

РЕФЕРАТ

Дипломная работа: 59 с., 3 таблицы, 5 рисунков, 51 источник, 5 приложений.

МОТИВ, МОТИВАЦИЯ, УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ, МОТИВАЦИОННАЯ СФЕРА, УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, СПОСОБНОСТИ, ИНТЕЛЛЕКТ, ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ, ТВОРЧЕСТВО, ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ

Объект исследования: мотивационная сфера обучающихся, их творческие и интеллектуальные способности.

Предмет исследования: специфика взаимосвязи мотивационной сферы и уровня развития творческих и интеллектуальных способностей обучающихся.

Цель исследования: выявление особенностей влияния мотивационной сферы обучающихся на уровень развития их способностей.

Методы исследования: теоретический анализ научной литературы, психодиагностический метод, описательная статистика, корреляционный анализ.

Методики исследования: анкета для оценки уровня школьной мотивации Н. Лускановой, методика диагностики структуры учебной мотивации школьника (М.В. Матюхина), прогрессивные матрицы Равена, методика «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко, коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Область применения результатов исследования: материалы исследования могут использоваться классными руководителями, педагогами-психологами в деятельности по развитию и формированию учебной мотивации учащихся начальных классов.

ОГЛАВЛЕНИЕ

РЕФЕРАТ	2
ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ	8
1.1 Сущностная характеристика мотивационной сферы обучающихся	8
1.2 Структурные и содержательные особенности учебной деятельности	14
1.3 Особенности способностей в младшем школьном возрасте	19
ГЛАВА 2 ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	34
2.1 Организация и методы исследования	34
2.2 Анализ результатов исследования мотивационной сферы и уровня развития способностей школьников	40
2.3 Взаимосвязь особенностей мотивационной сферы с уровнем развития способностей	44
ГЛАВА 3 ПРОГРАММА ТРЕНИНГА МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	48
3.1 Пояснительная записка	48
3.2 Содержание программы	49
3.3 Исследование эффективности программы	50
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	53
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	57
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	60

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования мотивационной сферы обусловлена все возрастающим интересом к психологии личности, а мотивационная сфера, безусловно, является ее ядром.

Учебная деятельность занимает практически все годы становления личности, начиная с детского сада и кончая обучением в средних и высших профессиональных учебных заведениях. Получение образования является неременным требованием к любой личности, поэтому проблема мотивации обучения является одной из центральных в педагогике и педагогической психологии. Результаты психолого-педагогических исследований (Л.С. Выготский, Е.П. Ильин, Н.Н. Ланге, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и мн. др.) показали, что младший школьный возраст имеет большие резервы для формирования мотивационной сферы учения. Одними из таких резервов являются способности школьников.

Отметим, что именно в начальной школе наиболее интенсивно развиваются основные психические функции человека (внимание, восприятие, память, воображение, мышление, речь), раскрываются его задатки, формируются интеллектуальные качества, которые в большинстве своем останутся неизменными на протяжении всей жизни.

Формирование личности как субъекта социальной действительности, способной самостоятельно раскрывать и развивать все свои потенциальные возможности, обуславливает мобилизацию умений самостоятельно критически мыслить, творчески решать научные, производственные, общественные задачи, постоянно пополнять свои знания и совершенствовать умения по их применению. Это позволит каждому индивиду не только следовать за прогрессивными изменениями в науке и культуре, но и самому их осуществлять, создавая собственный творческий продукт. В связи с этим возрастает роль интеллекта в формировании личности. Увеличение роли интеллекта влечет за собой необходимость развития интеллектуальных

способностей, которые являются фундаментом для формирования умений и навыков.

Вопросам изучения и развития интеллекта посвящены исследования П.П. Блонского, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Ж. Пиаже, А.С. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и др. В разработку теории активизации интеллектуальной деятельности внесли вклад такие педагоги, как К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.П. Аристова, А.А. Бодалев, А.А. Вербицкий, Е.М. Вергасов, В.С. Данюшенков, Б.П. Есипов, И.А. Зимняя, В.С. Ильин, Ю.Н. Кулюткин, В.И. Лозовая, А.К. Маркова, А.М. Матюшкин, М.Н. Скаткин, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина и др.

Что касается творческих способностей, то они определяют в системе образования существенную задачу – воспитание в детях творческой интерпретации окружающего мира, самостоятельности и активности в познании, которые в будущем помогут в достижении серьёзных перемен в обществе и жизни в целом. Знания в современной жизни являются непостоянной переменной, они быстро становятся неактуальными и обновляются, увеличиваясь в объёме. Поэтому перед сегодняшними школьниками растут требования к таким качествам как: изобретательность, инициативность, креативность, предприимчивость, решительность. Другими словами – это качества, которые основываются на базе детского творчества и оказывают непосредственное влияние на процесс школьного обучения.

В педагогической науке общие вопросы развития творческого начала у детей школьного возраста разрабатывали Г.С. Альтшуллер, Б.Г. Ананьев, Ш.А. Амонашвили, В.И. Андреев, Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.Л. Данилов, Э.Ф. Зеер, М.С. Каган, З.И. Калмыков, И.Я. Лернер, А.А. Леонтьев, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн, О.К. Тихомиров, Д.И. Фельдштейн, Б.Д. Эльконин и др. Разработкой и теоретическим обоснованием процесса развития творческих способностей детей рассматриваемой возрастной категории занимались И.П. Волков, С.Н. Глазачев, С.В. Диденко, А.С. Кармин,

А.А. Кирсанов, Н.В. Максименко, А.А. Матюшкин, Л.Н. Петрова, Н.П. Французова и др.

