

**Л.В. БОНДАРЕВА, Е.Г. КОЛЕСНИКОВА**  
(Волгоград)

## **«МОТИВАЦИОННЫЙ РЕСУРС» МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ И СТРЕМЛЕНИИ К УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ**

*Рассматривается учебная мотивация учащихся, обучающихся по традиционным и развивающим программам, при переходе из начальной школы в среднюю. Анализируются условия становления у младших школьников субъектной позиции и учебной самостоятельности, а также готовность учителей к мотивационно-конструктивному взаимодействию, выявляется их взаимосвязь с содержанием учебной мотивации*

Ключевые слова: учебная мотивация, субъектная позиция, учебная самостоятельности, младший школьный возраст.

Психологическая теория деятельности стала теоретической основой нового Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), согласно которому в результате обучения в самом ученике должны происходить изменения, вызванные характером его деятельности, отношением к ней, уровнем познавательных интересов, готовностью к самообучению и самовоспитанию.

Традиционно исследования обучения всегда связаны с выявлением побуждений учащихся, т.е. с изучением формирования их мотивации. Проблема мотивации обучения является одной из центральных в педагогике и психологии. Исследования по данной тематике представлены в работах Л.И. Божович, Н.Г. Морозовой, Л.С. Славиной, М.В. Матюхиной, В.Э. Мильман, А.К. Марковой, Й. Лингарта и др. Несмотря на устойчивый интерес к проблеме учебной мотивации учащихся, исследования в этой области остаются актуальными для понимания условий ее развития, как в стабильные, так и в кризисные периоды жизни ребенка.

Современные исследователи развития учебной мотивации в младшем школьном возрасте отмечают ее разнонаправленную динамику между первым и вторым классами [2; 6], третий класс называют критическим для ее развития [1]. Результаты проведенных исследований подтверждают ситуацию, описанную В.В. Давыдовым, когда «формулы самоопределения подростков по отношению к школе типично антишкольные: в традиционном варианте – «Не хочу (и не умею) учиться»; в экспериментальном – «Умею, но не хочу!» [3, с. 18].

Очевидность указанных проблем развития мотивации школьников в начальной школе определило специфику исследовательских задач:

1. Выбор в качестве респондентов учащихся четвертого класса, завершающих начальную школу;
2. Выбор понятий «субъектная позиция» и «учебная самостоятельность», выступающих индикаторами развития учебной мотивации в младшем школьном возрасте;
3. Проведение диагностики учащихся в разных условиях обучения – гимназия (традиционное обучение) и лицей (развивающее обучение по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова), определяющих и разные формы их взаимодействия с учителями.

Исследование проводилось на базе муниципальных образовательных учреждений: МОУ «Гимназия № 17» Ворошиловского района г. Волгограда, МОУ «Лицей № 8» Дзержинского района г. Волгограда. В нем приняли участие 4 педагога и 100 обучающихся четырех четвертых классов.

Разработанная программа исследования направлена на диагностику:

- учебной мотивации с помощью методики изучения мотивационной сферы (М.В. Матюхина) в модификации Т.В. Архиреевой [1];
- субъектной позиции школьника – по «Методике субъектной позиции» В.К. Зарецкого, Ю.В. Зарецкого, И.Ю. Кулагиной [5];
- учебной самостоятельности – на основе теста самостоятельности мышления Л.А. Ясюковой [12].

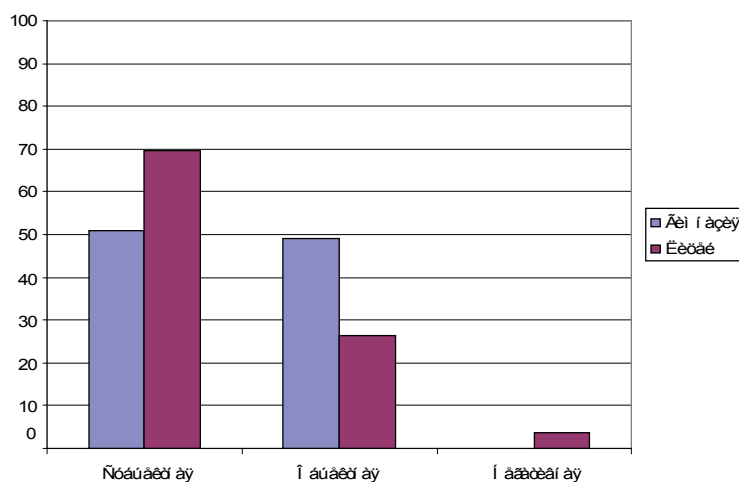
Диагностика субъектов образовательного процесса – учителей и учащихся проводилась с помощью вопросника «Индивидуальный стиль преподавания» А.К. Марковаой и А.Я. Никоновой [7], теста «Психологический портрет учителя» Г.В. Резапкиной [12] и авторской схемы наблюдения «Мотива-

ционно-потребностная сфера учащихся», построенной на основе учебного пособия «Психологический анализ урока: методические рекомендации» [9].

