ТЕМА

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение

Глава 1. Социально-психологические условия развития мотивации достижения у детей младшего школьного возраста

1.1 Особенности младшего школьного возраста

1.2 Мотивация достижения

1.3 Социально-психологические особенности мотивации достижения

1.4 Изучение мотивации достижения у младших школьников в работах разных авторов

Глава 2. Исследование условий развития мотивационно-потребностной сферы младших школьников

2.1 Программа исследования

2.2 Социально-психологические условия развития мотивации достижения, созданные для учащихся гимназии

2.3 Процедура тестирования

2.4 Результаты исследования

2.5 Выводы по результатам исследования

2.6 Рекомендации по организации оптимальных условий развития мотивации достижений младших школьников

Заключение

Список использованной литературы

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность работы определяется сложившимися в современной школе условиями, когда вопрос о мотивации учащихся без преувеличения может быть назван одним из важнейших. Несмотря на все затрачиваемые усилия педагогов, которые обычно приводят к очевидному положительному результату в учебной и воспитательной работе, приходится сталкиваться с детьми, которые не умеют добиваться поставленных целей, пасуют перед трудностями, не верят в успех, даже тогда, когда вероятность его высока. В связи с этим актуальной представляется задача выяснить, как же организовать образовательный процесс таким образом, чтобы в нем формировалась личность с позитивной мотивационной направленностью и с высоким уровнем потребности в достижении успеха. Очевидно, что проблему мотивации, в частности формирование направленности личности на достижение успеха, следует рассматривать шире, не ограничиваясь вопросами только учебной деятельности. Формирование у младших школьников таких личностных качеств, которые помогли бы в дальнейшем достичь успеха в жизни и реализовать имеющийся личностный потенциал,- одна из актуальных задач, которую стремится решать современная система образования.

Каждый ребенок индивидуален, и поэтому у каждого есть свой собственный успех и свои собственные достижения. Еще лучше, когда ученик стремится к достижениям коллективного успеха, нацелен на сотрудничество, способен хорошо взаимодействовать с людьми. Ему присуще такое качество, как чувство ответственности не только за личное дело, но и за коллективный успех и за другого человека. Это развитая в гуманистическом плане личность, обладающая знаниями о человеке и относящаяся к человеку как к наивысшей ценности.

Проблема создания социально-психологических условий развития мотивации достижения младших школьников остаётся недостаточно разработанной на данном этапе.

Степень научной разработанности проблемы В последнее время исследованиям мотивации деятельности, ориентированной на достижения (учебные, профессиональные, спортивные и т.п.), придается все большее значение. И практикам, и теоретикам становится очевидна недостаточность (а порой и неадекватность) использования традиционных тестов интеллекта для определения будущей успешности в учебной деятельности, определения готовности к школе, отбора в специальные классы и при приеме на работу. Мотивация достижения является надежным предиктором достижений в школе и вузе, а также успешности в бизнесе и других профессиях[[1]](#footnote-1).

По свидетельству А. Анастази и С. Урбины, в свою очередь ссылающихся на внушительный список англоязычных работ, «имеет место растущее признание роли мотивации учащихся в школьном обучении»[[2]](#footnote-2). Исследуются интересы и установки, эмоциональные реакции на неудачу, разного рода атрибуции и представления индивида о себе как показатели существенно связанные и определяющие достижения в учебе.

Стернберг, долгое время изучавший возможности предсказания успеха в разного рода деятельностях (учебной, профессиональной), с помощью тестов интеллекта приходит к выводу, что уровень мотивации является лучшим предиктором успеха, чем интеллект. Он пишет: «…Причина, почему мотивация столь важна, заключается в том, что люди в рамках данной среды например, класса — обычно проявляют достаточно малый диапазон способностей по сравнению с диапазоном мотивации. Таким образом, мотивация становится ключевым источником различий в достижении успеха между отдельными людьми, живущими в данной среде»[[3]](#footnote-3).

Успешное выполнение продуктивной деятельности требует не только развитых способностей, но и таких важных мотивационных характеристик как интерес к выполняемому делу и вера в свои способности достичь определенного результата. Простое владение знаниями не обеспечивает их автоматическое использование в различных жизненных ситуациях. Люди с одним и тем же уровнем интеллектуальных способностей могут существенно различаться по тому, насколько способными они сами себя считают перед лицом преодоления встающих перед ними задач, и это находит отражение в результатах их деятельности.

Цель дипломной работы – исследование социально-психологических условий формирования мотивации достижений у детей младшего школьного возраста. Достижение этой цели предопределяет ряд задач:

1. Рассмотреть теоретические подходы к изучению особенностей младшего школьного возраста и мотивация достижения

2. Выделить социально-психологические особенности мотивации достижения

3. Проанализировать доступные литературные источники по проблеме нашего исследования

4. Составить программу исследования, провести и обработать полученные результаты

5. Предложить рекомендации по созданию оптимальных социально-психологических условий развития мотивации достижения у младших школьников.

Объект исследования – мотивационная сфера младших школьников. Предмет исследования – различия мотивации достижений у младших школьников, обучающихся в общеобразовательной школе и в гимназии (на примере изучения английского языка).

Анализ состояния проблемы мотивации достижений позволил выдвинуть гипотезу исследования: особенности мотивации достижений младших школьников, обучающихся в общеобразовательной школе и в гимназии различны.

Эмпирическую базу исследования составляют результаты психологического обследования, проведенного с использованием методики мотивации достижений Х.Д.Шмальта. Всего обследовано 32 учащихся третьих классов, из них 17 мальчиков и 15 девочек. Группы детей обучающихся в общеобразовательной школе и в гимназии были равными – по 16 человек.

С группой младших школьников, обучающихся в гимназии, предварительно были проведены мероприятия, обусловливающие развитие мотивации достижения. Реализация социально психологических условий развития мотивации достижений учащихся была условно разделена на две части: развитие индивидуальной мотивации достижений и развитие коллективной мотивации достижений.

Группа учащихся общеобразовательной школы не была подготовлена специальным образом и выполняла в исследовании роль контрольной группы.

В качестве методики исследования использован полупроективный тест Х.Д. Шмальта[[4]](#footnote-4), получивший название МД-решетка (решетка мотивации достижения), сочетает в себе преимущества проективного теста и личностного опросника.

ГЛАВА 1. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1 ОСОБЕННОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

На каждом этапе онтогенетического развития человек приобретает ряд личностных качеств и свойств, которые в дальнейшем являются фундаментом для возникновения новых образований личности. Младший школьный возраст играет особую роль в личностном становлении. Начало систематического обучения обусловливает серию изменений в развитии индивида. Эти изменения во многом связаны с тем, что ведущей деятельностью для детей становится учебная. С поступлением в школу для младшего школьника усиливается значение окружающих его взрослых. Ребенок доверяет старшим, эта вера по сути безгранична. Центральной фигурой для ученика зачастую становится учитель. Учитель, как носитель знаний, определенных норм и правил, в глазах ребенка является кумиром, своего рода ''культовым'' лицом. На первых порах преподаватель чрезвычайно авторитетен для младших школьников. Они безоговорочно подчиняются ему и во многом подражают (копирование проявляется в попытках быть похожим на любимого учителя внешне, в заимствовании определенных манер и т.д.). Дети в этом возрасте весьма чувствительны к оценкам взрослых. Оценка собственной личности нередко бывает отражением мнений взрослых о ребенке[[5]](#footnote-5).

Дети младшего школьного возраста начинают более осознанно контролировать свои поступки и поведение. Возникает разветвленная система мотивов деятельности. Ребенок сознательно формулирует для себя цель какого-либо занятия, мотивируя его при этом. Дети могут намеренно, целенаправленно управлять своим поведением, руководствуясь при этом не только сиюминутными желаниями, но и намерениями, долгосрочной перспективой. В связи с включением ребенка в активные социальные отношения, в связи с тем, что он становится субъектом деятельности, происходит формирование мотива достижения успеха. В младшем школьном возрасте дети начинают четко осознавать свои возможности и способности. Нередко развитые способности у ребенка обнаруживаются в учебной деятельности, и связаны с развитием познавательной сферы (внимание, память, мышление, воображение). В этой связи представляется важным как можно более полно использовать формирующийся мотив достижения успеха, т.к. это в дальнейшем приводит к развитию разнообразных способностей индивида.

Обучение в школе вносит коренные изменения в жизнь ребенка. Формирование словесно-логического мышления, усвоение теоретических знаний приводят к возникновению внутреннего плана действий, рефлексии. Происходит изменение Я-ребенка.

К концу младшего школьного возраста авторитет взрослых постепенно утрачивается. Большое значение в жизни детей начинают играть сверстники, социальная группа. Активно формируются и развиваются навыки общения с ровесниками, завязываются прочные дружеские отношения.

Младший школьный возраст является возрастом позитивных изменений. От степени и глубины личностных преобразований на данном возрастном этапе зависит насколько трудно или легко школьник преодолеет трудности следующих периодов развития[[6]](#footnote-6).

Ведущая деятельность младшего школьного возраста – учение. Обучение в школе и учение при этом могут не совпадать. Чтобы учение стало ведущей деятельностью, оно должно быть организовано особым образом. Оно должно быть сродни игре: ведь ребенок играет потому, что ему хочется, это деятельность ради нее самой, просто так. Продукт учебной деятельности – сам человек. А.Эйнштейн: "Большая ошибка думать, что чувство долга и принуждение могут способствовать находить радость в том, чтобы смотреть и искать. Мне кажется, даже здоровое хищное животное потеряло бы жадность к еде, если бы удалось с помощью бича заставить его непрерывно есть, даже когда оно не голодно, и особенно если принудительно предлагаемая еда им не выбрана"[[7]](#footnote-7).

Новообразования младшего школьного возраста:

1. личностная рефлексия;

2. интеллектуальная рефлексия.

В школьном возрасте число факторов, влияющих на самооценку, заметно расширяется. У детей в возрасте от 9 до 12 лет продолжает формироваться стремление на все иметь свою точку зрения. У них также появляются суждения о собственной социальной значимости – самооценка. Она складывается благодаря развитию самосознания и обратной связи с теми из окружающих, чьим мнением они дорожат. Высокая оценка обычно бывает у детей в том случае, если родители относятся к ним с заинтересованностью, теплотой и любовью. Однако к 12-13 годам у ребенка складывается новое представление о самом себе, когда самооценка утрачивает зависимость от ситуаций успеха-неуспеха, а приобретает стабильный характер. Самооценка теперь выражает отношение, в котором образ самого себя относится к идеальному Я. Младший школьный возраст – завершение развития самосознания.

Рефлексия интеллектуальная – имеется в виду рефлексия в плане мышления. Ребенок начинает думать об основаниях того, почему он думает так, а не иначе. Возникает механизм коррекции своего мышления со стороны логики, теоретического знания. Следовательно, ребенок становится способен подчинить намерение интеллектуальной цели, способен удержать его в течение длительного времени. В школьные годы способность хранить и извлекать информацию из памяти совершенствуется, развивается метапамять. Дети не только лучше запоминают, но и способны размышлять о том, как они это делают. В проведенных исследованиях по запоминанию списка предметов дошкольники не справились с заданием, а школьники вспомнили все предметы. Они целенаправленно повторяли, организовывали в памяти, совершенствовали информацию для того, чтобы лучше запомнить, и потом могли рассказать, к каким техникам они прибегали, чтобы помочь своей памяти[[8]](#footnote-8).

7 – 11 лет – третий период умственного развития по Пиаже – период конкретных мыслительных операций. Мышление ребенка ограничено проблемами, касающимися конкретных реальных объектов. Эгоцентризм, присущий мышлению дошкольника, постепенно убывает, чему способствуют совместные игры, но не исчезает полностью. Конкретно мыслящие дети часто ошибаются, прогнозируя результат. Вследствие этого дети, однажды сформулировав какую-нибудь гипотезу, скорее отвергнут новые факты, чем изменят свою точку зрения. На смену децентрации приходит способность сосредоточиться на нескольких признаках сразу, соотносить их, учитывать одновременно несколько измерений состояния объекта или события. У ребенка развивается также способность мысленно прослеживать изменения объекта. Возникает обратимое мышление.

На поведение и развитие детей влияет стиль руководства со стороны взрослых: авторитарный, демократический или попустительский (анархический). Дети лучше чувствуют себя и успешнее развиваются в условиях демократического руководства[[9]](#footnote-9).

Начиная с шестилетнего возраста, дети все больше проводят времени со сверстниками, причем почти всегда одного с ними пола. Усиливается конформизм, достигая своего пика к 12 годам. Популярные дети обычно хорошо адаптируются, чувствуют себя среди сверстников комфортно и, как правило, способны к сотрудничеству.