Кроме того, проведенный анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует, что проблеме учебной мотивации, вопросам ее формирования и развития посвящено значительное количество исследований. Так, такие учёные как В.Г. Асеев, Б.И. Додонов, Ю.Н. Кулюткин, А.Б. Орлов, А.Ф. Плеухова, А.К. Маркова, Н.Г. Морозова, Л.М. Фридман рассматривает данную категорию в контексте развития общей мотивационной сферы личности. В трудах В.В. Давыдова, А.К. Дусавицкого, Н.Н. Костюкова, А.К. Марковой, Н.Г. Морозовой, В.В. Репкина, П.Г. Сирбиладзе, Г.И. Щукиной анализируются компонентный состав и уровни становления учебной мотивации. Условия и факторы, влияющие на формирование и развитие учебной мотивации рассмотрены в работах А.К. Абдуллаева, А.Д. Алферова, Ю.К. Бабанского, А.А. Бодалева, Д.Н. Большакова, Т.А. Куликовой, Т.А. Матиса, В.Ф. Моргун, Г.М. Шемякиной. Методические аспекты процесса формирования мотивации как компонента учебной деятельности рассматривали Г.С. Абрамова, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Т.И. Лях, А.К. Маркова и др. Что касается проблемы мотивации младших школьников, то она рассмотрена в трудах Л.И. Анцыферовой, Д. Берч, Л.И. Божович, Б.И. Додона, В.И. Ковалева, А. Маслоу, Э. Толмен, Д.Н. Узнадзе, С.Л. Рубинштейна и др.

Анализ литературных источников, позволил сделать вывод о том, что проблема мотивации к учебной деятельности является актуальной как в отечественной, так и в зарубежной психологии. С одной стороны, это происходит потому, что необходимость внедрения в практику психологических исследований, выход к реальному поведению человека, к его регуляции требует сегодня реального познания закономерностей человека и, особенно в отношении развития его способностей. С другой стороны, назрела необходимость раскрытия связей внутренних мотивационных тенденций человека к действию с социальной детерминации его психики.

Объект – мотивационная сфера обучающихся, их творческие и интеллектуальные способности.

Предмет – специфика взаимосвязи мотивационной сферы и уровня развития творческих и интеллектуальных способностей обучающихся.

Цель исследования – выявление особенностей влияния мотивационной сферы обучающихся на уровень развития их способностей.

Задачи исследования:

- 1) определить сущность понятия «мотивационная сфера»;
- 2) рассмотреть структурные и содержательные особенности учебной деятельности;
- 3) проанализировать особенности развития способностей младших школьников;
- 4) провести эмпирическое исследование особенностей мотивации учебной деятельности младших школьников;
- 5) разработать тренинг развития учебной мотивации младших школьников.

Гипотеза: учебная мотивация имеет прямую корреляционную взаимосвязь с показателями развития творческих и интеллектуальных способностей обучающихся.

Методы исследования: аналитический (теоретический анализ научной психолого-психологической литературы), использование психодиагностических методик, метод статистической обработки данных (проведение корреляционного анализа).

Методики исследования: анкета для оценки уровня школьной мотивации Н. Лускановой, методика диагностики структуры учебной мотивации школьника (М.В. Матюхина), прогрессивные матрицы Равена, методика «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко, коэффициент ранговой корреляции Спирмена, критерий Уилкоксона.

Теоретическая значимость исследования заключается в развитии и конкретизации понятий «учебная мотивация», «интеллект», «творческие

способности». Кроме того, осуществлённое в работе системное изучение процесса развития и формирования учебной мотивации младших школьников вносит определённый вклад в общую, дифференциальную, возрастную, педагогическую психологию и психологию личности.

Практическая значимость работы заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы в лекционных и специальных курсах по возрастной психологии и психологии развития, а также использоваться классными руководителями, педагогами-психологами в деятельности по развитию и формированию учебной мотивации учащихся начальных классов.

Структура и объем дипломной работы. Дипломная работа состоит из введения, трёх глав, девяти параграфов, заключения, списка использованных источников, приложений. Объем дипломной работы составляет 59 страниц. Список использованных источников включает 51 наименование.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ

1.1 Сущностная характеристика мотивационной сферы обучающихся

Многие теории мотивации начали появляться ещё в работах философов древности. Сегодня философо-психологических теорий мотивации насчитывается уже несколько десятков.

Самими первыми собственно мотивационными, теориями психологии, которые вобрали в себя рационалистические и иррационалистические идеи, необходимо считать сформировавшиеся в 17 – 18 вв. теорию принятия решений, которая объясняет на рационалистической основе поведение человека, а также теорию автомата, которая объясняет на иррационалистической основе поведение животного [1, с. 62]. Развитие теории автомата, что было стимулировано успехами механики в 17 – 18 веках, далее объединилось с идеей рефлекса как механического, врожденного ответа живого организма на воздействия внешнего окружения. Раздельное существование двух мотивационных теорий одной – для человека, второй – для животных, которое было поддержано теологией и разделено философий на два противоборствующих лагеря – материализм и идеализм, – длилось до конца 19 века [34, с. 34]. Вторая половина 19 столетия ознаменовалась рядом открытий в различных науках, в т.ч. в биологии – возникновением эволюционной теории Ч. Дарвина, который сделал первый шаг вперед в поведенческом, а также и мотивационном сближении данных живых существ, продемонстрировав, что у человека и животных есть много общих форм поведения.

Под воздействием теории эволюции Ч. Дарвина в психологии стартовало интенсивное исследование разумных форм поведения у животных (В. Келер, Э. Торндайк), а также человеческих инстинктов (З. Фрейд, У. Макдауголл и пр.)

[34, с. 36].

Если прежде понятие потребности, которое ассоциировалось с нуждами организма, использовалось лишь в целях объяснения поведения животных, то потом его стали применять и для объяснения человеческого поведения, соответственно преобразовав и расширив применительно к нему состав потребностей. Принципиальные различия человек от животных на данном этапе развития психологических знаний и мотивационной теории пытались свести к минимуму.

Человеку в виде мотивационных факторов начали приписывать органические потребности, которыми прежде наделяли только животное, в том числе и инстинкты. Одним из проявлений такой иррационалистической, по сути биологизаторской позиции в отношении поведения человека стали теории инстинктов З. Фрейда и У. Макдауголла, что были предложены в конце 19 и разработанные в начале 20 столетия. Эти исследователи попытались свести все формы поведения человека к врожденным инстинктам. Споры вокруг теории инстинктов завершились тем, что понятие «инстинкт» применительно в отношении человека начали употреблять все реже и заменять его такими понятиями, как потребность, влечение и прочие, что включали в анализ явлений психики [12, с. 126].