Анализ результатов проведенного исследования направлен на сравнительное изучение исследуемых феноменов в условиях развивающего и традиционного школьного образования. Исследовательская гипотеза строилась на предположении о том, что разные условия обучения определяют потенциал развития мотивации младших школьников через становление субъектной позиции и стремления к учебной самостоятельности.

Опросник «Методика субъектной позиции» (В.К. Зарецкий, Ю.В. Зарецкий, И.Ю. Кулагина, 2014), является методом экспресс-диагностики субъектной позиции учащихся по отношению к учебной деятельности по трем шкалам: «Субъектная позиция», «Объектная позиция», «Негативная позиция».

Средние показатели позиции младших школьников, обучающихся в разных образовательных организациях – гимназии (традиционная система обучения) и лицее (система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова), по отношению к учебной деятельности, представлены на рис. 1.



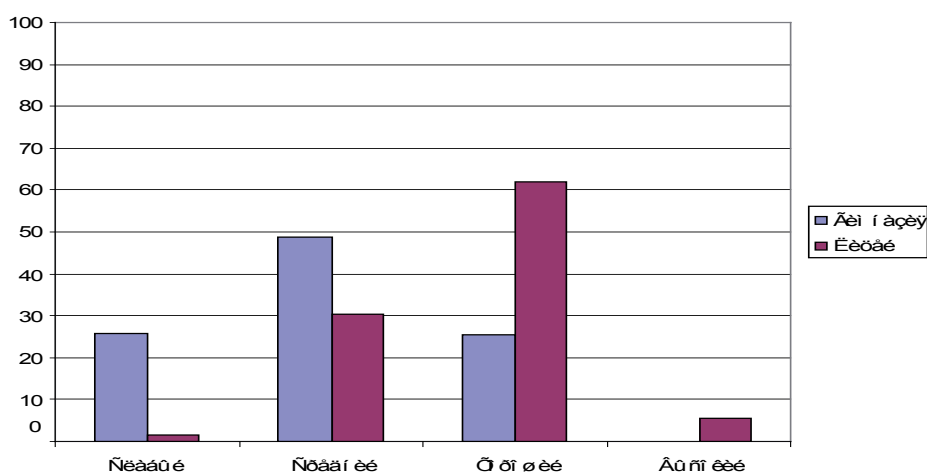
**Рис. 1.** Позиции младших школьников, обучающихся в разных образовательных организациях по отношению к учебной деятельности

По данным рис. 1 можно судить о различных позициях по отношению к учебной деятельности у учащихся гимназии и лицея. Так, в гимназии представлено примерно одинаковое соотношение учеников с субъектной и объектной позицией по отношению к учебной деятельности. В лицее же количество учеников с субъектной позицией преобладает над количеством учащихся с объектной позицией, соответственно 70% и 27%. Как известно, выраженная субъектная позиция по отношению к учебной деятельности подразумевает активное и осознанное отношение к учебной деятельности, в котором присутствует баланс между удовольствием от процесса и наличием смысла в будущем. Объектная позиция означает готовность обучающихся делать то, что говорит учитель (родитель), игнорировать и не стремиться развивать собственные интересы в деятельности, ориентироваться на похвалу со стороны взрослых [4]. Также, в лицее были определены 3% учащихся, имеющие негативную позицию по отношению к учебной деятельности. Можно предположить, что данный факт связан с тем, что младшие школьники в данных классах обучаются по программе «Школа полного дня» и испытывают усталость от длительного пребывания в школе.

Для диагностики учебной самостоятельности использовался тест самостоятельности мышления (Л.А. Ясюкова, 1996), состоящий из набора заданий различного типа, к которым не дается никаких

инструкций, кроме общей инструкции ко всему тесту. Школьник получает указание, куда проставлять выбранные ответы, но способ, каким надо действовать, он подбирает для каждого задания самостоятельно. Автор выделяет четыре уровня самостоятельности мышления – «слабый», «средний», «хороший» и «высокий».

Средние показатели уровня развития самостоятельности мышления младших школьников, обучающихся в разных образовательных организациях – гимназии и лицее, представлены на рис. 2.