По-прежнему много времени дети уделяют игре. В ней развиваются чувства сотрудничества и соперничества, приобретают личностный смысл такие понятия, как справедливость и несправедливость, предубеждение, равенство, лидерство, подчинение, преданность, предательство. Игра принимает социальную окраску: дети выдумывают тайные общества, клубы, секретные карты, шифры, пароли и особые ритуалы. Роли и правила детского общества позволяют осваивать правила, принятые в обществе взрослых. Игры с друзьями в возрасте с 6 до 11 лет занимают больше всего времени.

С момента, когда ребенок пошел в школу, его эмоциональное развитие больше, чем раньше, зависит от того опыта, который он приобретает вне дома. Страхи ребенка отражают восприятие окружающего мира, рамки которого теперь расширяются. Необъяснимые и вымышленные страхи прошлых лет сменяются другими, более осознанными: уроки, уколы, природные явления, отношения между сверстниками. Страх может принимать форму тревоги или беспокойства. Время от времени у детей школьного возраста появляется нежелание идти в школу. Симптомы (головная боль, колики в желудке, рвота, головокружение) широко известны. Это не симуляция, и в таких случаях важно как можно быстрее выяснить причину. Это может быть страх перед неудачей, боязнь критики со стороны учителей, боязнь быть отвергнутым родителями или сверстниками. В таких случаях помогает дружески-настойчивая заинтересованность родителей в посещении ребенком школы[[10]](#footnote-10).

1.2 МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ

Мотивация есть объяснительный конструкт, используемый для объяснения причин поведения людей (того, почему они ведут себя так, а не иначе), его направленности и механизмов осуществления. Под мотивацией достижения понимается мотивация, направленная на возможно лучшее выполнение любого вида деятельности, ориентированной на достижение некоторого результата, к которому может быть применен критерий успешности (то есть он может быть сопоставлен с другими результатами, используя некоторые стандарты оценки). Мотивация достижения проявляется в стремлении субъекта прилагать усилия и добиваться возможно лучших результатов в области, которую он считает важной (значимой). В качестве деятельности достижения могут выступать интеллектуальная, спортивная, трудовая деятельность, а также деятельность, направленная на воспитание ребенка, помощь другим или приобретение каких-либо социальных умений. Однако наиболее исследованной остается мотивация достижения в области решения интеллектуальных задач[[11]](#footnote-11).

Хотя Генри Мюррей в 1938 году выделил мотивацию достижения всего лишь как одну из двадцати потребностей, в дальнейших исследованиях (наряду с двумя социальными мотивациями — аффилиации и власти) ей было уделено очень много внимания. Уже этот особый интерес к проблематике мотивации достижения показал, что она является одной из фундаментальных мотиваций человека, без которой невозможно его полноценное развитие. Поскольку в современном индустриальном обществе ключевыми ценностями человеческого бытия являются профессиональный успех и реализация себя как человека любящего, то потребности в достижении, а также в любви и принятии могут признаны фундаментальными, содержание которых не может быть сведено к другим потребностям (которых может быть выделено великое множество). Мотивация достижения имеет наибольшее значение при изучении успешности человека в таких сферах жизни, где преобладают ситуации, связанные с деятельностью, ориентированной на определенный результат, который может быть оценен в соответствии с предметными, индивидуальными или социальными нормами. В современном индустриальном обществе сферами жизни, в которых преобладают ситуации, связанные с деятельностью достижения, являются учебная и профессиональная деятельности[[12]](#footnote-12).

Большую значимость приобретает исследование таких широких форм мотивации, которые, проявляясь в разных сферах деятельности (профессиональной, научной, учебной), определяют творческое, инициативное отношение к делу и влияют как на характер, так и на качество выполнения труда. Одним из основных видов такой мотивации выступает мотивация достижения, определяющая стремление человека выполнить дело на высоком уровне качества везде, где есть возможность проявить свое мастерство и способности. Принципиально важным является то, что мотивация достижения тесно связана с такими качествами личности, как инициативность, ответственность, добросовестное отношение к труду, реалистичность в оценках своих возможностей при постановке задач и т.п.

Поведение, ориентированное на достижение, предполагает наличие у каждого человека мотивов достижения успеха и избегания неудачи. Другими словами, все люди обладают способностью быть заинтересованными в достижении успеха и тревожиться по поводу неудачи. Однако каждый отдельный человек имеет доминирующую тенденцию руководствоваться либо мотивом достижения, либо мотивом избегания неудачи. В принципе мотив достижения связан с продуктивным выполнением деятельности, а мотив избегания неудачи - с тревожностью и защитным поведением.

Преобладание той или иной мотивационной тенденции всегда сопровождается выбором трудности цели. Люди, мотивированные на успех, предпочитают средние по трудности или слегка завышенные цели, которые лишь незначительно превосходят уже достигнутый результат. Они предпочитают рисковать расчетливо. Мотивированные на неудачу склонны к эстремальным выборам, одни из них нереалистично занижают, а другие - нереалистично завышают цели, которые ставят перед собой.

После выполнения серии задач и получения информации об успехах и неудачах в их решении те, кто мотивирован на достижение, переоценивают свои неудачи, а мотивированные на неудачу, напротив, переоценивают свои успехи. Мотивированные на неудачу в случае простых и хорошо отработанных навыков (наподобие тех, что используются при сложении пар однозначных чисел) действуют быстрее, и их результаты снижаются медленнее, чем у мотивированных на успех. При заданиях проблемного характера, требующих продуктивного мышления, эти же люди ухудшают работу в условиях дефицита времени, а у мотивированных на успех она улучшается.

Знание человеком своих способностей влияет на его ожидания успеха. Когда в классе имеется весь диапазон способностей, только учащиеся со средними способностями будут очень сильно мотивированы на достижение и (или) избегание неудачи. Ни у очень сообразительных, ни у малоспособных школьников не будет сильной мотивации, связанной с достижением, поскольку ситуация соревнования будет казаться или "слишком легкой", или "слишком трудной".

Что же произойдет, если классы будут организованы по принципу равного уровня способностей? Когда школьники с примерно одинаковыми способностями будут находиться в одном и том же классе, повысится и их интерес в достижении успеха, и тревожность по поводу собственной несостоятельности. В таких классах повышается продуктивность деятельности у учащихся с сильной мотивацией достижения и слабой тревожностью. Именно эти учащиеся проявляют повышенный интерес к учению после перехода в гомогенные классы. В то же время ученики, у которых преобладает мотивация избегания неудачи, оказываются менее удовлетворенными в атмосфере большего соревнования в классе, однородном по способностям. Если человек ориентирован на успех, он не испытывает страха перед неудачей, а если ориентирован на избегание неудачи, то будет тщательнее взвешивать свои возможности, колебаться при принятии решения. Поскольку лица с мотивацией избегания неудачи боятся критики, они в качестве психологической защиты чаще, чем лица, стремящиеся к достижению успеха, мотивируют свои поступки с помощью декларируемой нравственности[[13]](#footnote-13).

Стремление к достижению успеха по Ф. Хоппе, или "мотив достижения", по Д. Макклелланду, - это устойчиво проявляемая потребность индивида добиваться успеха в различных видах деятельности. Впервые эта диспозиция (мотивационное свойство) была выделена в классификации Г. Мюррея. Достаточно широкую известность получила его мотивационная концепция, в которой, наряду с выделенным У. Макдугаллом перечнем органических, или первичных, потребностей, идентичным основным инстинктам, Мюррей предложил список вторичных (психогенных) потребностей, возникающих на базе инстинктоподобных влечений в результате воспитания и обучения. Это потребности достижения успехов, аффилиации, агрессии, независимости, противодействия, уважения, унижения, защиты, доминирования, привлечения внимания, избегания вредных воздействий, избегания неудач, покровительства, порядка, игры, неприятия, осмысления, сексуальных отношений, помощи, взаимопонимания. Позже к этим двадцати были добавлены еще шесть потребностей: приобретения, отклонения обвинений, познания, созидания, объяснения, признания и бережливости. Рассматриваемую нами диспозицию Г. Мюррей понимал как устойчивую потребность достижения результата в работе, как стремление "сделать что-то быстро и хорошо, достичь уровня в каком-либо деле". Эта потребность носит генерализованный характер и проявляется в любой ситуации независимо от конкретного ее содержания.

Д. Макклелланд начал изучать "мотив достижения" в 40-х гг. ХХ в. Согласно созданной им теории мотивации, все без исключения мотивы и потребности человека приобретаются, формируются при его онтогенетическом развитии. Под мотивом в ней понимается "стремление к достижению некоторых довольно общих целевых состояний", видов удовлетворения или результатов. Однако "мотив достижения" рассматривается не как производный от общественно-исторических условий, а как первопричина человеческого поведения. При этом делается вывод о том, что успешность развития экономики общества зависит от национального уровня мотива достижения успеха. По существу, это психологизация общественных явлений.

Д. Макклелланд создал первый стандартизированный вариант методики его измерения - Тест тематической апперцепции (ТАТ). При этом были выявлены два вида "мотива достижения": стремление к успеху и стремление избежать неудачи. В дальнейшем В. Мейер, X. Хекхаузен и Л. Кеммлер создали вариант ТАТ для обоих "мотивов достижения". Мотив стремления к успеху понимается как склонность к переживанию удовольствия и гордости при достижении результата. Мотив избегания неудачи - как склонность отвечать переживанием стыда и унижения на неудачу[[14]](#footnote-14).

1.3 СОЦИАЛЬНО - ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ

Макклелланд интересуется преимущественно разнообразными проявлениями потребности достижения, то Дж. Аткинсон большее внимание уделяет созданию теории и математической модели для руководства эмпирическими исследованиями в области мотивации достижения. Модель выбора, предложенная Аткинсоном, по сравнению с моделью Эскалоне, Л. Фестингера и К. Левина, является более верифицируемой и в большей степени соответствует эмпирическим данным. Аткинсон полагал, что выбор определяется двумя тенденциями - добиваться успеха и избегать неудачи.

Тенденция стремиться к успеху понимается как сила, вызывающая у индивидуума действия, которые, как он ожидает, приведут к успеху. Эта тенденция проявляется в направлении, интенсивности и настойчивости деятельности. Она создается следующими факторами: личностным - мотивом, или потребностью достижения, и двумя ситуационными - ожиданием, или субъективной вероятностью успеха, и побуждающей ценностью успеха.

Тенденция избегать неудачи понимается как сила, подавляющая у индивидуума выполнение действий, которые, как он ожидает, приведут к неудаче. Тенденция избегать неудачи проявляется в том, что человек стремится выйти из ситуации, содержащей угрозу неудачи. Эта тенденция создается личностным фактором - мотивом избегания и ситуационным - ожиданием, или субъективной вероятностью неудачи.

Мотив избегания представляет собой общее предрасположение индивида избегать неудачи. Предполагается, что мотив — устойчивая личностная характеристика, которая оценивается при помощи опросников тревожности.

Теория Дж. Аткинсона предполагает, что все обладают одновременно и мотивом достижения, и мотивом избегания. Поэтому в ситуации выбора у человека возникает конфликт между тенденцией стремиться к успеху, которая вызывает действия, ведущие к успеху, и тенденцией избежать неудачи, которая подавляет действия, ведущие к неудаче. Так же, как и в модели Эскалоне, Фестингера и К. Левина, здесь предполагается, что этот конфликт разрешается алгебраически в виде результирующей тенденции.

Дальнейшее совершенствование модели Дж. Аткинсона было осуществлено Физером, который ввел понятие внешняя мотивация. Он считает, что общая тенденция выполнить задание является суммой результирующей тенденции стремления к успеху и избегания неудачи и внешней мотивации выполнить задание.

Внешняя мотивация должна рассматриваться в иных терминах мотивов и побуждений, чем те, которые внутренне связаны с достижением и неудачей. В защиту этих положений Физер приводит следующие аргументы. Если относящаяся к достижению мотивация была бы единственной, включенной в ситуацию, тогда очевидно, что человек с сильным мотивом избегания не должен был бы даже браться за выполнение задания. Этот человек должен был избегать такого задания и выбирать деятельности, которые не вызывают тревоги о неудаче. Наоборот, человек с сильным мотивом достижения должен всегда проявлять положительный интерес к выполнению заданий, связанных с достижением. Понятие внешней мотивации выполнить задание необходимо для того, чтобы учитывать тот факт, что человек находится в социальной ситуации, в которой он играет роль испытуемого в экспериментах и знает, что от него ожидают некоторых усилий в выполнении задания. В любой экспериментальной ситуации существует определенные внешние принуждения, которые влияют на испытуемого так, чтобы он выполнял задание безотносительно к природе его мотивации, связанной с достижением[[15]](#footnote-15).