В 1920-е годы теорию инстинктов сменила концепция, которая опирается в пояснении человеческого поведения на биологические потребности. В данной концепции утверждалось, что как у человека, так и у животных имеются общие органические потребности, оказывающие одинаковое влияние на их поведение. Периодически появляющиеся органические потребности вызывают состояние возбуждения либо напряжения в организме, а удовлетворение потребности приводит к снижению этого напряжения.

Принципиальных отличий между понятиями инстинкта и потребности не существовало, помимо только того, что инстинкты врожденные, неизменяемые, а потребности могут приобретаться и изменяться на протяжении жизни, особенно у человека.

Помимо теорий биологических потребностей человека, инстинктов и влечений, в это же время (начало 20 столетия) появились еще 2 новых направления, что стимулировались эволюционным учением Дарвина, а также открытиями И.П. Павлова. Это поведенческая теория мотивации, а также теория высшей нервной деятельности. Поведенческая концепция мотивации сформировалась как продолжение идей Д. Уотсона в теории, что объясняет поведение. Помимо Д. Уотсона и Э. Толмена, из представителей данного направления, которые получили известность, можно отметить К. Халла и Б. Скиннера. Они предпринимали попытки детерминистически разъяснить поведение в пределах исходной стимульно-реактивной схемы. В современном ее варианте рассматриваемая концепция включает достижения в сфере физиологии организма, кибернетики и поведенческой психологии [14, с. 153].

Последней из теорий, которые уже существовали в начале прошлого века и продолжают разрабатываться и в настоящий момент, стала теория органических потребностей животных. Эта теория развивалась под воздействием прежних иррационалистических традиций в восприятии поведения животного. Ее представители на современном этапе видят свою цель в том, чтобы с физиологической точки зрения пояснить механизмы функционирования биологических потребностей. Начиная с 1930-х годов, возникают и выделяются специальные концепции мотивации, которые относятся лишь к человеку. Одной из первых подобных концепций стала теория мотивации, которая была предложена К. Левином. Следом за ней за ней были опубликованы результаты исследований представителей гуманистической психологии, а именно А. Маслоу, Г. Оллпорт, К. Роджерс и прочие.

В российской психологии после революции 1917 года делались попытки ставить и разрешать вопросы мотивации человека. Но длительные годы, практически до середины 1960-х годов, по сложившейся продолжительной неоправданной традиции исследования в психологии были, главным образом, сориентированы на исследование процессов познания. Из сформированных за те годы, более либо менее продуманных и доведенных до конкретного уровня

завершенных концепций мотивации можно назвать лишь теорию деятельностного происхождения мотивационной сферы человека, которая была создана А.Н. Леонтьевым и получила продолжение в работах его учеников.

Согласно теории А.Н. Леонтьева, мотивационная сфера человека, как и прочие его психологические особенности, имеет, собственные источники в практической деятельности [8, с. 92]. В деятельности человека можно выявить, те составляющие, что соответствуют компонентам мотивационной сферы, функционально и генетически сопряжены с ними. Поведению в целом, к примеру, соответствуют человеческие потребности; системе деятельностей, из которых оно состоит, – разнообразие мотивов; множеству действий, что формируют деятельность, – упорядоченный комплекс целей. Тем самым, между структурой деятельности, а также строением мотивационной сферы человека есть отношения изоморфизма, то есть взаимного соответствия.

В основании динамических преобразований, происходящих с мотивационной сферой человека, заложено развитие системы деятельностей, которое подчиняется социальным законам.

Тем самым, эта концепция поясняет происхождение и преобразование мотивационной сферы человека. Она демонстрирует, как может меняться система деятельностей, как изменяется ее иерархизированность, как возникают, и исчезают некоторые виды деятельности либо операции, как модифицируются действия. Из данной картины динамики деятельностей далее выводятся законы, в соответствии с которыми меняется и мотивационная сфера человека, им приобретаются новые потребности, мотивы и цели.

Таким образом, к середине столетия в мотивационной психологии выделились и до настоящего времени продолжают разрабатываться в качестве сравнительно самостоятельных по меньшей мере 10 теорий. Каждая из этих теорий имеет собственные достижения и недостатки. Основной состоит в том, что данные теории, рассматриваемые по отдельности, могут объяснить только некоторые феномены мотивации, дать ответ только на малую часть вопросов, которые возникают в данной области исследований в психологии. Лишь

интеграция всех теорий с детальным анализом и вычленением того положительного, что в них есть, может дать нам более либо менее полную картину детерминации поведения человека. Тем не менее, такое сближение существенно затрудняется по причине несогласованности исходных позиций, отличий в методах исследования, терминологии и по причине недостатка однозначно установленных фактов о человеческой мотивации [34, с. 73].

Из всех понятий, используемых в психологии в целях описания и пояснения побудительных моментов в человеческом поведении, наиболее общими выступают понятия мотивации и мотива.

Термин «мотивация» – это более широкое понятие, нежели термин «мотив». Слово «мотивация» применяется в современной психологии в двух смыслах: как обозначающее систему факторов, которые детерминируют поведение, и как характеристика процесса, стимулирующего и поддерживающего поведенческую активность на конкретном уровне [1, с.92].

Мотивацию можно определить в качестве комплекса причин психологического характера, которые объясняют человеческое поведение, начало, направленность и активность этого поведения.

В.Г. Асеев полагает, что существенной особенностью человеческой мотивации выступает двумодальное, положительно–отрицательное строение такой мотивации [3, с. 126]. В случае наличия положительной мотивации у человека появляется побуждение к непосредственному осуществлению потребности. Отрицательная мотивация, наоборот, выступает в качестве самозапрета, что тормозит побуждения к осуществлению потребности. К примеру, нахождение рядом с объектом влечения может вызвать и положительную мотивацию, и отрицательную.

Мотивационного пояснения требуют следующие элементы поведения: его появление, длительность и устойчивость, ориентированность и завершение после достижения цели, преднастройка на дальнейшие события, увеличение эффективности, разумность либо смысловая целостность отдельного акта поведения. Помимо этого, на уровне процессов познания мотивационному

пояснению подлежат их избирательность, эмоциональная специфическая окрашенность. Выявление и описание причин устойчивых преобразований поведения и является ответом на вопрос по поводу мотивации содержащих его поступков.

