических усилий и достижений высказывать на языке, сформулированном Министерством Просвещения. Когда учитель оценивает ответ ученика, он сообщает свое мнение о конкретной работе конкретного ребенка. Когда учитель ставит отметку, на первый взгляд выдвигается общегосударственный стандарт качества ЗУН, очень удобный для внешнего контроля над учебными заведениями, но выхолащивающий главное в учительском и ученическом труде - сам процесс овладения ЗУН.

Ребенок нуждается в оценке каждого своего усилия. Но как сделать, чтобы усилие совершалось не ради учительской оценки или хотя бы не только ради нее? Зависимость от внешней оценки снижается тогда, когда у человека формируется внутренняя самооценка.

«Ты сам свой высший суд» - это принцип несколько заглушает боль от несправедливых осуждений и несколько отрезвляет хмель от заслуженных похвал.

Самооценка начинается там, где ребенок сам участвует в производстве оценки - в выработке ее критериев, в применении этих критериев к разным конкретным ситуациям. Отметка как основной инструмент оценивания ребенка в школе отменяет задачу развития умений самооценивания.

Самооценка - это важнейших орган душевной жизни, служащей для регуляции поведения и деятельности человека. Рефлексивность - это свидетельство самооценки, допускающее возможность разных точек зрения и пересмотра сегодняшнего знания. «Я точно знаю, что я знаю не все и что мое знание не абсолютно, оно может изменятся под напором фактов». В рефлексивной самооценке нет истинной тревожности, но нет и самолюбования Карлсона [10, C.58].

Рефлексивная самооценка включает в себя две способности:

) способность видеть себя со стороны, не считать свою точку зрения единственной;

) способность анализировать собственные действия.

Оценка творчества и инициативы.

Три сферы оценивания в классе:

) ЗУН, то есть действия по образцу;

) детское творчество, прорывы в неизвестное, где нет никакого образца - вопросы, догадки, гипотезы, открытия;

) личностные проявления ребенка [10, C.59].

Существует универсальная форма человеческой благодарности созидателям нового - признание их авторства. Подарить ребенку его собственное авторство, помочь признать и зауважать в себе творца - вот, что может сделать учитель, если ему самому дорога способность человека к поиску нового и если он хочет сделать эту ценность достоянием своих учеников.

Существует особая форма фиксации детских догадок: тетрадь, конверт или ватманский лист, висящий на стене, куда учитель, а позже - сами ученики вписывают интересное предложение, ставят имя автора и число, когда догадка была высказана. Эта тетрадь должна быть окружена почетом: «Ценные догадки, вопросы, наблюдения» или «Дневник открытий». Если создавать в классе «Книгу наших открытий», надо позаботиться, чтобы туда попали имена всех учеников класса.

Что делать, чтобы дети с повышенной потребностью в оценке не уходили с урока с выводом: «Сегодня зря думал, меня не спросили», «Ходить в школу не хочу, меня не вызывают к доске…» Нужна ли оценка как классическая мера наказания? Что делать с бездельниками?

Оценка ЗУН. Безотметочное оценивание навыков мы строили на трех принципах:

) отметка как социальный инструмент манипуляции детьми отменяется, а содержательная оценка работы должна быть предельно дифференцирована, чтобы каждое усилие ученика было оценено отдельно;

) оценка учителя - это, прежде всего средство выращивания здоровой самооценки ребенка, поэтому ученики должны получить от учителя однозначные, предельно четкие критерии оценки;

) самооценка ребенка должна предшествовать оценке учителя, лишь тогда оценочные отношения перестанут быть односторонними, своеобразной игрой в одни ворота [10, C.60].

«ЛИНЕЕЧКИ» как инструмент небаллированной оценки. Самооценка с помощью линеечек может быть двух типов: ретроспективная (обращенная в прошлое) и прогностическая (предсказывающая). Ретроспективная самооценка - это оценка уже выполненной работы. Только тогда, когда использование линеечек становится привычной формой работы класса, можно переходить к формированию прогностической самооценки. Ребенок может оценивать свою работу после того, как учитель ее проверил. Получив свою тетрадь с исправленными ошибками, но без учительской оценки, ребенок изучает исправления и сам себя оценивает по тем шкалам, которые выбирает учитель.