Согласно теории деятельностного происхождения мотивационной сферы А.Н. Леонтьева (60-е гг. XX в.), в процессе взросления многие ведущие мотивы поведения со временем становятся настолько характерными для человека, что превращаются в черты его личности[[16]](#footnote-16). К их числу наряду с мотивом власти, альтруизма, агрессивных мотивов поведения и других относят мотивацию достижения и мотивацию избегания неудачи. Доминирующие мотивы становятся одной из основных характеристик личности, отражающихся на особенностях других личностных черт.

Например, установлено, что у людей, ориентированных на успех, чаще преобладают реалистические, а у индивидов, ориентированных на избегание неудач - нереалистические, завышенные или заниженные, самооценки. Уровень самооценки в значительной степени связан с удовлетворенностью или неудовлетворенностью человеком собой, своей деятельностью, возникающими в результате достижения успеха или появления неудачи. Сочетание жизненных успехов и неудач, преобладание одного над другим постепенно формируют самооценку личности. В свою очередь, особенности самооценки личности выражаются в целях и общей направленности деятельности человека, поскольку в практической деятельности он, как правило, стремится к достижению таких результатов, которые согласуются с его самооценкой, способствуют ее укреплению.

Мотивация достижения - это психическая регуляция деятельности в ситуациях достижения, в которых имеется возможность реализовать мотив достижения[[17]](#footnote-17).

Мотив достижения может реализоваться в разных видах деятельности. Это объясняется тем, что результат деятельности сам по себе не реализует мотива достижения, который является широко обобщенным по предметному содержанию личностным мотивом. Личностные мотивы характеризуются скорее не самим результатом, на который деятельность направлена, а тем, какие особенности личности осуществляются при выполнении данной деятельности. Деятельность в своей действительной полноте объемлет два полюса - полюс объекта и полюс субъекта. При этом полюс объекта касается предметности деятельности, субъектный полюс - личности как "внутреннего момента деятельности". Конкретные мотивы деятельности связаны с объективным полюсом деятельности, а обобщенные мотивы личности - с субъективным полюсом. Вместе с тем, у одного и того же человека мотив достижения может реализоваться не во всех видах деятельности и не в одинаковой мере в тех, в которых реализуется, т.е. для каждого существует характерный круг деятельностей, в которых реализуется мотив достижения.

Предметное содержание мотива имеет двойственное строение: функциональное содержание, задающее общую зону предметной отнесенности активности личности, и специфичное (или конкретное содержание).

Обобщенные устойчивые мотивы личности характеризуются генерализацией предметного содержания и выражаются в индивидуально-личностных особенностях. Сюда относятся, в числе прочих, мотив стремления к успеху и мотив избегания неудач. Конкретным устойчивым мотивам свойственна систематически воспроизводимая активность, направленная на узкие конкретные сферы. Конкретным неустойчивым мотивам свойственна узкая временная перспектива, отсутствие разветвленной системы целей[[18]](#footnote-18).

Авторы теорий по-разному смотрят на соотношение мотивов стремления к успеху и избегания неудачи. Одни считают (например, Дж. Аткинсон), что это взаимоисключающие полюса на шкале "мотива достижения" и если человек ориентирован на успех, то он не испытывает страха перед неудачей (и наоборот, если он ориентирован на избегание неудачи, то у него слабо выражено стремление к успеху). Другие доказывают, что отчетливо выраженное стремление к успеху вполне может сочетаться с не менее сильным страхом неудачи, особенно если она связана для субъекта с какими-либо тяжелыми последствиями. И, действительно, имеются данные, что между выраженностью стремления к успеху и избегания неудачи может быть положительная корреляция. Поэтому скорее всего речь идет о преобладании у того или иного субъекта стремления к успеху или избеганию неудачи при наличии того и другого. Причем это преобладание может быть как на высоком, так и на низком уровне выраженности обоих стремлений.

Субъекты, мотивированные на успех, предпочитают задачи средней или чуть выше средней трудности. Они уверены в успешном исходе задуманного, им свойственны поиск информации для суждения о своих успехах, решительность в неопределенных ситуациях, склонность к разумному риску, готовность взять на себя ответственность, большая настойчивость при стремлении к цели, адекватный средний уровень притязаний, который повышается после успеха и снижается после неудачи. Очень легкие задачи не приносят им чувства удовлетворения и настоящего успеха, а при выборе слишком трудных велика вероятность неуспеха; поэтому они не выбирают ни те, ни другие. При выборе же задач средней трудности успех и неудача становятся равновероятными и исход становится максимально зависимым от собственных усилий человека. В ситуации соревнования и проверки способностей они не теряются[[19]](#footnote-19).

Субъекты со склонностью к избеганию неудачи ищут информацию о возможности неудачи при достижении результата. Они берутся за решение как очень легких задач (где им гарантирован 100-процентный успех), так и очень трудных (где неудача не воспринимается как личный неуспех). А. Бирни с коллегами выделяют три типа боязни неудачи и соответствующие им защитные стратегии: боязнь обесценивания себя в собственном мнении, боязнь обесценивания себя в глазах окружающих и боязнь не затрагивающих Я последствий.

Экспериментальное исследование, проведенное М.Ш. Магомед-Эминовым, показало, что одним из основных механизмов актуализации мотивации достижения выступает мотивационно-эмоциональная оценка ситуации, складывающаяся из оценки мотивационной значимости ситуации и оценки общей компетентности в ситуации достижения; интенсивность мотивационной тенденции меняется в зависимости от изменения величины двух указанных параметров как у испытуемых с мотивом стремления к успеху, так и с мотивом избегания неудачи[[20]](#footnote-20).

В связи с задачами нашей работы остановимся на возрастном аспекте рассматриваемой нами диспозиции.

У детей с высокой успеваемостью ярко выражена мотивация достижения успеха - желание хорошо выполнить задание, сочетающееся с мотивацией получения высокой оценки или одобрения взрослых. У слабоуспевающих школьников начальных классов мотив достижения выражен значительно хуже, а в ряде случаев вообще отсутствует.

Мотив избегания неудач присущ как хорошо успевающим, так неуспевающим учащимся младших классов, но к окончанию начальной школы у последних он достигает значительной силы, поскольку мотив достижения успеха у них практически отсутствует. Почти четверть неуспевающих третьеклассников отрицательно относится к учению из-за того, что у них преобладает мотив избегания неудач[[21]](#footnote-21).

В традиционном обучении часто наблюдается феномен, который М. Селигман назвал комплексом "обученной беспомощности". В чем суть этого явления?

В педагогической практике часто формируется порочный замкнутый круг, когда низкий уровень знаний или неспособность донести свои знания до учителя наказываются плохой оценкой и моральным осуждением. Следовательно, учитель вместо того, чтобы мобилизовать школьника на активную учебу, окончательно его демобилизует и приводит еще к большему отставанию, которое, в свою очередь, влечет за собой неудовлетворительные оценки.

Беспомощность и самооценка. Как показали результаты ряда исследований, эффективность обучения зависит не только от того, что человек убеждается в своей неспособности повлиять на данную ситуацию, решить конкретную задачу, но и от сформировавшихся в его прошлом опыте ожиданий. Так, очень многое определяется тем, считает ли человек данную задачу вообще нерешаемой, или он полагает, что она не по силам только ему. Обученная беспомощность развивается, как правило, только в последнем случае. Более того, человек может даже признать, что задача имеет решение, но оно доступно только лицам, обладающим специальной подготовкой, на которую он не претендует. В принципе, такой внутренней установки достаточно, чтобы неудача в этом, частном случае не сказалась на всем дальнейшем поведении. Так, если школьник полагает, что с непосильной для него математической задачей может справиться только учитель математики, приобретенный опыт неудачи не влияет на решение других задач. Если же он полагает, что решение не составляет большого труда для одноклассников и недоступно только ему, то такая позиция может привести не только к плохой успеваемости по математике, но и к отставанию по другим дисциплинам и к неспособности преодолевать жизненные трудности, встречающиеся за пределами обучения.

Тяжелое переживание беспомощности возникает иногда как результат отсутствия педагогического такта у учителей. В наборе ругательных штампов некоторых учителей есть и такие: "ты все равно никогда не научишься", "ты никогда не вылезешь из двоек", "ты больше тройки никогда не будешь иметь" и т.п. При этом они не задумываются над тем, какой вред и учебе, и развитию личности они причиняют.

Сферы беспомощности. Отнесение причин неудач вовне или вовнутрь - не единственная установка, определяющая проявления обученной беспомощности. Человек может считать, что он терпит неудачу только здесь и сейчас. Но он может предполагать, что неудачи будут преследовать его в дальнейшем, причем не только в этой конкретной деятельности, но и в любой другой. При этом отношения между различными установками могут быть сложными. Действительно, отстающий ученик может полагать, что причиной его плохих оценок является отсутствие способностей, низкий уровень интеллекта. В этом случае его беспомощность обусловлена внутренней причиной, стабильна и глобальна. Ведь плохие способности могут определить не только отставание по всем предметам, но и неудачи в будущем. Но он может считать, что его неудачи являются следствием переутомления или нервного истощения. В этом случае его беспомощность, хотя и определяется внутренней причиной и на данный момент распространяется на все виды деятельности, не является стабильной (ибо отдых и укрепление здоровья открывают перспективы улучшения успеваемости). Вместе с тем, причины неуспеваемости могут приписываться внешним обстоятельствам. Тогда беспомощность окажется стабильной и относящейся ко всем изучаемым предметам (если только неудача на экзаменах не объясняется тем, что требования экзаменаторов выходят за рамки школьной программы). Точно такая же установка может касаться какого-то отдельного предмета, и тогда беспомощность будет специфически-локальной и не отразится на результатах других экзаменов. Такой внутренний фактор, как отсутствие интереса к какому-то одному предмету, определит локальную, но постоянную беспомощность в изучении именно этого предмета. Ведь впечатление, что человеку не хватило времени на подготовку к данному экзамену, создает предпосылки для нестабильной и локальной беспомощности, связанной с внешним фактором (дефицит времени).

Все вышеизложенное имеет самое непосредственное отношение к теории и практике обучения. Независимо от того, по какой причине ухудшается успеваемость у школьника, позиция учителя играет решающую роль в преодолении и закреплении этого отставания. К сожалению, нередко формируется порочный круг, когда неудовлетворительные оценки, следуя одна за другой, не стимулируют ученика к более интенсивному обучению. Они, как правило, окончательно подрывают его веру в свои возможности, надежду на улучшение своего положения и в конечном счете интерес к учебе. В связи с этим его знания и умение их продемонстрировать продолжают ухудшаться. Это обстоятельство, в свою очередь, влечет за собой дальнейшее снижение оценок. В результате достаточно быстро развивается обученная беспомощность. Особо вредное воздействие оказывает сопоставление такого ученика с одноклассниками, а также отношение учителя к нему как к аутсайдеру, безнадежно отстающему. Учителя, позволяющие себе реплики типа "Ты все равно никогда не научишься" или "Ты у меня никогда не будешь иметь хороших оценок", сами вгоняют ученика в обученную беспомощность. Если такое отношение не декларируется, оно обычно ярко проявляется в самом стиле обращения с учеником: в мимике, в интонациях, в жестах - и безошибочно определяется как самим учеником, так и его товарищами. Для ребенка или подростка, столь зависимого в своей самооценке от мнения окружающих, особенно тех, кого он уважает, такого отношения может быть достаточно для окончательной утраты веры в себя.

Необходимо иметь в виду, что для ученика несущественно, предъявляются ли ему упреки в недостаточной сообразительности или в лени, в плохом усвоении материала или неумении сосредоточиться. Это обстоятельство обычно упускается из виду. Предполагается, что такие черты, как лень, повышенная отвлекаемость целиком подчинены самоконтролю, а потому нужно разнообразными наказаниями заставить ученика бороться с этими недостатками. Однако дефект воли, который лежит в основе лени и неумения сконцентрироваться на материале, может восприниматься как постоянно действующий и неустранимый фактор, и каждый новый неуспех только укрепляется эту установку.

В данном случае происходит, можно сказать, взаимное обучение беспомощности, ибо плохие оценки ученика, используемые учителем как способ наказания, вызывают у последнего ощущение своего бессилия и тем самым обостряют подспудное раздражение и досаду.