Мотивация поясняет направленность действия, организованность и устойчивость целостной деятельности, которая направлена на свершение конкретной цели. Мотив в отличие от мотивации – это то, что принадлежит самому субъекту поведения, считается его устойчивым свойством личности, изнутри побуждающим к осуществлению конкретных действий [6, с. 92]. А.Н. Леонтьев определяет мотив следующим образом: «В самом потребностном состоянии субъекта предмет, который способен удовлетворить потребность, жестко не записан. До своего первого удовлетворения потребность «не знает» своего предмета, он ещё должен быть обнаружен. Только в результате такого обнаружения потребность приобретает свою предметность, а воспринимаемый предмет – свою побудительную и направляющую деятельность функцию, то есть становится мотивом» [13, с. 64].

Мотив представляет собой побуждение к действию. К примеру, Ж. Годфруа характеризует мотив как «соображение, по которому субъект должен действовать» [14, с. 29].

Х. Хекхаузен, давая определение мотиву, отмечает «динамический» момент ориентированности действия на конкретные целевые состояния, независимо от их особенностей всегда содержащие в себе динамический момент и субъект стремящиеся достичь, какие бы разные средства и методы для этого не использовались [42, с. 144]. Мотивы способны классифицироваться по разным основаниям. Самая простая классификация по отношению мотивов к деятельности. Когда мотивы, которые побуждают эту деятельность, не связаны с ней, то их называют внешними мотивами в отношении этой деятельности. Когда же мотивы напрямую связаны с самой деятельностью, то их называют внутренними.

Внутренняя и внешняя мотивации связаны друг с другом. Потребности, а

также желания человека могут быть актуальными под воздействием конкретной ситуации, а активизация потребностей ведет к преобразованию восприятия человеком этой ситуации. Его внимание становится избирательным, он предвзято воспринимает ситуацию, основываясь на актуальных интересах и потребностях [42, с. 155]. Потому, сиюминутное поведение человека необходимо рассматривать не в качестве реакции на некоторые внутренние либо внешние стимулы, а в качестве результата постоянного взаимодействия его диспозиций с ситуацией. Следовательно, мотивация человека может представляться как циклический процесс, в котором человек и ситуация влияют друг на друга, и результатом такого взаимного влияния выступает реально наблюдаемое поведение.

Существуют и иные основания в целях классификации мотивов. К примеру, по уровню осознания мотивы подразделяются на осознаваемые и неосознаваемые [7, с. 96]. Это значит, что человек может сознательно двигаться к цели, однако может и не знать, что именно побуждает его поступать и действовать конкретным образом. Главная роль в создании направленности личности отводится осознаваемым мотивам. Мотив можно определить и как понятие, в обобщенном виде представляющее большое количество диспозиций. Из возможных диспозиций самой важной является понятие потребности. Ею называют состояние нужды человека либо животного в условиях, которых им не хватает для нормального существования. Потребность в качестве состояния личности всегда сопряжена с наличием у человека чувства неудовлетворенности, которое связано с недостатком того, что требуется.

Потребности имеются у всех живых существ. Именно этим живая природа и различается с неживой. Вторым ее отличием, которое также связано с потребностями, выступает избирательность реагирования живого на то, что составляет предмет потребностей [24, с. 158]. Потребность стимулирует его поведение, которое направлено на поиск требуемого. Она словно ведет за собой организм, вызывает состояние возбудимости отдельных процессы психики и органов, поддерживает активность организма до той поры, пока состояние

нужды не окажется полностью удовлетворено. Главные характеристики потребностей человека – сила, периодичность появления, а также способ удовлетворения. Дополнительной, однако, очень существенной характеристикой является предметное содержание потребности, то есть комплекс тех объектов материальной и духовной культуры, при помощи которых эта потребность может удовлетворяться.

Второе после потребности по мотивационному значению понятие – цель. Цель – это тот осознаваемый результат, на который в этот момент ориентировано действие, что связанное с деятельностью, которая удовлетворяет актуализированную потребность. Психологически цель – это то мотивационное и побудительное содержание сознания, что воспринимается человеком в качестве ближайшего ожидаемого результата от деятельности.

Цель – это главный объектом внимания, который занимает объем кратковременной и оперативной памяти. С целью связаны разворачивающийся в актуальный момент мыслительный процесс и разнообразные эмоциональные переживания [24, с. 249]. В отличие с целью, которая связана с кратковременной памятью, потребности сохраняются в долговременной памяти. Рассмотренные мотивационные образования: мотивы, потребности и цели – считаются главными составляющими мотивационной сферы человека.

Любая из диспозиций может реализовываться в многочисленных потребностях. При этом поведение, которое направлено на удовлетворение потребности, делится на виды деятельности, которые соответствуют частным целям. Проанализировав различие мотива и мотивации, рассмотрев процесс формирования мотивов, можно подвести вывод, что при появлении потребности, нужды в чем-либо у человека начинает увеличиваться эмоциональное беспокойство. Именно в этот момент и зарождается мотив. Осознание мотива поэтапно: вначале осознается, в чем причина неудовольствия, после этого осознается объект, отвечающий этой потребности и способный ее удовлетворить, позже осознается, как можно достичь желаемого. Затем энергетический компонент мотива воплощается в реальных поступках.

Таким образом, многообразие литературы по вопросу мотивации и мотивов сопровождается и большим количеством точек зрения на их природу. Это вынуждает отдельных психологов впадать в лишний пессимизм и утверждать о неразрешимости проблемы. Недостатком существующих мнений и теорий выступает отсутствие системного подхода к изучению процесса мотивации, из-за чего любой фактор, который влияет на появление побуждения и принятие решения, объявляется мотивом.

Мало внимания отводится анализу причин такого значительного расхождения авторов восприятия сущности мотивации и мотивов; обычно имеет место или простое изложение взглядов остальных авторов на проблему, или критика иных мнений, без поиска того рационального, что есть в подходах предшественников.