**Рис. 2.** Уровни развития самостоятельности мышления младших школьников в разных образовательных организациях

Исходя из рис. 2. видно, что у 25,0% обучающихся гимназии и у 3,7% обучающихся лицея выявлен «слабый уровень» развития самостоятельности мышления. Эти дети могут действовать только при условии предоставления подробной инструкции перед началом работы над какой-либо задачей. Такие учащиеся чаще ищут помощи у педагога, не пытаются самостоятельно разобраться с затруднениями, возникающими в процессе решения задачи. Они с легкостью справляются с заданиями, алгоритм работы которых им знаком.

«Средний уровень» развития самостоятельности мышления выявлен у 48%, младших школьников, обучающихся в гимназии по традиционным программам. В классах развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова обучающихся с таким уровнем выявлено 30%. Учащиеся со средним уровнем развития самостоятельности мышления не могут самостоятельно исправить неверно выполненные задания, а также они не способны оценить результаты своей деятельности. Такие учащиеся при решении задачи восстанавливают в памяти набор известных им алгоритмов действия, и методом подбора пытаются ее решить.

«Хороший уровень» развития самостоятельности мышления выявлен у 25% обучающихся гимназии и у 61,3% обучающихся лицея. Дети, имеющие данный уровень развития самостоятельности мышления, вспоминая и рассуждая, могут самостоятельно найти адекватный алгоритм выполнения задания, в помощи взрослых они обычно не нуждаются.

«Высокий уровень» развития самостоятельности мышления показали 5,25 % обучающихся лицей, в гимназических классах таких обучающихся не выявлено. Дети обычно сразу видят, какой способ действий надо использовать при выполнении предлагаемого задания, и когда они сталкиваются со сложными заданиями, способ действия отыскивают с помощью рассуждений, не обращаясь к помощи учителя.

Таким образом, в гимназии преобладает группа младших школьников со «средним уровнем» развития самостоятельности мышления, в лицее – с «хорошим уровнем». Можно предположить, что большое влияние на формирование и развитие самостоятельности мышления оказывает организация обучения в школе. Если ученика постоянно ставить в такие условия учения, при которых он преимущественно усваивает готовое знание, то трудно ожидать развития самостоятельности его мышления. Если же в процессе обучения создаются условия, в которых обучающийся сам будет «добывать» и присваивать знания, то в данной ситуации можно ожидать более высокий уровень развития данного качества мышления. По мнению Г.А. Цукерман, «взрослый может стимулировать и рационализировать детский поиск, но не может его демонстрировать. Следовательно, при обучении разумным действиям основная форма сотрудничества ученика с учителем – неимитационное, несимметричное взаимодействие, где ребенок делает НЕ то же самое, что взрослый» [11, с. 20].

Полученные различия можно связать с тем, что в гимназии педагоги в связи с начальным этапом реализации ФГОС только начинают осваивать технологию организации учебной деятельности. В лицее использование данной технологии является обязательным условием обучения, здесь педагоги целенаправленно создают условия коллективно-распределенной деятельности школьников, способствующей развитию учебной самостоятельности.

Для диагностики учебной мотивации использовалась методика изучения мотивационной сферы М.В. Матюхиной в модификации Т.В. Архиреевой [1], предназначенная для определения структуры учебной мотивации младших школьников.

В табл. 1 приведены сравнительные данные выраженности учебных мотивов младших школьников гимназии и лицей в условных баллах.

Таблица 1

#### Выраженность учебных мотивов у младших школьников, обучающихся в разных системах обучения

Мотивы учебной деятельности	Выраженность мотивов (среднее значение)	
	Гимназия	Лицей
Социальные мотивы		
Мотив долга и ответственности	4,75	3,75
Мотив самоопределения	5,65	4,6
Мотив благополучия	3,8	3,6
Мотив престижа	3,35	4,1
Мотив избегания неудачи	3,15	1,45
Мотивы, заложенные в учебной деятельности		
Мотивированность содержанием учебной деятельности	5,45	5,6
Мотивированность процессом учебной деятельности	3,85	5,4

Исходя из данных табл. 1 наибольшее значение в структуре мотивации обучающихся гимназии имеет мотив самоопределения (18,8%). Это означает, что младшие школьники учатся, прежде всего, потому, что понимают значение знаний для будущего, а также ориентированы на развитие в результате учения. Вторым по значимости является мотив, связанный с содержанием учения (18,2%). Уча-

щихся также побуждает учиться стремление узнавать новые факты, овладевать знаниями, способами действий, проникать в суть проблемы. Мотивированность процессом учебной деятельности имеет меньшую значимость в учебной деятельности обучающихся гимназии (12,8%), учащихся в меньшей степени побуждает учиться стремление проявлять интеллектуальную активность, думать и рассуждать на уроках, преодолевать препятствия в процессе познания. В процессе решения трудных задач обучающихся скорее интересует результат, чем сам процесс учения.