Прогностическая самооценка в принципе труднее ретроспективной, но именно она является «точкой роста» самой способности детей к оцениванию себя.

Итак, правильно организованная совместная деятельность может творить чудеса: раскрепощает мышление ученика, принимаются и по достоинству оцениваются способности к выдвижению интересных идей. Таким образом, описанная организация учебной деятельности школьника на уроке, с одной стороны, создает благоприятные условия для усвоения знаний, а с другой - для формирования учебно-познавательных мотивов и реализации широких социальных мотивов (мотивов самосовершенствования).

Психологи отмечают, что введение поощрений и наказаний, выполняющих функцию внешнего контроля, ослабляет внутреннюю мотивацию. У человека создается впечатление, что не он сам, а внешние оценки являются причинами его поведения. В результате этого учение начинает выполнятся не в силу его внутренних достоинств, а ради внешних наград.

Все сказанное не означает, что внешние награды и порицания совершенно бесполезны и не нужны. Они нужны, но в совершенно другой функции. Они должны не контролировать деятельность, а информировать ученика об успешности его деятельности.

**Заключение**

Итак, критика эмпирической психологии, начавшаяся на рубеже XX столетия, пошла главным образом по линии преодоления ее идеализма и атомизма, но не ее механизма. Всю первую половину века в западной психологии господствовали психоаналитические представления о мотивации поведения, согласно которым, основные мотивы человека формируются в раннем детстве и последующем только проявляются, оставаясь в целом неизменным. Специальное изучение процесса формирования познавательных интересов, также проводившееся в лаборатории формирования личности в Институте общей и педагогической психологии АПН СССР, позволило выявить их специфику на разных этапах возрастного развития школьников. Сейчас мотивация учения рассматривается как сложный многокомпонентный и многофазный процесс, в котором задействованы различные (волевые, когнитивные и эмоциональные) составляющие.

Эксперименты психологов показали также, что наибольшая эмоциональная насыщенность наблюдается в тех видах деятельности, где доминирует внешний или внутренний, но узкорезультатный мотив; меньшая эмоциональная насыщенность связана с доминированием более зрелого, качественно процессуального мотива. В учебной деятельности наблюдаются поиск нестандартных способов решения учебной задачи, освоение учебных действий и умений до уровня навыков и привычек культуры труда, использование результатов учения в социальной практике, выход из учебной деятельности в самообразовательное, переход к творческой деятельности.

Правильно организованная совместная деятельность может творить чудеса: раскрепощает мышление ученика, принимаются и по достоинству оцениваются способности к выдвижению интересных идей. Таким образом, описанная организация учебной деятельности школьника на уроке, с одной стороны, создает благоприятные условия для усвоения знаний, а с другой - для формирования учебно-познавательных мотивов и реализации широких социальных мотивов (мотивов самосовершенствования).

Психологи отмечают, что введение поощрений и наказаний, выполняющих функцию внешнего контроля, ослабляет внутреннюю мотивацию. У человека создается впечатление, что не он сам, а внешние оценки являются причинами его поведения. В результате этого учение начинает выполнятся не в силу его внутренних достоинств, а ради внешних наград.

Все сказанное не означает, что внешние награды и порицания совершенно бесполезны и не нужны. Они нужны, но в совершенно другой функции. Они должны не контролировать деятельность, а информировать ученика об успешности его деятельности.

**Список использованной литературы**

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. М.: МПСИ, 2014. - 324 с.

2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности, М.: Форум, 2015. - 278 с.

. Вилюс В.К. Психологические механизмы мотивации человека. М.: Проспект, 2013. - 170 с.

. Выготский Л.С. Проблема возрастной периодизации детского развития // Вопросы психологии. - 2014. - №2. - С. 34-48.

. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса в развитии. М.: Педагогика, 2014. - 422 с.

. Истомина З.М. Развитие произвольной памяти в дошкольном возрасте. М.: Педагогика, 2013. - 154 с.

. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции: конспект лекций. М.: МГУ, 2012. - 340 с.

. Мануйленко З.В. Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста. СПб.: Лань, 2014. - 176 с.

. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М: Просвещение, 2013. - 158 с.

. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. // Психология и педагогика. - 2014. - №2. - С. 51-60.

. Щукина Г.И. Активация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М.: Просвещение, 2012. - 144 с.