1.2 Структурные и содержательные особенности учебной деятельности

Понятие «учебная деятельность» достаточно неоднозначно. При расширительном его толковании этим термином подменяются понятия научения и учения. Согласно периодизации возрастного развития Д. Б. Эльконина учебная деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте. Однако она продолжает оставаться одним из основных видов активности и в последующие возрастные периоды – подростковый, старший школьный и студенческий. В этом смысле учебную деятельность можно определить как деятельность субъекта по овладению обобщенными способами решения жизненных задач и саморазвитию, осуществляемую путем решения учебных задач, специально поставленных преподавателем.

Учебная деятельность, как и всякая другая, мотивирована, целенаправленна, предметна, имеет свои средства осуществления, свои специфические продукт и результат. Среди всех других видов деятельности

учебная деятельность выделяется тем, что ее субъект и предмет совпадают: она направлена на самого обучающегося – его совершенствование, развитие, формирование как личности благодаря осознанному, целенаправленному освоению им общественного опыта. Деятельность обучающегося ориентирована на освоение глубоких системных знаний, отработку обобщенных способов действий и умение адекватно и творчески применять их в разнообразных ситуациях.

Выделяются три основные характеристики учебной деятельности, отличающие ее от других форм активности человека:

1) она специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач;

2) в ней осваиваются обобщенные способы действий и научные понятия (в отличие от понятий житейских, усваиваемых вне специально направленной на это деятельности);

3) освоение общего способа действия опережает по времени практическое решение задач.

Кроме того, учебная деятельность отличается от других видов активности человека тем, что в ней субъектом сознательно преследуется цель достичь изменений в себе самом, а чешский теоретик учения И. Лингарт выделяет в качестве ее основной отличительной особенности зависимость изменения психических свойств и поведения обучающегося от результата его собственных действий.

К собственно деятельностным характеристикам учебной деятельности относятся ее предмет, средства и способы осуществления, продукт и результат.

Предметом учебной деятельности, т. е. тем, на что она направлена, являются прежде всего усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, отработка приемов и способов действий, их программ и алгоритмов, в процессе чего развивается сам обучающийся. Согласно Д. Б. Эльконину, учебная деятельность не тождественна усвоению. Усвоение является основным ее содержанием и определяется строением и уровнем ее развития. В то же

время усвоение опосредствует изменения в интеллектуальном и личностном развитии субъекта.

Средства учебной деятельности, с помощью которых она осуществляется, представлены тремя видами:

1) обеспечивающими познавательную и исследовательскую активность мыслительными логическими операциями – сравнением, классификацией, анализом, синтезом, обобщением, абстрагированием, индукцией, дедукцией. Без них вообще невозможна никакая умственная деятельность;

2) знаковыми системами, в форме которых фиксируется знание и воспроизводится индивидуальный опыт. К ним относятся язык, алфавит, система исчисления, используемая в различных жизненных сферах и научных дисциплинах символика;

3) так называемыми фоновыми, т. е. уже имеющимися у обучающегося знаниями, посредством включения в которые новых знаний структурируется индивидуальный опыт обучающегося.

Способы учебной деятельности могут быть многообразными, включающими репродуктивные, проблемно-творческие, исследовательско-познавательные действия, но все они делятся на две категории: умственные действия и двигательные навыки. Наиболее полное и развернутое описание способа представлено теорией поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина). Согласно этой теории предметное действие и выражающая его мысль составляют конечные, исходно различные, но генетически связанные звенья единого процесса постепенного преобразования материального действия в идеальное, его интериоризации, т. е. перехода извне вовнутрь. Действие функционально связано с предметом, на который оно направлено, включает в себя цель преобразования данного предмета и средства такого преобразования. Все это вместе взятое составляет исполнительскую часть формируемого действия.

Продуктом учебной деятельности является появившееся у обучающегося структурированное и актуализируемое знание, становящееся основой умения

решать задачи, требующие его применения. Результат учебной деятельности не само знание, а вызванное его усвоением изменение в уровне развития учащегося: появление новых жизненных ценностей, жизненных смыслов, изменение отношения к учению. Субъект может испытывать желание продолжать эту деятельность или же начать избегать ее выполнения. Эти варианты отношения к учению в конечном счете обуславливают уровень интеллектуального и личностного развития.

Результаты учебной деятельности могут проявляться не только на уровне достижений, способностей в различных видах и формах общественно полезной, познавательной, теоретической и практической деятельности, но и в наличии либо отсутствии потребности продолжать учение, интереса и удовлетворенности учебной деятельностью.

Что касается структуры учебной деятельности, то она имеет определенную структуру. По представлениям Д.Б. Эльконина учебная деятельность включает следующие компоненты:

1) Мотивация.

В основе учебно-познавательных мотивов лежат познавательная потребность и потребность в саморазвитии. Познавательные мотивы связаны с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения. Среди них встречаются:

- широкие познавательные мотивы, состоящие в ориентации учащихся на овладение новыми знаниями;
- учебно-познавательные мотивы, отражающие ориентацию на усвоение способов добывания знаний;
- мотивы самообразования, состоящие в направленности на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний

Социальные мотивы также распадаются на несколько подгрупп:

- широкие социальные мотивы, отражающие стремление получить знания, чтобы быть полезным обществу, понимание

необходимости учиться, чувство ответственности, желание хорошо подготовиться к будущей профессии;

- узкие социальные мотивы (позиционные), которые проявляются в стремлении занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение;

- мотивы социального сотрудничества связаны с ориентацией на других людей. При этом ученик не только хочет общаться и взаимодействовать с окружающими, но и стремится осознавать, анализировать способы своего сотрудничества, постоянно их совершенствовать.

Все виды мотивов тесно связаны между собой и формируются в непосредственной зависимости друг от друга. Анализируя учебную деятельность, важно учитывать всю структуру мотивационной сферы личности.

2) Учебная задача.

Практически вся учебная деятельность может быть представлена как система учебных задач (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. Г. Балл). Они даются в определенных учебных ситуациях и предполагают выполнение соответствующих учебных действий – предметных, контрольных и вспомогательных. В структуре любой учебной задачи обязательно должны присутствовать два компонента {А. Г. Балл):

- предмет задачи в исходном состоянии;
- модель требуемого состояния учебной задачи.