Практически равное значение для обучающихся лица занимает мотивы, лежащие в самой учебной деятельности (содержанием – 19,7% и процессом обучения – 19%). Это связано, прежде всего, с особенностями организации учебного процесса: в данном лицее педагоги организуют особую форму взаимодействия – учебное сотрудничество, в котором ученики «ищут», «добывают» новые знания в коллективно-распределенной деятельности. Характеризуя специфику учебной деятельности обучающихся, Г.А. Цукерман отмечает, что важно «... не давать образцов, ставить ребенка в ситуацию, где его привычные способы действия с очевидностью не пригодны и мотивировать поиск существенных особенностей новой ситуации, в которой надо действовать» [10, с. 80].

В протоколе авторской схемы наблюдения «Мотивационно-потребностная сфера учащихся» представлены три блока мотивов: теоретико-познавательные, социальные, мотивы личностного роста и формы их проявления в поведении ученика и учителя. Обобщение результатов наблюдения показало, что теоретико-познавательные мотивы доминируют в большей степени у учащихся лица, обучающихся по системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Данные мотивы представлены в следующих высказываниях: «а этот способ подойдет для решения этой задачи?», «каким способом это решать?» и т.п. Обучающиеся проявляют заинтересованность при изучении материала урока, стремятся ответить на вопросы учителя, задают вопросы. В гимназии, где обучение осуществляется по традиционной системе, и используются только элементы развивающего обучения, было выявлено доминирование социальных мотивов учения. Это проявилось в ориентации на положительную оценку, поощрение учителя («я правильно это сделал?»). Учащиеся ответственно выполняли всю работу, которую давал учитель, проявляли инициативность в ходе решения задач на уроке, на наш взгляд, это было связано с пониманием обучающимися социальной значимости своей деятельности, с желанием получить социальное одобрение, выражающееся в оценке учителя и одноклассников.

Мотивы личностного роста представлены у обучающихся гимназии и лица примерно в равном соотношении. Педагоги обсуждают различные средства и способы самоанализа, помогают обучающимся овладеть ими. Так, педагоги лица используют оценочные шкалы в начале и в конце урока для того, чтобы каждый учащийся смог оценить, насколько он продвинулся в изучении конкретной темы. В деятельности младших школьников данные мотивы проявились в следующих высказываниях: «сегодня я лучше это понял», «я думала, что это будет легче», «вчера были сложнее задания», «как мне научиться делать это задание?» и т.п.

Вопросник «Индивидуальный стиль преподавания» (А.К. Маркова, А.Я. Никонова, 1993) направлен на выявления индивидуального стиля педагогической деятельности учителей по критериям: содержательные и динамические характеристики стиля, результативность. На основе этого был выделен типы индивидуальных стилей: эмоционально-импровизационный, эмоционально-методичный, рассуждающе-импровизационный, рассуждающе-методичный стили [7].

Методика «Психологический портрет учителя» (Г.В. Резапкина, 1999) использовалась для изучения личностных особенностей педагогов. Автор выделяет пять блоков профессионально важных качеств: ценностные ориентации, психоэмоциональное состояние, самооценка, стиль преподавания и уровень субъективного контроля. На основе этих параметров описывается психологический портрет учителя.

С помощью материалов, полученных по двум выше представленным методикам, нами были составлены обобщенные портреты учителей гимназии и лица.

*Обобщенный психологический портрет учителя гимназии.* По результатам проведенной диагностики можно сделать заключение о нестабильности психоэмоционального состояния учителей. Оно определяется тремя факторами в различных их сочетаниях: врожденной повышенной чувствительностью нервной системы; неблагоприятным течением обстоятельств жизни; личностными особенностями, определяющими неадекватную реакцию на них.

Исходя из полученных результатов, можно говорить о неустойчивой самооценке педагогов, и часто, негативном восприятии себя: самооценка может меняться в зависимости от ситуации, при удачном течении обстоятельств – учителя испытывают эмоциональный и творческий подъем; «полоса неудач» негативно влияет на эффективность взаимодействия с окружающими, затрудняя решение профессиональных и жизненных проблем.