У ученика же обученная беспомощность проявляется во всех аспектах: снижается интерес к учебе, не замечаются собственные успехи, даже если они всё же иногда случаются, нарастает эмоциональное напряжение. В свете изложенного совершенно иначе воспринимаются такие типичные способы работы самооправдания отстающих учеников, как ссылка на необъективность, повышенную требовательность учителя или на невезение и случайности. В этих аргументах прослеживается не только малодушное стремление сложить с себя ответственность, но и вполне оправданная попытка защитится от установок, которые способны превратить обученную беспомощность в стабильное состояние. Ведь приписывание поражений неудачному стечению обстоятельств, которые всегда могут измениться, или предвзятому отношению одного конкретного человека способствует сохранению веры в собственные возможности и ограничивает прогноз будущих неудач. Но, разумеется, поощрять такой стихийно выбранный способ психологический защиты тоже нельзя. Ведь от того, что школьник утвердился в своем недоверии и страхе по отношению к учителю, успеваемость, во всяком случае по этому предмету, не улучшится, а для духовного развития уверенность в несправедливости педагога безусловно вредна[[22]](#footnote-22).

1.4 ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАБОТАХ РАЗНЫХ АВТОРОВ

Можно считать, что именно исследования К. Левина положили начало изучению в психологии потребностей человека. 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 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[[23]](#footnote-23).

В соответствии с теоретическими представлениями основоположников данного направления, американских психологов Джона Аткинсона и Дэвида Макклелланда этот мотив складывается из противоположных мотивационных тенденций – стремление к успеху и избегание неудач. Высокий уровень достижения означал, что у ребенка преобладает, доминирует стремление к успеху; низкий уровень мотивации свидетельствовал, напротив, о преобладании у ребенка стремления избегания неудач. В целом ряде экспериментов было показано, что высокая мотивация формируется только в тех семьях, где родители постоянно повышали уровень своих требований к детям и одновременно могли предлагать им ненавязчивую помощь и поддержку, а также отличались мягкостью и теплотой в отношениях со своими детьми. И, напротив, семьи, в которых родители игнорировали своих детей, были безразличны к ним или осуществляли очень строгий надзор, директивную опеку над ними, у детей, как правило, доминирующем становилось стремление избегать неудач и, следовательно, формировался в целом низкий уровень мотивации достижения в целом.

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[[24]](#footnote-24).

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 от стоит к субъекту, каким его потребностям он отвечает.

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[[25]](#footnote-25).

Дальнейшее экспериментальное изучение мотивов и потребностей проводилось исследовательской группой под руководством Л.И. Божович в лаборатории формирования личности в Институте общей и педагогической психологии АПНСССР. Начало этому циклу работ положили исследования мотивов учебной деятельности школьников, проводившиеся в 1945-1949 гг. и опубликованные в соответствующем сборнике «Известий АПН».

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.

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.

Все эти мотивы учения могут быть подразделены на две большие категории. Одни из них связаны с содержанием самой учебной деятельности и процессом ее выполнения; другие – с более широкими взаимоотношениями ребенка с окружающей средой. К первым относятся познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и овладении новыми умениями, навыками и знаниями; другие связаны с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желанием ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений.

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.

Вместе с тем у детей, поступающих в школу, имеется и определенный уровень развития познавательных интересов. Первое время и те и другие мотивы обеспечивают добросовестное, можно даже сказать, ответственное отношение учащихся к учению в школе. В первом и втором классах такое отношение не только продолжает сохраняться, но даже усиливается и развивается.

Однако постепенно это положительное отношение маленьких школьников к учению начинает утрачиваться. Переломным моментом, как правило, является третий класс. Здесь уже многие дети начинают тяготиться школьными обязанностями, их старательность уменьшается, авторитет учителя заметно падает. Существенной причиной указанных изменений является прежде всего то, что к 3-4 классам их потребность в позиции школьника является уже удовлетворенной и позиция школьника теряет для них свою эмоциональную привлекательность. В связи с этим и учитель также начинает занимать в жизни детей иное место. Он перестает быть центральной фигурой в классе, способной определять и поведение детей, и их взаимоотношения. Постепенно у школьников возникает собственная сфера жизни, появляется особенный интерес к мнению товарищей, независимо от того, как на то или иное смотрит учитель. На этом этапе развития уже не только мнение учителя, но и отношение детского коллектива обеспечивает переживание ребенком состояния большего или меньшего эмоционального благополучия.

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. В начале обучения познавательные интересы детей еще довольно неустойчивы. Для них характерна известная ситуативность: дети с интересом могут слушать рассказ учителя, но этот интерес исчезает вместе с его окончанием. Такого рода интересы можно характеризовать как эпизодические.

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. Изучение не следует рассматривать как только регистрацию того, что лежит на поверхности и бросается в глаза («хочет» или «не хочет» школьник учиться), а следует строить как проникновение в глубинные закономерности становления ученика как личности и как субъекта деятельности.

Важной стороной изучения и формирования мотивации учащихся является обеспечение гуманных отношений между учителем и учеником.

1. 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.

2. При изучении психологических особенностей конкретного ребенка надо сравнивать его не с другими детьми, а с ним самим, его прежними результатами, оценивать его по индивидуальному вкладу в то или иное достижение.

3. 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). При этом прогноз должен осуществляться в двух вариантах: при условии, что с ребенком своевременно будет проведена необходимая работа, и при условии, что с ним такой работы проводиться не будет.

4. Желательно стремиться за внешне одинаковыми проявлениями (например, отсутствие положительной мотивации к учению) увидеть разные причины этого и их сочетание, неповторимое для каждого ребенка (неумение учиться, несформированность умений постановки целей). Так, за внешне высоким уровнем отношения к учению могут скрываться мотивы личного преуспевания, а аз внешне низким- могут стоять большая требовательность к себе, критичность.

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. Иначе говоря, психологи все реже и реже оценивают мотивацию учения лишь как простое побуждение, как состояние (желания, интерес, склонность) определенной избирательной направленности учащихся на освоение учебного содержания.

В возрасте от 6 до 11 лет мотивационная сфера ребенка характеризуется постепенным переходом от аморфной одноуровневой системы его побуждений к иерархическому построению системы мотивов. Кроме того, наблюдается тенденция к формированию сознательного и волевого регулирования ребенком своего поведения. В то же время по-прежнему отмечается заметное преобладание мотивов над мотивационными установками, а ведущими являются «непосредственно действующие мотивы»[[26]](#footnote-26).

В современной психологии мотивация достижений у младших школьников рассматривается как сложный многокомпонентный и многофазный процесс, в котором задействованы различные (волевые, когнитивные и эмоциональные) составляющие.

ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1 ПРОГРАММА ИССЛЕДОВАНИЯ

Целью настоящего исследования является изучение социально психологических условий развития мотивационно-потребностной сферы младших школьников.

Объект исследования – мотивационная сфера младших школьников. Предмет исследования – различия мотивации достижений у младших школьников, обучающихся в общеобразовательной школе и в гимназии (на примере изучения английского языка).

Анализ состояния проблемы мотивации достижений позволил выдвинуть гипотезу исследования: особенности мотивации достижений младших школьников, обучающихся в общеобразовательной школе и в гимназии различны.

Эмпирическую базу исследования составляют результаты психологического обследования, проведенного с использованием методики мотивации достижений Х.Д.Шмальта. Всего обследовано 32 учащихся третьих классов, из них 17 мальчиков и 15 девочек. Группы детей обучающихся в общеобразовательной школе и в гимназии были равными – по 16 человек.

С группой младших школьников, обучающихся в гимназии, предварительно были проведены мероприятия, обусловливающие развитие мотивации достижения. Реализация социально психологических условий развития мотивации достижений учащихся была условно разделена на две части: развитие индивидуальной мотивации достижений и развитие коллективной мотивации достижений.

Группа учащихся общеобразовательной школы не была подготовлена специальным образом и выполняла в исследовании роль контрольной группы.

В качестве методики исследования использован полупроективный тест Х.Д. Шмальта[[27]](#footnote-27), получивший название МД-решетка (решетка мотивации достижения), сочетает в себе преимущества проективного теста и личностного опросника.

Данный тест разработан для диагностики мотивов, входящих в структуру мотивации достижения. К настоящему времени можно говорить о существовании достаточно большого арсенала методических средств (известно 40 методик) для диагностики мотивации достижения. Это прежде всего проективные методы, созданные на основе ТАТ. Как известно, они требуют высокой психологической квалификации исследователя, специальной подготовки экспертов для контент-анализа текстов. Получили распространение и вопросники для измерения мотивации достижения. Вербальные стимулы (пункты) вопросников косвенно отражают индивидуальные особенности человека, ориентированного на достижение.

Стимульный материал теста Х.Д. Шмальта содержит 18 картинок-изображений и список из 18 утверждений соответствующей тематики. Введение рисунков повышает проективность метода и достоверность данных. Использование списка категорий-утверждений обеспечивает экономичность обработки.

Тест МД-решетка Х.Д. Шмальта был создан в середине 70-х годов. Теоретической основой теста является разрабатываемое начиная с работ Дж. Аткинсона представление о мотивации достижения. Мотив рассматривается как определенный теоретический конструкт, претендующий на эмпирическое соответствие. Мотив отражает устойчивые черты поведения личности. В основе концепции достижения лежит, как известно, представление о «ситуации достижения», которая характеризуется наличием некоторой задачи и качеством ее исполнения (результат может быть оценен как хороший или плохой).

Х. Хекхаузен перечисляет несколько условий, необходимых для актуализации мотивации достижения. При этом он помечает, что деятельность достижения фиксируется, если присутствует хотя бы одно условие. Он считает, что деятельность должна оставлять после себя осязаемый результат, который должен оцениваться качественно или количественно, причем требования к оцениваемой деятельности не должны быть ни слишком низкими, ни слишком высокими.

Для оценки результатов деятельности должна иметься определенная сравнительная шкала и в рамках этой шкалы некий нормативный уровень, считающийся обязательным. Наконец, деятельность должна быть желанной для субъекта, и ее результат должен быть получен им самим.

Х. Хекхаузен подчеркивает, что деятельность достижения нацелена на решение задач. Мотивация достижения «может включать конкуренцию с другими людьми, в чем-либо превосходящими ее обладателя. С другой стороны, индивид может быть главным образом заинтересован в установлении высокого стандарта выполнения и достигать его, преодолевая любые препятствия на пути к успеху. Таким образом, человек может придавать высоким результатам большее значение, чем престижу.

Мотивация достижения может иметь более или менее равномерное распределение по разным видам деятельности. Такой вариант распределения можно назвать генерализованным. Вместе с тем есть указание на изменяемость показателей мотивационных тенденций в зависимости от выделяемой сферы активности. Существуют индивиды, у которых высокие показатели мотивации достижения проявляются только в определенных видах деятельности. В связи с этим интенсивные характеристики дополняются показателями, определяющими уровень «генерализованности» мотивации достижения, — экстенсивными характеристиками.

Показатели достижений могут быть соотнесены с внешними стандартами, с внешне ориентированными критериями признания индивидуальных достижений социумом или с личностно принятыми субъектом критериями. Одним словом, ориентированность на внешние стандарты для актуализации мотивации достижения не обязательна. Это могут быть критерии качества, которые личностно приняты, автономны. Заданное требование соответствия стандарту качества (некоторому общему для всех показателю) здесь не исчезает. Но появляется возможность для выбора, с одной стороны, уровня стандарта, а с другой — критериев оценки.

Определенный стандарт может задаваться обществом, в то же время существуют такие нормы, которые человек задает себе сам. Мотивация достижения, таким образом, актуализируется в ситуациях, содержащих как автономные нормы, так и социальные.

Достигнутый результат можно также соотнести с критериями, вытекающими из природы задачи, решение которой может быть верным или неверным, а намеченный эффект может проявиться в большей или меньшей степени. Это так называемая предметная относительная норма. Критерии при этом могут быть привнесены другими или установлены самим человеком.

Таким образом, выделяются три вида норм достиженческой деятельности: предметные, индивидуальные относительные и социальные относительные нормы.

Модель рискового выбора Аткинсона является одной из первых попыток выделить и описать надситуативные и ситуативные факторы достиженческого поведения. Мотивация достижения представляет собой интегральное образование. В него входит мотивационная латентная установка, которая проявляется в конкретной ситуации и «обрастает» комплексом ситуативных переменных.

В интеграционной модели Аткинсона выделены две мотивационные тенденции — стремление к успеху, или надежда на успех, и избегание неудачи. Мотивационные тенденции являются сложными по составу: в них входят постоянные личностные диспозиции, или мотивы, ситуативные, непосредственные детерминанты поведения — вероятность и субъективная побудительность будущего успеха и неуспеха соответственно. С точки зрения Аткинсона, ситуация достижения актуализирует обе мотивационные тенденции, однако их соотношение в каждом конкретном индивиде различно. Модель Аткинсона получила развитие в рамках ряда когнитивных и динамических теорий.