Процедура, которая обеспечивает решение учебной задачи, называется способом ее решения (А. Г. Балл). Если учебная задача решается только одним способом, то цель ученика – найти его. В других случаях, когда задача может быть решена несколькими способами, учащийся становится перед выбором наиболее краткого и экономичного. При этом накапливается определенный опыт применения знаний, что способствует развитию приемов логического поиска, совершенствованию мыслительных способностей ребенка.

Первоначально учащиеся еще не умеют самостоятельно ставить и решать учебные задачи, поэтому в начале обучения данную функцию выполняет учитель.

Принятие учебной задачи учеником происходит тогда, когда учитель объясняет, для чего необходимо выполнять учебное задание. В это время ученик всегда (осознанно или неосознанно) сопоставляет учебную задачу со смыслом учения для себя, со своими возможностями, то есть доопределяет или переопределяет ее. Данный этап обуславливает степень готовности учащегося к учебной деятельности.

3) Учебные операции, они входят в состав способа действий. Операции и учебная задача считаются основным звеном структуры учебной деятельности. Операторным содержанием будут те конкретные действия, которые совершает ребенок, решая частные задачи;

4) Контроль.

Контроль предполагает соотнесение хода и результата выполненного учебного действия с образцом. Следовательно, в действии контроля можно выделить три звена:

- модель желаемого результата действия;
- процесс сравнения этого образа и реального действия;
- принятие решения о продолжении или коррекции действия.

Первоначально контроль за выполнением учебных действий осуществляет учитель. Он разделяет полученный результат на определенные элементы, сопоставляет их с заданным образцом, указывает на возможные расхождения, соотносит их с характером учебных действий. Как видим, сравнение результата с образцом является основным моментом действия контроля.

Постепенно, по мере овладения контролем у учащихся развивается самоконтроль. П.П. Блонским были рассмотрены четыре стадии проявления самоконтроля применительно к усвоению материала. Первая стадия характеризуется отсутствием всякого самоконтроля. Учащийся на этой стадии

не усвоил материал и не может ничего, контролировать. Вторая стадия – «полного самоконтроля», – на которой ученик проверяет полноту и правильность воспроизведения усвоенного материала. Третья стадия – выборочного самоконтроля, – когда учащийся контролирует в вопросах только главное. Четвертая стадия характеризуется отсутствием видимого самоконтроля.

Учащийся осуществляет контроль на основе прошлого опыта, на основе каких-то незначительных деталей, примет.

Таким образом, формирование самоконтроля происходит как поэтапный процесс. Он подготавливается вопросами учителя, фиксацией главного, основного. Педагог как бы создает общую программу такого контроля, который в дальнейшем станет основой самоконтроля.

5) Оценка.

Оценка позволяет определить, в какой степени усвоен способ решения задачи и насколько результат учебных действий соответствует их цели, В школьной практике процесс оценивания выступает либо в форме развернутого суждения, в котором педагог обосновывает отметку, либо в свернутой форме, как прямое выставление отметки. Оценка педагога должна служить основой для формирования самооценки учащегося в учебной деятельности. А.В. Захарова отмечает, что в процессе формирования предметной самооценки в структуре учебной деятельности происходит переход самооценивания в качество, характеристику субъекта деятельности – его самооценку. Это говорит об особой значимости данного компонента учебной деятельности.

1.3 Особенности способностей в младшем школьном возрасте

При рассмотрении путей исследования проблемы способностей в психологии и педагогике можно выделить ряд направлений, связанных с [37, с. 24]:

- выявлением общественно-исторической сущности способностей, их зависимости от социальных условий (общепсихологический аспект);
- изучением самого механизма способностей, анализом их структуры и общих принципов их формирования;
- исследованием в более узком плане специфики их проявления и функционирования в определенных видах деятельности (психолого-педагогический аспект, смыкающийся с разработкой в педагогике конкретных путей и методов их развития).

Разнообразные определения термина «способность» в современной психологической литературе (работы С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова, Н. С. Лейтеса, Г. С. Костюка) говорят о сложности содержания этого понятия и в то же время необходимо связывают способности с требованиями той деятельности, в которой они проявляются, и выводят саму структуру способностей из этой деятельности [13, с. 49].

Согласно А.Г. Ковалеву, способность – это синтез свойств человеческой личности, которые отвечают требованиям деятельности, в связи с чем, обеспечивают достижение высокого уровня [25, с. 31].

В своей книге «Психология случайности» А.Г. Ковалев отметил, что склонность представляет собой первый и наиболее ранний признак или симптом зарождающейся способности. Склонность проявляется в стремлении, тяготения ребенка к определенной деятельности [25, с. 234].

Б.М. Теплов под способностями понимал индивидуально-психические особенности определяющие успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей, несводимые к знаниям, умениям и навыкам, но обуславливающие легкость и быстроту обучения новым способам и приемам деятельности [48, с. 33].

Б.М. Теплов утверждает, что способности создаются в деятельности. Эта мысль идет от общего тезиса о том, что психические свойства проявляются и формируются в деятельности. В этой связи он пишет: «Не в том дело, что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются в этой

деятельности» [48, с. 10] Способности существуют в развитии, они не есть какое-то неизменное свойство человека, их развитие возможно только в деятельности. «Приняв, что способность существует только в развитии, мы не должны упускать из виду, что развитие это осуществляется не иначе как в процессе той или иной практической или теоретической деятельности. А отсюда следует, что способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности» [48, с. 12].

Фундаментальную теоретическую и практическую разработку проблема способностей получила в трудах С. Л. Рубинштейна, прежде всего в плане развития, формирования способностей, а позднее – в плане выявления их психологической структуры [43, с. 65].

По мнению С.Л. Рубинштейна, термин «способности» определяется как свойства или качества человека, которые делают его пригодным к усиленному выполнению какого-либо из видов общественно-полезной деятельности, сложившегося в ходе общественно-исторического развития [43, с. 108].