По результатам методики «Индивидуальный стиль преподавания» у учителей гимназии доминирующим является рассуждающе-импровизационный стиль. Для них характерны ориентация на процесс и результаты обучения, планирование учебно-воспитательного процесса. Данные учителя не проявляют изобретательности в подборе и варьировании методов обучения, не всегда способны обеспечить высокий темп работы, редко практикуют коллективные обсуждения. Такие педагоги привлекают учеников к принятию решений, прислушиваются к их мнению, поощряют самостоятельность суждений, учитывают не только успеваемость, но и личностные качества учеников. Основные методы воздействия, которые используют данные учителя: побуждение, совет, просьба. Удовлетворенность своей профессией, гибкость, высокая степень принятия себя и других, открытость и естественность в общении, доброжелательный настрой, способствующий эффективности обучения – черты, отличающие учителей с данным стилем.

Полученные результаты соотносятся с невысоким в среднем уровнем самостоятельности мышления учеников данных классов, так как от того, какие методы работы использует учитель в своей работе, прямым образом зависит развитие учащихся. Психологические исследования свидетельствуют о том, что повторение (копирование, подражание) как основной принцип обучения не обеспечивает должного уровня усвоения учащимися тех или иных видов деятельности и форм мышления, по крайней мере, он не достигает необходимой обобщенности и предметности.

*Обобщенный психологический портрет учителя лицея.* Педагогам лицея свойственна направленность на поддержку обучающихся, им близки интересы и проблемы обучающихся. В основе отношений лежит безусловное принятие учащихся. На уроках таких учителей ученики чувствуют себя комфортно.

По результатам, полученным в ходе диагностики, можно говорить о «самодостаточности» педагогов, что позволяет им реализовать себя и достичь максимально возможных результатов в профессиональной деятельности.

У данных педагогов выявлено благополучное психоэмоциональное состояние, эмоциональная стабильность, предсказуемость и работоспособность, которые благотворно влияют на психологический климат в классе и школе.

Учителям лицея присуще в большей мере позитивное восприятие себя, они легко создают на уроке атмосферу живого общения. Позитивное восприятие себя учителями способствует и личностному развитию обучающихся.

Для учителей лицея характерен эмоционально-методичный стиль преподавания. Им так же, как и учителям гимназии, свойственна ориентация на процесс и результаты обучения, планирование учебно-воспитательного процесса, высокая оперативность, некоторое преобладание интуитивности над рефлексивностью. Ориентируясь, как на процесс, так и на результаты обучения, учителя лицея поэтапно отрабатывают учебный материал, внимательно отслеживают уровень знаний всех учащихся. У этих педагогов отмечается частая смена видов работы на уроке, широкая практика коллективных обсуждений. Важным в своей работе они считают учет личностных особенностей учащихся, поощрение проявлений их самостоятельности, инициативы в учебной деятельности. Можно говорить и о высоком уровне субъективного контроля педагогов лицея.

### Литература

1. Архиреева Т. В. Диагностика учебной мотивации детей младшего школьного возраста // Психология обучения. 2010. № 2. С. 92–103.
2. Гуткина Н.И., Печенков В.В. Динамика учебной мотивации от второго к третьему классу // Вестник практической психологии образования. 2006. № 4 (9). С. 46–50.
3. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3–4. С.14–19.
4. Зарецкий Ю.В. Субъектная позиция по отношению к учебной деятельности как ресурс развития и предмет исследования // Консультативная психология и психотерапии. 2013. № 2. С. 8–37.
5. Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К., Кулагина И.Ю. Методика исследования субъектной позиции учащихся разных возрастов // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 99–110.
6. Кулагина И.Ю., Гани С.В. Развитие мотивации в младшем школьном возрасте – Психологическая наука и образование. 2011. № 2. С. 102–109.
7. Маркова А.К. Психология труда учителя: книга для учителя. М.: Просвещение. 1993.
8. Матюхина М.В. Изучение и формирование мотивации учения у младших школьников. Учебное пособие. Волгоград: изд. ВГПИ им. А.С. Серафимовича. 1983.
9. Психологический анализ урока: Метод. реком. 2-е изд. / Сост. Т.Ю. Андрущенко, Л.В. Бондарева, А.Г. Крицкий и др. Волгоград: Перемена, 1995.
10. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? М.; Рига: ПЦ «Эксперимент», 2006.
11. Цукерман Г.А. Введение в школьную жизнь: Программа адаптации детей к школьной жизни. М.: Моск. центр качества образования. 2010.
12. Ясюкова Л.А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах. СПб.: Иматон. 2005.



#### ***Motivation resource of primary school pupils in subject position and aspire to learning independence***

*The article deals with learning motivation of pupils who are taught on the basis of the traditional and developmental programmes when starting secondary school. The conditions of establishment of pupils' subject position and learning independence, as well as teachers' readiness for motivational and constructive cooperation are analyzed; their correlation with learning motivation is found out.*

Key words: *learning motivation, subject position, learning independence, primary school age.*