При изучении когнитивных переменных были сделаны уточнения относительно основных мотивационных установок в структуре мотивации достижения. К мотивационным тенденциям надежда на успех и избегания неудачи была присоединена еще одна мотивационная установка. Х.Д. Шмальт установил, что компонент ИН (избегание неудачи) является комплексным и включает тенденцию активного избегания неуспеха в связи с ощущением собственной неспособности.

Введен параметр личностного стандарта как такой степени трудности задачи, которая определяет самооценку после успеха или неудачи. Стандарт самооценки при этом формируется в личностном опыте решения подобных задач. В результате максимальной побудительной силой будут обладать задачи не среднего уровня сложности, а задачи, для которых есть поправка на величину стандарта самооценки.

Несмотря на то, что достиженческая мотивация рассматривалась в качестве универсальной категории, были сделаны попытки соотнести ее с другими мотивами.

Х. Хекхаузен причисляет мотивацию достижения к интринсивной (в отечественной психологии — внутренней) мотивации.

Ю.М. Орлов внутреннюю мотивацию учебной деятельности разделяет на познавательную и достиженческую. И мотивация достижения, и познавательная мотивация возбуждаются и удовлетворяются учебной ситуацией как таковой, безотносительно к межличностному взаимодействию.

Учебные, познавательные потребности целесообразно соотносить с процессуальными характеристиками деятельности, потребность достижения с результативными. При этом отделяется потребность в достижении в качестве внутреннего мотива от потребности в признании. С его точки зрения, они перекрещиваются, но не идентичны. Ю.М. Орлов видит различие в том, что при удовлетворении потребности в достижениях возникает чувство превосходства, которое связано с превосходством над безличной ситуацией, а не над другим человеком. Потребность в достижении представляет собой, по мнению Орлова, стремление утвердить себя не по отношению к другим, а в деловых достижениях. Оценка же деловых качеств всегда осуществляется через шкалу человеческих ценностей и, значит, уже по отношению к другим.

Включенность мотива признания в мотивацию достижения становится очевидной при обращении к методической стороне исследований. Известные схемы контент-анализа проективного материала позволяют проявить эти взаимоотношения. Если обратиться к одному из первых вариантов ТАТ и контент-анализу Мак-Клелланда, специально сконструированному для этих целей, то такую единицу, как «стремление получить хорошую оценку», сложно отличить от мотива признания. Желание получить хорошую оценку на экзамене может иметь, по крайней мере, два смысловых образования: получить хорошую оценку как свидетельство высокого достижения и как факт признания.

В отношении негативной мотивационной тенденции есть прямое указание на мотивацию признания: избегание неуспеха имеет не достиженческую природу, а связано со стремлением к социальному одобрению в группе.

Тест Шмальта МД-решетка предназначен для школьников 9—11 лет. В этом возрасте происходит интенсивное развитие мотивации достижения. Идет становление определенного типа атрибуции успехов и неудач, ребенок начинает сознательно соотносить неудачи и причины их появления. Важно выявить неблагоприятные варианты этого процесса c точки зрения педагога и вовремя оказать помощь, провести необходимую коррекцию развития. Тест позволяет также получить данные о выраженности мотивации достижения ребенка в различных сферах деятельности. Автор выделяет как наиболее значимые: учение, спорт, музыка, помощь, самоутверждение, предметно манипулятивная деятельность.

Мотив достижения связан со стремлением повысить свои деловые качества или по возможности сохранить их на высоком уровне. Реакции на успех и неудачу проходят с выраженными эмоциональными переживаниями (радость или огорчение). В исследованиях Х.Д. Шмальта достаточно убедительно показано, что тенденция избегания неуспеха также неоднородна.

По мнению Х.Д. Шмальта, компонент «избегание неудачи», или «боязнь неудачи», является комплексным. Он включает в себя представление о собственной неспособности, которую Шмальт обозначает как «боязнь неудачи 1» — БН1.

Второй компонент негативной мотивационной тенденции представляет собой страх перед социальными последствиями неудачи (она соответственно обозначена как «боязнь неудачи 2» — БН2).

Таким образом, в мотивации достижения можно выделить три тенденции — «стремление к успеху», или «надежда на успех» — НУ; «боязнь неудачи в связи с ощущением собственной неспособности» — БН1 (ощущение собственной неспособности может проявиться в избегании ситуаций достижения); «боязнь социальных последствий неудачи» — БН2 (ребенок мотивирован на негативную оценку взрослого).

Преобладание одной из тенденций качественно меняет всю стратегию поведения личности.

Мотивированные на успех сводят успех к способности (таланту) и большому старанию. Неудача списывается ими на недостаточность приложенных усилий, а у мотивированных на неудачу — на недостаток способностей. Это выглядит так, как будто мотивированные на успех оценивают вообще свои способности выше, чем мотивированные на неудачу.

Понятия хорошей и недостаточной способности являются важными составными частями конструкта мотива достижения. В целом ряде экспериментов было показано, что высокая мотивация формируется у детей только в таких семьях, где родители постоянно повышали уровень своих требований к детям и одновременно умели оказывать им ненавязчивую помощь и поддержку, а также отличались мягкостью и теплотой в общении с детьми. И, напротив, в семьях, где родители либо игнорировали своих детей, либо осуществляли очень жесткий надзор, директивную опеку над ними, у детей возникало стремление избегать неуспеха, и, следовательно, формировался низкий уровень мотивации достижения в целом.

Для обработки количественных данных использована программа Microsoft Excel.

2.2 СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ, СОЗДАННЫЕ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ГИМНАЗИИ

Главной задачей развития мотивации достижения у младших школьников является формирование у личности позитивной мотивационной направленности с высоким уровнем потребности в достижении успеха.

Формирование у каждого ученика высокого мотива достижения успеха возможно, если учебно-воспитательный процесс отличается следующими характеристиками и подходами:

 • содержание образования включает в себя знания о человеке, помогающее учащимся стать более успешными в жизни, решать личные проблемы, приобрести уверенность в себе;

 • содержание образования и требования к учебным результатам дифференцированы настолько, что это позволяет всем школьникам быть успешными в учебной деятельности;

 • учебно-воспитательный процесс строится таким образом, что учащийся становится в нем полностью ответственным как за свои успехи, так и за неудачи; характерной чертой такого процесса является отношение к детям как к субъектам любой осуществляемой ими деятельности;

 • оценочная деятельность носит преимущественно обучающий характер; развивает способность к самооценке;

 • поощряется стремление к коллективным достижениям и способность к сотрудничеству, которая рассматривается как ценность не меньшая, чем индивидуальные успехи;

 • в учениках развивается убеждение, что легкий успех не доставляет истинного удовлетворения, потребность в постановке все более сложных задач перед собой.

Реализацию социально-психологических условий развития мотивации достижений младших школьников мы разделили на две части: развитие индивидуальной мотивации достижений и развитие коллективной мотивации достижений.

Для развития индивидуальной мотивации достижений выполнялись следующие условия.

Первое условие:

 • Характер самой деятельности или содержание задачи, которую предстоит решить ученику. Наиболее сильное стремление к достижениям возникает в том случае, если деятельность обладает новизной.

На своих уроках я достигаю этого использованием нового учебно-методического комплекса издательства Longman. Он представляет совершенно новые виды и типы заданий, с которыми учащиеся не сталкивались раньше[[28]](#footnote-28).

 • Степень сложности этих задач оценивались учащимся на основании их соответствия имеющимся у них способностям, средствам и времени для решения. Как правило, я использую дифференцированный подход: более слабым ученикам дается больше времени на выполнение заданий и они менее сложные, а более сильным –меньше; задания усложненные. Более слабым учащимся я предлагаю задания, подобные тем, которые у них уже получились, - для поднятия у них уверенности в собственных силах.

 • Я стараюсь следить, чтобы деятельность учеников на уроке и во внеклассной работе была интересной и соответствовала развивающему уровню притязаний школьников. Мои ученики особенно любят участвовать в дискуссиях по заранее оговариваемым правилам; в ролевых играх им нравится разгадывать интеллектуальные задачи. У моих учащихся горячий отклик находит фестиваль творчества «The Beatles». Участие в нем дает им возможность почувствовать единение со своими кумирами.

Второе условие:

 • Наличие возможности для проявления учащимися самостоятельности. Я стараюсь научить их ставить задачи, поощряю их самостоятельность при отработке знаний и на этапе самоконтроля. Самостоятельная работа учащихся окрашивает их деятельность эмоционально, вызывает различные внутренние переживания и тем самым способствует развитию у них стремления к достижениям.

Говоря о методах побуждения к достижению, нельзя не сказать об оценке деятельности учащихся, которая влияет на формирование самооценки и на её устойчивость. Ведь именно оценка создает у человека внутреннее ощущение успеха и неудачи. Оценка тогда мотивирует учащегося к достижениям, если воспринимается им как объективная и справедливая; указывает способы улучшения деятельности, то есть носит конструктивный характер. Оценка должна учитывать результаты и усилия, вложенные в выполнение работы, и не должна зависеть ни от каких прочих условий: отношений с учителем, поведения, личных симпатий.

Для повышения мотивации также важно, чтобы ученик внутренне принял оценку.

 Выставляя оценку, преподаватель следовал следующим правилам:

 • всех учащихся, показавших одинаковые результаты, оценивать одинаково;

 • стремиться подчеркнуть те стороны деятельности, которые особенно значимы для самого ученика;

 • оценивая, выявлять не только недостатки, но и успехи;

 • уважать личное мнение ученика;

 • обсуждать причины ошибок и находить пути их исправления;

 • создавать у ученика положительный эмоциональный настрой, вселять уверенность в свои силы.

Я стремлюсь, чтобы мои учащиеся видели: я тоже заинтересована, чтобы они добились как можно более высоких результатов и личного успеха.

Считается, что мотивацию достижения можно поднять с помощью соревнования. Мы считаем, что не всякая игра или соревнование поднимает мотивацию: слабым никогда не догнать сильных, а у сильных нет соперников. Поэтому в состязаниях обычно принимают участие дети с примерно равными возможностями.

Почувствовать успех в изучении английского языка помогает программа “Freedom Support Act”. За годы существования программы среди учащихся нашей гимназии, которые выиграли стипендию правительства США 20% - мои ученики.

Следует также развивать и мотивацию коллективных достижений. Этого можно добиться путем включения детей в парную и групповую работу. Результат коллективной деятельности зависит от готовности каждого члена коллектива включить собственные усилия в достижение общих целей.

Технология "Обучение в сотрудничестве" была создана американскими учёными как способствующая преодолению последствий нацеленности американской школы исключительно на мотивацию индивидуальных достижений учащихся, в результате чего выпускники оказывались не подготовлены к совместной деятельности. Она позволяет детям через учебный труд приобрести те навыки сотрудничества, которые могут стать для них необходимыми в дальнейшей жизни. Именно по этой причине она сильнее, чем все другие технологии, и направлена на развитие мотива, то есть стремления детей к коллективным достижениям.

Работа в группе при обучении в сотрудничестве подразумевает:

– наличие взаимозависимости членов группы между собой наряду с личной ответственностью каждого члена группы за свои успехи и успехи товарищей;

– специальное внимание, уделяемое социальным аспектам обучения- способам общения между членами группы;

– наличие общей оценки работы группы (описательного плана, не всегда в баллах), складывающейся из оценки академических результатов работы и оценки формы общения учащихся в группе.

Условиями для возникновения такого типа взаимодействия, как сотрудничество, является наличие между людьми, объединёнными в малую группу, общих целей, способностей. Это вызывает между ними взаимозависимость, при которой каждый её член заинтересован во всех других членах группы. Основной метод взаимодействия людей в процессе сотрудничества это обмен мыслями, усилиями, информацией. А межличностные отношения и та атмосфера, то эмоциональное состояние, которое возникает у людей в процессе сотрудничества, а также чувства, которые они при этом испытывают, можно определить как дружбу и любовь. Такой тип взаимодействия и отношений между людьми возникает вследствие наличия трёх типов взаимозависимостей участников совместного обучения:

– зависимость от единой цели, которой участники могут достичь только в совместных усилиях;

– зависимость от источников информации;

– зависимость от формы поощрения.

Чтобы в процессе учёбы создать эти зависимости, учитель особым образом организует деятельность учащихся.

После совместной работы отводится специальное время для обсуждения того, как ученики работали, помогая друг другу; они обсуждают своё поведение, рациональность методов работы группы, удовлетворённость каждого групповой работой и намечают пути совершенствования своего сотрудничества.