С.Л. Рубинштейн считал, что главными показателями, которые позволяют судить о способностях, являются легкость усвоения новой деятельности, а также широта переноса выработанных индивидом способов восприятия и действия с одной деятельности на другую. Способность, по С.Л. Рубинштейну, представляет сложное синтетическое образование личности. Он считал, что в основе способностей лежат «наследственно закрепленные предпосылки для их развития в виде задатков», под которыми понимаются анатомо-физиологические особенности нервно-мозгового аппарата человека. При этом он писал, что, «развиваясь на основе задатков, способности являются все же функцией не задатков самих по себе, а развития, в которое задатки входят как исходный момент, как предпосылка» [45, с. 70]

С.Л. Рубинштейн, как и Б.М. Теплов, считает, что способности не сводятся к знаниям, умениям, навыкам. Разбирая их взаимоотношение, автор пишет о взаимной обусловленности этих понятий: с одной стороны, способности – предпосылка овладения знаниями и умениями, с другой – в

процессе этого овладения происходит формирование способностей. Способность развивается на основе различных психофизических функций и психических процессов. Она – сложное синтетическое образование, которое включает в себя целый ряд данных, без которых человек не был бы способен к какой-либо конкретной деятельности, и свойств, которые лишь в процессе определённым образом организованной деятельности вырабатываются.

Более детальное и последовательное развитие проблема способностей получила в книге С.Л. Рубинштейна «Основы общей психологии», в которой автор разделяет способности на специальные и общие способности. Он считает, что в ходе исторического развития у человечества вырабатываются различные специализированные способности. Все они являются разнообразными проявлениями способности человека к самостоятельной трудовой деятельности и к освоению в процессе обучения того, что было создано человечеством в его историческом развитии. В результате дифференцируются специальные способности к различным видам деятельности и общая способность, которая по существу является вообще способностью к обучению и труду [45, с. 113].

Таким образом, под способностями можно понимать используемые свойства личности, развивающиеся (и проявляющиеся в виде склонностей) в деятельности на основе анатомо-физиологических особенностей индивидуума (задатков).

Дети младшего школьного возраста открыты и восприимчивы ко всему новому. Именно этот возраст наиболее поддается воспитанию и развитию способностей ребенка. В этой связи, одна из задач системы воспитания – всестороннее развитие способностей детей. Одностороннее, узкое, однобокое развитие ребенка, когда он проявляет яркие способности в какой-либо одной области при глубоком равнодушии ко всему остальному, неправильно. Безусловно, интерес, связанный со способностями, должен доминировать, но при этом учитель стремится к всестороннему, гармоническому развитию личности ребенка и расширению его кругозора. Только такое развитие обеспечивает подлинное развитие способностей.

В начальной школе центральной задачей является развитие у всех детей общих способностей и формирование интереса к учению вообще в контексте ведущей в данном возрастном периоде учебной деятельности.

Каждый нормальный и здоровый в психическом отношении ребенок имеет общие способности, необходимые для успешного обучения в школе, иначе говоря, овладеть учебным материалом в пределах школьных программ. Иногда ребенок может казаться неспособным к тому или иному учебному предмету. Это происходит из-за отсутствия у школьника некоторых знаний и умений, тех или иных проявлений темперамента [11, с. 73].

Рассматривая вопрос развития способностей младших школьников, отметим, что одним из важнейших компонентов их учебной деятельности, которая, в свою очередь, является ведущей, является интеллектуальное развитие.

Отметим, что интеллект больше, чем какое-либо другое понятие в психологии, оказался объектом споров и критики. Уже при попытке дать определение интеллекта ученые-психологи сталкиваются со значительными трудностями. В 1921 году журнал «Психология обучения» организовал дискуссию, в которой приняли участие крупнейшие американские психологи. Каждого из них попросили дать определение интеллекта и назвать способ, которым интеллект можно было бы лучше всего измерить. В качестве лучшего способа измерения почти все ученые назвали тестирование, тогда как их определения интеллекта оказались парадоксально противоречивыми.

Интеллект (от латинского – *Intellectus*) в широком смысле – это совокупность всех познавательных функций индивида: от ощущения и восприятия до мышления и воображения; в более же узком смысле – это мышление [27, с. 65].

Интеллект (лат. *intellectus* – ум, рассудок, разум) – устойчивая структура умственных способностей индивида, уровень его познавательных возможностей, механизм психической адаптации индивида к жизненным ситуациям. Интеллект означает понимание существенных взаимосвязей

действительности, включенность индивида в социокультурный опыт социума [40, с. 309].

Согласно Полани Л., интеллект относится к одному из способов приобретения знаний. Но, на взгляд большинства других авторов, приобретение знаний (ассимиляция, по Пиаже Ж.) выступает лишь побочной стороной процесса применения знаний при решении жизненной задачи.

Любой интеллектуальный акт предполагает активность субъекта и наличие саморегуляции при его выполнении. По мнению Акимовой М. К., основой интеллекта является именно умственная активность, в то время как саморегуляция лишь обеспечивает необходимый для решения задачи уровень активности. К этой точке зрения примыкает Голубева Э.А., полагающая, что активность и саморегуляция являются базовыми факторами интеллектуальной продуктивности, и добавляет к ним еще и работоспособность [49, с. 90].

Итак, интеллект представляет собой совокупность качеств индивида, которая обеспечивает его мыслительную деятельность.

Согласно исследованиям И.А. Домашенко, интеллект характеризуется четырьмя факторами [16, с. 84]:

- эрудицией: суммой знаний из области науки и искусства;
- способностью к мыслительным операциям: анализу, синтезу, их производным: творчеству и абстрагированию;
- способностью к логическому мышлению, умением устанавливать причинно-следственные связи в окружающем мире;
- вниманием, памятью, наблюдательностью, сообразительностью, а также различными видами мышления.

В своих исследованиях Ж. Пиаже основывался на идеи о том, что развитие интеллекта является основой психического развития. Среди основных положений в его концепции о развитии интеллекта ребенка можно выделить следующее [36, с. 77]:

- развитие интеллекта ребенка происходит в процессе его взаимодействия с миром вещей без участия и помощи взрослого;

- в основе интеллектуальной структуры ребенка лежит система нейронных сетей, а не способы выполнения человеческой деятельности;
- общение взрослого с ребенком способствует его психическому развитию наличие тех или иных знаний не служит показателем уровня развития логических форм мышления ребенка.