При этом работа групп оценивается самой группой и учителем по следующим показателям:

– результативность;

– усилия, вложенные в выполнение задачи;

– эффективность;

– доброжелательность.

В число перечисленных показателей входят и те, с помощью которых может быть оценена сила и направленность мотива достижений. Таким образом, описанная здесь технология может быть отнесена к разряду социальных, оказывающих влияние на формирование отношений и ценностей личности.

Коллективный успех можно почувствовать и пережить во внеклассных мероприятиях: конкурсах инсценированной песни, смотре строя и военной песни и других. Мероприятие, где индивидуальный и коллективный успех, безусловно, совпадают – “Mister and Miss English”. В нем раскрываются все возможности и способности учащихся, и у нас много примеров, когда дети, ранее не проявлявшие себя нигде, окрыляются, раскрываются. Мы помогаем им в этом, вне зависимости от того, в математическом или гуманитарном классе они обучаются.

За 4 года в названном конкурсе участвовало 17 человек, трое из них стали Miss English. Остальные ребята проявляют себя в группе поддержки, раскрывают свои музыкальные, драматические, художественные таланты. Недостатка в зрителях и болельщиках нет. Этот успех - навсегда. На этот конкурс приходят семьями, чтобы порадоваться успехам всех участников.

2.3 ПРОЦЕДУРА ТЕСТИРОВАНИЯ

Продолжительность выполнения теста составляла в среднем примерно 45 минут, от получаса до часа.

Экспериментатор прилагал усилия к созданию нейтральной рабочей атмосферы, избегая ситуаций, которые могли бы оказать влияние на актуализацию мотива достижения. При тестировании отслеживалось, чтобы в этот же день не проводились контрольные работы или спортивные состязания, чтобы учителя и другие значимые для детей люди не присутствовали при проведении тестирования.

Проведение тестирования начиналось с раздачи тестовых тетрадей. Инструкция (приводится в Приложении) составлена таким образом, чтобы уточняющие вопросы после зачитывания инструкции были редкостью. Если же возникал вопрос, то был повторен соответствующий отрывок из инструкции. Экспериментатор следил за тем, чтобы в поле зрения испытуемого находилась только та ситуация, с которой он в данный момент работает.

Далее была проведена обработка результатов теста. По сравнению с традиционными методами МД-решетка позволяет получить многомерную информацию. Шмальт ограничился тем срезом оценок, которые хорошо обоснованы теоретически.

Если совместить данные, полученные по всем стимульным ситуациям, то получится матрица ответов — своеобразная решетка 18 на 18 клеток. Отсюда и название самого теста.

Пример такого рода матрицы приведен в Приложении «Матрица подсчета основных показателей мотивации достижения».

Строки этой матрицы соответствуют утверждениям теста, то есть первая строка соответствует первому утверждению, вторая второму и т.д.

Столбцы соответствуют стимульным рисункам-ситуациям в порядке их предъявления.

Следует обратить внимание, что порядок расположения ситуаций в матрице влияет лишь на подсчет показателей экстенсивных характеристик мотивации. При вычислении общих показателей основных мотивационных тенденций (НУ, БН1, БН2) порядок ситуаций не важен.

Обработка данных начинается с подсчета первичных тестовых результатов по основным мотивационным тенденциям: НУ, БН1 и БН2. Суммируя количество клеток, помеченных крестом из числа относящихся к фактору НУ, мы получаем показатель этой тенденции. В этом случае мы подсчитываем все кресты в клетках строк 4, 9, 14, 15, 17 (составляющих первый фактор НУ). В матрице нашего примера НУ = 12+18+15+5+11 = 61.

Таким же образом подсчитывается БН1. Этот фактор, как мы уже указывали, составляют утверждения 2, 6, 8, 12, 16, 18. В нашей матрице этот показатель равен: БН1 = 6+1+7+7+6+7 = 34. И, соответственно, БН2 (это утверждения 5, 7, 11, 13) = 8+8+9+14 = 39. Итак, НУ=61; БН1=34; БН2=39.

Мы получили первичные тестовые показатели. Затем первичные показатели переводятся в процентильные оценки шкалы станайнов (стандартная девятка). По таблице станайнов (в Приложении) определяем, что у данного ребенка 3 класса тестовое обследование выявило средний уровень (6 станайнов) развития НУ, средний уровень (также 6 станайнов) БН1 и средний уровень (5 станайнов) развития БН2. Таким образом, мы получили своеобразный профиль мотивации достижения.

На основе этих данных можно также подсчитать показатели «общей мотивации» (ОМ1 = НУ+БН1; ОМ2 = НУ+БН2) и показатели «чистой надежды» (ЧН1 = НУ—БН1; ЧН2 = Ну—БН2). Нетрудно определить, что в нашем примере ОМ1=6+6=12; ОМ2=6+5=11; ЧН1=6—6=0; ЧН2=6—5=1.

Тест достижения Шмальта позволяет получить данные об экстенсивных характеристиках мотивации достижения (см. Приложение «Индивидуальный вариант распределения мотивационных тенденций по сферам активности к одного испытуемого»). Для каждой из выделяемых шести сфер активности ребенка — предметно-манипулятивной, музыки, учения, самоутверждения, оказания помощи и спорта — мы можем определить количественный показатель всех трех мотивационных тенденций. В матрице нашего примера (см. Приложение «Индивидуальный вариант распределения мотивационных тенденций по сферам активности к одного испытуемого») для НУ показатели, соответствующие каждой сфере активности, составляют: 10, 11, 10, 12, 8, 10.

Первичные тестовые показатели экстенсивных характеристик вычисляются суммированием помеченных крестом клеток, которые относятся не только к определенному фактору, но и к определенной стимульной сфере. К примеру, возьмем учение. Если мы хотим получить показатель выраженности НУ в этой сфере, мы обращаем внимание на порядок заполнения этого фактора только в столбцах 3, 11, 16, строчки 4, 9, 14, 15, 17 (Приложение «Матрица подсчета основных показателей мотивации достижения»). Количественный показатель НУ для сферы учения в нашем примере равен 10. Подобным образом подсчитывается показатель НУ в остальных сферах активности ребенка. Этот же алгоритм сохраняется при подсчете характера экстенсивности распределения БН1 и БН2. Заметим, что общий показатель НУ, который равен 61, распределяется по сферам активности достаточно равномерно: 10, 11, 10, 12, 8, 10. В тенденции БН1 видны более выраженные колебания его значений: 4, 10, 16, 9, 0, 5.

2.4 РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Полученные результаты исследования сведены в таблицы (в станайнах).

Таблица 1. Школьники гимназии (станайны)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| шкалы/ №испытуемого | НУ | БН1 | БН2 |
|  | 7 | 5 | 4 |
|  | 2 | 8 | 7 |
|  | 6 | 7 | 7 |
|  | 5 | 6 | 5 |
|  | 5 | 4 | 6 |
|  | 6 | 7 | 5 |
|  | 8 | 8 | 5 |
|  | 7 | 7 | 5 |
|  | 9 | 5 | 6 |
|  | 3 | 5 | 7 |
|  | 4 | 6 | 8 |
|  | 5 | 8 | 5 |
|  | 6 | 5 | 5 |
|  | 5 | 4 | 7 |
|  | 4 | 6 | 9 |
|  | 5 | 7 | 4 |

Таблица 2. Школьники общеобразовательной школы (станайны)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Шкалы №испытуемого | НУ | БН1 | БН2 |
| 1. | 5 | 7 | 9 |
| 2. | 7 | 5 | 7 |
| 3. | 6 | 4 | 5 |
| 4. | 6 | 7 | 8 |
| 5. | 7 | 5 | 6 |
| 6. | 9 | 3 | 8 |
| 7. | 7 | 5 | 7 |
| 8. | 8 | 3 | 9 |
| 9. | 6 | 5 | 6 |
| 10. | 5 | 5 | 7 |
| 11. | 6 | 4 | 6 |
| 12. | 8 | 8 | 7 |
| 13. | 6 | 5 | 4 |
| 14. | 8 | 3 | 7 |
| 15. | 7 | 4 | 6 |
| 16. | 7 | 5 | 8 |

Для наглядности сравнительного анализа результатов теста мотивации достижения младших школьников, обучающихся в общеобразовательной школе и в гимназии, рассмотрим и опишем полученные данные исследования, сведенные в диаграммы.

ПОКАЗАТЕЛИ МОТИВАЦИОННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ

а) Школьники гимназии (%)

б) Школьники общеобразовательной школы (%)

У младших школьников гимназии преобладающим уровнем мотивационной тенденции «надежда на успех» является средний уровень – встречается у 62,5%, низкий уровень – у 12,5%. У школьников общеобразовательной школы преобладает высокий уровень «надежды на успех» (56%), низкий уровень не зафиксирован. Как видно из диаграмм, показатели мотивационной тенденции «надежда на успех» гораздо выше у школьников общеобразовательной школы: высокий уровень у 56% школьников, в то время как у учащихся гимназии - только у четвертой части.

Преобладающий уровень мотивационной тенденции «боязнь неудачи» у гимназистов и школьников одинаков – средний (56% и 62,5% соответственно). В то же время низкий уровень «боязни неудачи» у учащихся гимназии не встречается, у школьников – составляет 18,75%. Высокая степень боязни неудачи свойственна 44% обследованных гимназистов и 18,75% школьникам общеобразовательной школы. Таким образом, мы видим, что мотивационная тенденция «боязнь неудачи» преобладает в группе младших школьников, обучающихся в гимназии.

Следующей рассматриваемой мотивационной тенденцией является «боязнь социальных последствий неудачи». И данная тенденция свойственна обеим рассматриваемым группам младших школьников в значительной степени. Из диаграмм видно, что значительно преобладает её выраженность у учащихся общеобразовательной школы: высокий уровень БН2 составляет 62,5%, средний – 37,5%. у гимназистов наоборот: средний уровень выраженности составляет 62,5%, высокий – 37,5%.

Таким образом, можно заключить, что несколько более выражено стремление к успеху у младших школьников, обучающихся в общеобразовательной школе, нежели у обучающихся в гимназии. Боязнь неудачи в связи с ощущением собственной неспособности более выражена у учащихся гимназии, а боязнь социальных последствий неудачи – у учащихся школы.

Тест Шмальта выделяет следующие области достижения школьников (в скобках помечены номера ситуаций, соответствующие данной области достижений):

А) предметно-манипулятивная, физическая деятельность (1, 7, 18);

Б) музыкальная деятельность (2, 5, 13);

В) учебная деятельность (3, 11, 16);

Г) самоутверждение (6, 8, 10);

Д) деятельность по оказанию помощи (4, 9, 15);

Е) спортивная деятельность (12, 14, 17).

Далее рассмотрим полученные данные по областям достижений школьников и сравним результаты наших двух групп.

Мотивационная тенденция «надежда на успех» в перечисленных сферах у младших школьников гимназии представлена следующим образом (в порядке убывания):

1. предметно-манипулятивная, физическая деятельность

2. учебная деятельность

3. спортивная деятельность

4. самоутверждение

5. деятельность по оказанию помощи

6. музыкальная деятельность.

Распределение выраженности надежды на успех у школьников общеобразовательной школы:

1. деятельность по оказанию помощи

2. предметно-манипулятивная, физическая деятельность

3. спортивная деятельность

4. учебная деятельность

5. самоутверждение

6. музыкальная деятельность.

Таким образом, мы видим, что приоритетными сферами успеха у гимназистов являются предметно-манипулятивная, физическая деятельность, учебная деятельность и спортивная деятельность. А у учащихся общеобразовательной школы – деятельность по оказанию помощи, предметно-манипулятивная, физическая деятельность и спортивная деятельность.

Выраженность мотивационной тенденции «боязнь неудачи» по сферам распределилась следующим образом

- у гимназистов (в порядке убывания):

1. учебная деятельность

2. самоутверждение

3. спортивная деятельность

4. деятельность по оказанию помощи

5. предметно-манипулятивная, физическая деятельность

6. музыкальная деятельность.

- у школьников общеобразовательной школы:

1. самоутверждение

2. учебная деятельность

3. спортивная деятельность

4. деятельность по оказанию помощи

5. музыкальная деятельность

6. предметно-манипулятивная, физическая деятельность.

Таким образом, мы видим достаточно похожие результаты у гимназистов и школьников в данных сферах в аспекте боязни неудачи в связи с ощущением собственной неспособности.

Боязнь социальных последствий неудачи связана с выделенными в тесте сферами следующим образом:

- у младших школьников гимназии(в порядке убывания):

1. учебная деятельность

2. деятельность по оказанию помощи

3. спортивная деятельность

4. предметно-манипулятивная, физическая деятельность

5. самоутверждение

6. музыкальная деятельность.

- у школьников общеобразовательной школы:

1. учебная деятельность

2. предметно-манипулятивная, физическая деятельность

3. деятельность по оказанию помощи

4. самоутверждение

5. музыкальная деятельность

6. спортивная деятельность.

Мы видим, что социальное давление и гимназисты, и школьники испытывают максимально в сфере учебной деятельности.

2.5 ВЫВОДЫ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ИССЛЕДОВАНИЯ

В рабочей гипотезе мы предполагали, что особенности мотивации младших школьников, обучающихся в гимназии и в общеобразовательной школе различны. В результате проведенного компаративного (сравнительного) анализа выдвинутая гипотеза была в общем подтверждена.

Нами было выявлено:

- в группе младших школьников гимназии преобладающим уровнем мотивационной тенденции "надежда на успех" является средний уровень. В группе школьников общеобразовательной школы преобладает высокий уровень "надежды на успех", низкий уровень не зафиксирован. Показатели мотивационной тенденции "надежда на успех" гораздо выше у школьников общеобразовательной школы.

- мотивационная тенденция "боязнь неудачи" преобладает в группе гимназистов. Преобладающий уровень мотивационной тенденции "боязнь неудачи" у гимназистов и школьников одинаков - средний.

- тенденция "боязнь социальных последствий неудачи" свойственна обеим рассматриваемым группам младших школьников в значительной степени. Значительно преобладает её выраженность у учащихся общеобразовательной школы.

- несколько более выражено стремление к успеху у младших школьников, обучающихся в общеобразовательной школе, нежели у обучающихся в гимназии. Боязнь неудачи в связи с ощущением собственной неспособности более выражена у учащихся гимназии, а боязнь социальных последствий неудачи - у учащихся общеобразовательной школы.

- приоритетными сферами успеха у гимназистов являются предметно-манипулятивная, физическая деятельность, учебная деятельность и спортивная деятельность. У учащихся общеобразовательной школы - деятельность по оказанию помощи, предметно-манипулятивная, физическая деятельность и спортивная деятельность.

- похожие результаты у гимназистов и школьников по сферам выраженности мотивационной тенденции «боязнь неудачи в связи с ощущением собственной неспособности». Наиболее актуальные сферы в данном аспекте: самоутверждение, учебная и спортивная деятельность.

- боязнь социальных последствий неудачи в обеих группах максимально связана с учебной деятельностью.

2.6 РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ОПТИМАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Учитывая результаты проведенного исследования, и проанализировав доступные источники по проблеме мотивации, можно предложить рекомендации для учителей по развитию мотивации достижений учащихся.

Немотивированный ученик станет мотивированным, если учитель начнет общаться с ним, воспринимая его в позитивном свете. Не случайно психологи называют этот метод методом самоисполняющихся предсказаний. Для этого можно использовать алгоритм, предложенный Сидоренко Е.В., который настраивает нас на восприятие другого человека в позитивном свете.

Алгоритм самоисполняющихся предсказаний

1. Вспомните того ученика, который Вам кажется недостаточно и неправильно мотивированным для учебы.

2. Оставьте за порогом сознания все, что Вы знаете об этом ученике.

3. Сосредоточьтесь на том, каким Вы хотите его видеть. Составьте себе желаемое для Вас представление об этом человеке. Какие он должен ставить перед собой цели? К чему он должен стремиться?

4. Добейтесь того, чтобы перед Вами возник его отчетливый идеальный образ.

5. Представьте себе, что он уже стал таким, каким Вам хотелось его видеть.

6. Теперь, обращаясь к этому человеку по какому-либо вопросу, обращайтесь к Вашему идеальному представлению о нем.

7. Ваше предсказание самоисполнится – он станет ближе к Вашему идеальному представлению о нем[[29]](#footnote-29).

Конечно, нам неподвластны многие факторы, влияющие на мотивацию. Семья, непосредственное окружение, прежние учителя и прежний опыт - все это накладывает отпечаток на отношение ученика к занятиям. На эти факторы мы не можем влиять. Они уже стали реальностью и частью жизненного опыта школьника. В наших силах изменить не прошлое, а только настоящее. Поэтому мы должны научиться использовать факторы мотивации и постоянно варьировать их на уроке.

Итак, рассмотрим факторы, которые помогут развитию мотивации достижений в учебной деятельности.

I. Уровень озабоченности учащихся

Уровень озабоченности учащихся - это их стремление добиться успеха в учебе. Насколько ученика заботит то, что он изучает?

Есть одно психологическое правило, которое должно влиять на решения преподавателя. Умеренная озабоченность стимулирует усилия к учебе. Когда нет озабоченности, ученик плохо занимается или вообще не занимается. Но когда озабоченность слишком велика, то на учебу вообще не остается энергии.

Этот принцип далеко не нов. Вы пользуетесь им, порой сами того не замечая, интуитивно - повышаете или понижаете озабоченность учащихся в следующих типичных эпизодах.

А) Вы стоите рядом с учеником, который не участвует в уроке, и тем самым повышаете его беспокойство; или, наоборот, отходите от слишком озабоченного ученика, чтобы снизить уровень его тревоги.

Б) Вы грозно объявляете: "Эта тема будет в контрольной работе" или, наоборот, подбадриваете учеников: "Этот раздел труден для усвоения, но по мере его изучения вы почувствуете, что дело пошло".

В) Вы проводите контрольную отметку или устраиваете тест и тут же даёте правильные ответы, чтобы учащиеся могли сами проверить свои знания.

Г) Вы объявляете: "Это трудный раздел; вам надо сосредоточиться и изрядно попотеть", или наоборот: "Да, это трудная тема, но мы будем работать над ней несколько дней, чтобы дать вам возможность основательно выучить её".

Д) Вы даёте "решающий" экзамен, который определит итоговую оценку, либо вы даёте множество мини- тестов, где одна оценка не скажется на итоговом результате.

Разница между расчётливым, умелым преподавателем и учителем, работающим по интуиции, состоит в том, что первый сознательно и целенаправленно повышает и снижает озабоченность класса или отдельных учеников, используя эти изменения для повышения эффективности занятий.

II. Оттенки чувств

От того, как чувствует себя учащийся в определенной ситуации, зависит объем усилий, которые он прилагает в своей учебе. Учащиеся склонны вложить наибольшие усилия в свою учебу в те моменты, когда учебная ситуация приятна для них и когда они предвидят, предвкушают успех (приятное чувство).

Негативные чувства тоже активизируют учащегося, побуждают его к действиям («Если не приготовишь урок, тебя ждут неприятности»).

Учителя должны стараться напомнить учащемуся о приятных моментах после того, как он преодолеет трудности, например:

"Я знаю, ты сердился на меня за те требования, что я предъявлял к тебе, но ты можешь гордиться своими достижениями";

"Хотя тебе с трудом давались эти правила, в конце концов, ты их хорошо усвоил".

Нейтральные чувства (не радостные и не раздражающие) не способствуют мотивации. Однако они бывают полезны для ликвидации непродуктивной и неприятной ситуации, чтобы затем, спустя какое-то время, вернуться к тому же материалу с более приятным настроением:

"Это наша первая попытка, потому не огорчайтесь, если вы не всё поняли. Вам надо будет несколько раз повторить этот материал, чтобы хорошо запомнить его".

Профессиональная задача учителя состоит в том, чтобы определить, какие чувства наиболее продуктивны для учеников – приятные, неприятные или нейтральные, какие из них побудят их полнее мобилизовать свои силы на учебу. Ни одна из разновидностей чувств не является универсально продуктивной. Знание этих трех видов чувств и умение мобилизовать каждое из них при необходимости - вот что отличает учителя, активно стремящегося создать мотивацию своих учеников, от учителя, который лишь реагирует на её отсутствие.

III. Успех

Третий фактор, способствующий росту мотивации достижений учащихся, - это ощущение успеха. Чтобы почувствовать себя преуспевающим, надо приложить усилия, испытывая при этом некоторую неуверенность в конечном результате своих действий. Мы не чувствуем успеха, когда прилагаем мало усилий для достижения целей.

Если задание простое и не требует серьёзных усилий, мы не чувствуем, что добились особого успеха, и не стремимся продолжить учёбу. Но если мы достигаем желанной цели, приложив старания и не будучи уверенными в благополучном результате, то мы рады успеху и стремимся к новым свершениям.

Чем чаще ученики добивались успеха в прошлом, тем оптимистичнее они ждут новых испытаний. Даже если возрастает риск неудачи, ученики, познавшие вкус успеха, все равно продолжают свои попытки. И наоборот, чем чаще они терпели неудачи в прошлом, тем меньше у них желания снова рисковать, поскольку прогноз неутешителен – «у меня опять не получится». И чтобы защитить себя от новой душевной травмы, они будут избегать любых попыток. Такие ученики «немотивированны».

Отсюда следует, что нужно понизить «учебную планку» для менее успевающих учеников. Это не значит, что им позволено «обходиться минимальным»; необходимо создать им условия для преодоления учебной планки, чтобы они могли готовиться к завоеванию новых высот. На практике это значит, что все учащиеся должны испытывать чувство преодоления, радоваться успеху.

Резюмируя, подчеркнем еще раз важность развития мотивации коллективных достижений. Именно она позволяет приобрести детям через учебный труд те навыки сотрудничества, которые могут стать для них необходимыми в дальнейшей жизни. Стремление детей к коллективным достижениям важно для гармоничного воспитания личности. Развитие человека с мотивацией, направленной исключительно на дело или на себя, не может сделать его счастливым и успешным в жизни, большую часть которой он проводит в общении и в совместной деятельности с другими людьми. К тому же индивидуальные достижения не являются в России главной разделяемой ценностью. Чертой национального характера служит проявление таких качеств, как коллективизм и помощь ближнему. Мотив коллективных достижений - черта типично российского менталитета.

Оценка результатов должна определяться по следующим критериям:

– успешное усвоение материала;

– количество учащихся, выбравших профессию, связанную с предметом;

– участие и победы в различных конкурсах и олимпиадах по предмету.

Итак, наше дипломное исследование позволяет сделать вывод, что для более эффективного формирования у младших школьников качеств личности, ориентированной на достижение успеха и реализацию поставленных перед собой жизненных планов и целей, в традиционный учебно-воспитательный процесс необходимо внести некоторые изменения.

1. Содержание школьного образования должно включать в себя знание о человеке: в процессе его развития, способностях, мотивации, воле, самооценке, т.е. те психологические знания, которые нужны человеку, чтобы стать успешнее, стать субъектом собственного развития.

2. Большая роль должна отводиться дифференциации содержания образования и требований к школьнику с целью получения возможности достижения успеха каждым школьником.

3. Необходимо создать условия для развития самостоятельности и ответственности школьников за свои успехи и неудачи, поощрять любые усилия, направленные на улучшение учебных результатов с тем, чтобы сам учебный процесс являлся основным мотивационным фактором.

4. Необходимо развивать самостоятельную оценочную деятельность школьников.

5. Формировать ценностное отношение к другим людям и совместной деятельности, ответственность за общие результаты.

6. Необходима ориентация самих учителей на высокие профессиональные и другие достижения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В завершении работы кратко подытожим полученные в ходе работы результаты.

Анализ литературных источников позволил понять, что проблема мотивации в целом в современной психологии исследуется достаточно широко. Существует большое число работ по этой проблеме, в том числе и по проблеме мотивации достижений младших школьников. Однако результаты изучения данной проблемы часто носят неоднозначный, а нередко и противоречивый характер. Есть еще малоразработанные аспекты, которые требуют дальнейшего изучения в силу большого практического значения этой проблемы.

На сегодняшний день в психологии нет единого мнения по поводу сути мотива. В качестве мотива называются самые разные психологические феномены, такие как: намерения, представления, идеи, чувства, переживания (Л.И. Божович); потребности, влечения, побуждения, склонности (X. Хекхаузен); желания, хотения, привычки, мысли, чувство долга (П.А. Рудик); морально-политические установки и помыслы (Г.А. Ковалев); психические процессы, состояния и свойства личности (К.К. Платонов); предметы внешнего мира (А.Н. Леонтьев); установки (А. Маслоу); условия существования (К. Вилюнас); побуждения, от которых зависит целенаправленный характер действий (В.С. Мерлин); соображение, по которому субъект должен действовать (Ж. Годфруа).

Мотивы всех видов и уровней могут проходить в своем становлении следующие этапы: актуализация привычных мотивов; постановка на основе этих мотивов новых целей; положительное подкрепление мотива при реализации этих целей; появление на этой основе новых мотивов; соподчинение разных мотивов и построение их иерархии; появление у ряда мотивов новых качеств (самостоятельности, устойчивости и др.).

Можно выделить два основных пути формирования у младших школьников нужной мотивации: "снизу вверх" и "сверху вниз" (Л.М. Фридман).

Проведенный анализ показывает, что успеха в учебе добиваются те школьники, чья мотивация сильная, устойчивая, а не ситуационная (возникающая в связи с конкретным уроком или обусловленная интересом, степенью сложности задания, значения выставляемой отметки и др. внешних факторов). По источнику появления она вызвана самой учебной деятельностью, приобретаемыми знаниями, а не внешними мотиваторами (отметками, признанием); процессом учения и ожидаемыми результатами, а также потребностями в самореализации через включение в познавательную деятельность. По направленности она ориентирована на достижение положительного результата и процесс самой учебной деятельности.

Мотивацию достижений Г.Мюррей определил как устойчивую потребность в достижении результата в работе, как стремление сделать что-то быстро и хорошо, достичь успеха в каком-либо деле. Кроме того, мотивацию достижений можно определить как желание соответствовать высшим критериям и преуспевать в условиях конкуренции. Стремление к достижению успеха – это устойчиво проявляемая потребность индивида добиться успеха в различных видах деятельности. Мотив стремления к успеху понимается как склонность к переживанию удовольствия и гордости при достижении результата.

Мотив избегания неудачи – противоположный мотиву достижения. Он возникает под влиянием страха потерпеть неудачу и пережить в результате этого чувство стыда и унижения. Как правило, человек с потребностью в избегании неудач пассивен.

Оба мотива характеризуются направленностью на задачу: на достижение успеха или на избегание неудачи при решении задач.

На формирование мотивации достижений влияет множество внешних условий. Для педагога и психолога чрезвычайно важно знать эти условия и понимать, какое влияние они могут оказывать на развитие мотивации ребенка.

Совокупность условий, с позиции оценки которых учащиеся выбирают стратегию достижения успеха или избегания неудачи, является мотивационной средой их деятельности.

Что это за условия?

1. Характер самой деятельности или содержание задачи, которую предстоит решить ученику. Не всякая деятельность и не любая задача вызывает у него сильную мотивацию.

Наиболее сильное стремление к достижениям возникает в том случае, если деятельность обладает новизной.

Было установлено, что дети 3-4 летнего возраста теряют интерес к задачам, в которых они уже добились положительного результата, и переходят к новым. Интерес к новым задачам наиболее сильно проявляется в школьном возрасте у мальчиков. Девочки же, напротив, обнаруживают высокую мотивированность и направленность на достижения 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.

2. Степень сложности задачи – оценивается учеником на основании ее соответствия имеющимся у него способностям, средствам и времени для решения. Если степень сложности удовлетворяет возможностям учащегося, уровень мотивации возрастает.

3. Наличие возможности для проявления школьниками самостоятельности.

Самостоятельность может проявляться на разных этапах познавательной деятельности: при постановке учебной задачи, формировании новых знаний и умений, их отработке на практике и на этапе самоконтроля. Самостоятельная работа учащихся окрашивает их деятельность эмоционально, вызывает различные внутренние переживания и тем самым способствует развитию у них как стремления к достижениям, так и к избеганию неудачи.

4. Оценка деятельности учащихся – мотивирует учащегося к достижениям, если воспринимается ими как объективная и справедливая, указывает способы улучшения деятельности, то есть носит конструктивный характер. Справедливой ученики считают оценку, которая учитывает результаты их усилий, вложенные в выполнение работы, и не зависит ни от каких других условий, в том числе и от отношений с учителем.

5. На интерес к задаче и стремление к достижениям влияет и оценка человеком собственных способностей и самооценка. Так, помощь учителя позволяет трудную или умеренно сложную задачу перевести в разряд более легких и тем самым поднять мотивацию достижений у слабомотивированных учащихся. Чем выше сам ученик оценивает и другие значимые для него люди (учитель, родители, друзья) оценивают его способности, тем мотивация выше. Отсюда важно, чтобы учитель не переставал вселять уверенность в своих учащихся, обеспечивал им поддержку.

6. Фактор времени – неограниченное время стимулирует к выполнению творческой деятельности как учащихся с мотивом, направленным на достижения, так и учащихся с мотивом, направленным на избегание неудачи. При жестких сроках недостатке времени учащиеся с мотивом, направленном на избегание неудачи, попадают в ситуацию стресса и практически перестают работать. Недостаток времени может мобилизовать только высо-комотивированных на достижение успеха школьников.

7. Наличие оборудования. Если учитель не имеет средств для иллюстрации теоретических знаний, т.е. не проводит демонстрационные, лабораторные опыты, экспериментальные задачи, мотивация к изучению данного предмета сформирована не будет.

8. Гигиенические факторы. Состояние гигиенических факторов: наполняемость класса, уровень шума, освещенности помещения, чередование методов и приемов работы – сильно сказываются на утомляемости и в итоге на мотивации и умственной активности школьников.

9. Использование в процессе обучения парных, микрогрупповых, групповых форм организации деятельности учащихся. В данном случае происходит развитие мотивации коллективных достижений.

10. Личный пример и ролевая позиция значимых взрослых. Учитель должен быть мотивирован на улучшение результатов учащихся. Достижения учащихся должны поощряться учителем. Методы вознаграждения должны превалировать над методами наказания. Мотивация достижения успеха может иметь большое значение при осуществлении образовательного процесса. Сама форма мотивированности на успех предполагает высокие результаты в некоторых областях деятельности, среди которых может находится и учение. Безусловно, учебная деятельность является полимотивированной структурой, и трудно говорить о решающем преобладании какого-то мотива, но использование отдельной мотивационной тенденции для повышения качества обучения вполне возможно. В этом отношении мотивация достижения успеха обладает достаточно значимым потенциалом, предусматривая наличие в деятельности таких компонентов, как упорство в достижении цели, высокое качество работы, значительный уровень сложности решаемых задач и многие другие не менее приветствуемые каждым учителем качества.

В традиционном обучении часто наблюдается феномен, который М. Селигман назвал комплексом "обученной беспомощности".

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что для более эффективного формирования у младших школьников качеств личности, ориентированной на достижение успеха и реализацию поставленных перед собой жизненных планов и целей, в традиционный учебно-воспитательный процесс необходимо ввести определенные изменения.

1. Содержание школьного образования должно включать в себя знание о человеке: в процессе его развития, способностях, мотивации, воле, самооценке, т.е. те психологические знания, которые нужны человеку, чтобы стать успешнее, стать субъектом собственного развития.

2. Большая роль должна отводиться дифференциации содержания образования и требований к школьнику с целью получения возможности достижения успеха каждым школьником.

3. Необходимо создать условия для развития самостоятельности и ответственности школьников за свои успехи и неудачи, поощрять любые усилия, направленные на улучшение учебных результатов с тем, чтобы сам учебный процесс являлся основным мотивационным фактором.

4. Необходимо развивать самостоятельную оценочную деятельность школьников.

5. Формировать ценностное отношение к другим людям и совместной деятельности, ответственность за общие результаты.

6. Необходима ориентация самих учителей на высокие профессиональные и другие достижения.

Мы пришли к пониманию того, что создание благоприятных социально-психологических условий для формирования и развития мотивации достижений младших школьников в процессе обучения является в настоящее время перспективным и актуальным направлением, и приводит к позитивным результатам.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб.: Речь, 2001; Хеллер К.А. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков // Основные современные концепции творчества и одаренности: Сб. М.: Молодая гвардия, 1997.

Цит. по Анастази А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб.: Питер, 2001. С.331.

Манухина С. Эмпирический анализ мотивации достижения как структурного образования. М., 2002.

Афанасьева Н.В. Руководство к тесту мотивации достижений детей 9 – 11 лет. МД – решетка Шмальта. М., 1998.

Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. - М.: Международная педагогическая академия, 1995.

Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. - М.: Международная педагогическая академия, 1995.

Цит. по Редковец И.А. Формирование у учащихся общественно ценной мотивации самообразования. – Волгоград, 1997.

Диагностика и коррекционная работа школьного психолога /Под ред. Дубровиной И.В. – М., 1987.

Обухова Л.Ф.Возрастная психология Учебник для вузов. М.: Высшее образование, МГППУ, 2006.

Обухова Л.Ф.Возрастная психология Учебник для вузов. М.: Высшее образование, МГППУ, 2006.

Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб.: Речь, 2001.

Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб.: Речь, 2001.

Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя. М., 1990.

Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб.: Речь, 2001.

Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб.: Речь, 2001.

Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1975.

Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. М., 1990.

Магомед-Эминов М.Ш. Трансформация личности: [Новые теории]: Учеб. пособие. М., 1998.

Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. М., 1990.

Магомед-Эминов М.Ш. Трансформация личности: [Новые теории]: Учеб. пособие. М., 1998.

Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М., 1984.

Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М., 1984.

Мерлин В.С. Лекции по методике мотивов человека Пермский Гос. Пед. Институт – Пермь, 1978.

Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб.: Речь, 2001.

Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1975.

Психология детства. Учебник. Под редакцией члена-корреспондента РАО А. А. Реана. – СПб.: «прайм-ЕВРО-ЗНАК», 2003.

Афанасьева Н.В. Руководство к тесту мотивации достижений детей 9 – 11 лет. МД – решетка Шмальта. М., 1998.

Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг. Практическое руководство. СПб.: Речь, 2005.

1. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб.: Речь, 2001; Хеллер К.А. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков // Основные современные концепции творчества и одаренности: Сб. М.: Молодая гвардия, 1997. [↑](#footnote-ref-1)
2. Цит. по Анастази А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб.: Питер, 2001. С.331. [↑](#footnote-ref-2)
3. Манухина С. Эмпирический анализ мотивации достижения как структурного образования. М., 2002. [↑](#footnote-ref-3)
4. Афанасьева Н.В. Руководство к тесту мотивации достижений детей 9 – 11 лет. МД – решетка Шмальта. М., 1998. [↑](#footnote-ref-4)
5. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. - М.: Международная педагогическая академия, 1995. [↑](#footnote-ref-5)
6. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. - М.: Международная педагогическая академия, 1995. [↑](#footnote-ref-6)
7. Цит. по Редковец И.А. Формирование у учащихся общественно ценной мотивации самообразования. – Волгоград, 1997. [↑](#footnote-ref-7)
8. Диагностика и коррекционная работа школьного психолога /Под ред. Дубровиной И.В. – М., 1987. [↑](#footnote-ref-8)
9. Обухова Л.Ф.Возрастная психология Учебник для вузов. М.: Высшее образование, МГППУ, 2006. [↑](#footnote-ref-9)
10. Обухова Л.Ф.Возрастная психология Учебник для вузов. М.: Высшее образование, МГППУ, 2006. [↑](#footnote-ref-10)
11. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб.: Речь, 2001. [↑](#footnote-ref-11)
12. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб.: Речь, 2001. [↑](#footnote-ref-12)
13. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя. М., 1990. [↑](#footnote-ref-13)
14. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб.: Речь, 2001. [↑](#footnote-ref-14)
15. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб.: Речь, 2001. [↑](#footnote-ref-15)
16. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1975. [↑](#footnote-ref-16)
17. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. М., 1990. [↑](#footnote-ref-17)
18. Магомед-Эминов М.Ш. Трансформация личности: [Новые теории]: Учеб. пособие. М., 1998. [↑](#footnote-ref-18)
19. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. М., 1990. [↑](#footnote-ref-19)
20. Магомед-Эминов М.Ш. Трансформация личности: [Новые теории]: Учеб. пособие. М., 1998. [↑](#footnote-ref-20)
21. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М., 1984. [↑](#footnote-ref-21)
22. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М., 1984. [↑](#footnote-ref-22)
23. Мерлин В.С. Лекции по методике мотивов человека Пермский Гос. Пед. Институт – Пермь, 1978. [↑](#footnote-ref-23)
24. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб.: Речь, 2001. [↑](#footnote-ref-24)
25. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1975. [↑](#footnote-ref-25)
26. Психология детства. Учебник. Под редакцией члена-корреспондента РАО А. А. Реана. – СПб.: «прайм-ЕВРО-ЗНАК», 2003. [↑](#footnote-ref-26)
27. Афанасьева Н.В. Руководство к тесту мотивации достижений детей 9 – 11 лет. МД – решетка Шмальта. М., 1998. [↑](#footnote-ref-27)
28. Курсивом в данном параграфе работы выделены выдержки из отчета преподавателя английского языка, силами которой и создавались условия развития мотивации достижения гимназистов [↑](#footnote-ref-28)
29. Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг. Практическое руководство. СПб.: Речь, 2005. [↑](#footnote-ref-29)