Исходя из его экспериментальных исследований, можно сделать вывод о том, что этапы развития интеллекта соответствуют этапам психического развития ребенка

Роберт Дж. Стернберг предложил рассматривать интеллект с точки зрения информационных процессов. Для этого Стернберг разработал теорию интеллекта, состоящую из трех составляющих [45, с. 31]:

- сложный интеллект – навыки решения когнитивных задач и обработки информации («книжный ум»);
- контекстуальный интеллект – описывает способность индивида приспосабливаться к своему окружению и культурной среде («уличный ум»);
- эмпирический интеллект – способность усваивать новые навыки и превращать их в автоматизмы («учиться на своих ошибках»).

Таким образом, понятие «интеллектуальные способности» можно определить как способности, необходимые для выполнения одной из видов деятельности.

Согласно исследованиям О.К. Тихомирова, наиболее чувствительным возрастом для развития интеллектуальных способностей является дошкольный и младший школьный возраст – от 3 до 12 лет [36, с. 62].

Развитие интеллекта у детей младшего школьного возраста идет в двух различных направлениях – это усвоение и активное использование речи в качестве средства мышления, а также соединение и взаимодействие наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления.

Развитие ребенка в интеллектуальной сфере осуществляется в два этапа: подготовительный и исполнительный. На подготовительном этапе происходит решение задачи, анализируются заданные условия, а также вырабатывается

план. На исполнительном же этапе сформированный план реализуется практически. В дальнейшем выстраивается соотношение полученного результата с условиями и проблемой. Помимо этого, добавляется умение рассуждать логически и оперировать понятиями [36, с. 90].

Напомним, что первым из названных направлений выступило формирование активной речи у детей, в том числе и ее активное использование при решении разнообразных задач. Речевому развитию на данном этапе будет способствовать обучение ребенка рассуждать вслух, проговаривать ход мысли и итог мысленного умозаключения.

Если говорить о втором направлении, то соединению различных видов мышления будут способствовать задачи, для решения которых необходимо применение практических действий, умение оперировать образами, использование понятий и вести логическую цепь рассуждений. Стоит отметить, что если хоть один из этих аспектов будет слабо представлен, то процесс интеллектуального развития младшего школьника будет происходить односторонне. Так, преобладание практических действий будет способствовать развитию наглядно-действенного мышления, однако словесно-логическое и образное мышление будет задерживаться. И наоборот, при доминировании образного мышления, обнаруживается отставание в развитии как теоретического, так и практического интеллекта. Таким образом, все это в конечном итоге может содействовать снижению общего интеллектуального прогресса младшего школьника.

Подготовительный этап, в свою очередь, достаточно важен для интеллектуального развития ребенка, так как практика показывает, что причиной неудачи является неумение анализировать условия задачи. Однако этот недостаток рекомендуется компенсировать за счет выполнения специальных упражнений, одним из которых является сравнение между собой условий похожих задач.

Р.С. Немов дополняет вышесказанное и говорит о том, что учащиеся первого класса могут понять и принять предложенную им задачу, однако только

с опорой на наглядный образец возможно ее практическое выполнение. Третьеклассники же в свою очередь способны самостоятельно составить план работы над задачей и придерживаться его без опоры на 18 представленный наглядный образец [21, с. 85].

Еще одной не менее важной стороной интеллекта, которая характеризует умственные достоинства личности, является высокая восприимчивость к окружающим воздействиям, расположенность к усвоению

Несомненно, что за четыре года обучения в начальной школе ребенок достигает значительно успеха в умственном развитии. Л.С. Выготский отмечал, что за этот период доминирование наглядно-действенного и элементарного образного мышления школьника поднимается до словесно-логического мышления на уровне конкретных понятий [4, с. 42]. По словам Л.С. Выготского [4 с. 47], начало младшего школьного возраста характеризуется доминированием дооперационального мышления, а окончание преобладанием операционального мышления в понятиях.

В процессе обучения у младших школьников, на основе житейских понятий, формируются научные рассуждения. Научное суждение – одно из типов отражения мира в мышлении, с помощью, которой познается природа явлений, процессов, обобщаются их существенные стороны и признаки. Оказывая крайне важное влияние на становление словесно-логического суждения, они, тем не менее, не возникают на «пустом месте» [17, с. 26]. Для того, чтобы их установить, дети должны иметь достаточно развитые житейские взгляды – представления, приобретенные дошкольном возрасте продолжающие спонтанно появляться вне стен школы, на основе собственного опыта каждого ребенка. Житейские представления – это нижний понятийный уровень, научный – верхний, высший, отличающийся осознанностью и произвольностью. По выражению Л.С. Выготского, «житейские представления прорастают вверх через научные, научные взгляды прорастают вниз через житейские» [21, с. 77]. Овладевая логикой науки, ребенок устанавливает соотношения между

понятиями, осознает содержание понятий, а это содержание, связываясь с житейским опытом ребенка, как бы вбирает его в себя.

Что касается памяти младших школьников, то она развивается в двух направлениях – произвольности и осмысленности. Дети произвольно запоминают учебный материал, вызывающий у них увлечение, преподнесенное в игровой форме, связанное с яркими наглядными пособиями или образами-воспоминаниями. Они способны целенаправленно, произвольно запоминать материал, им не интересный. С каждым годом все в большей мере обучения строится с опорой на произвольную память [44, с. 82].

Младшие школьники владеют хорошей механической памятью. Многие из них на протяжении всего учения в начальной школе механически заучивают учебные тексты, что приводит к значительным трудностям в средних классах, когда материал становится сложнее и больше по объему. Они склонны дословно переводить то, что запомнили. Улучшение смысловой памяти в этом возрасте дает способность освоить рациональные методы запоминания. Когда ребенок осмысливает учебный материал, понимает его, он его запоминает. Таким образом, интеллектуальная работа является в то же время мнемонической деятельностью, мышление и смысловая память оказываются неразрывно связанными. Следует отметить, что младший школьник может успешно запомнить и воспроизвести непонятный ему текст. Поэтому взрослые должны контролировать не только результат, но и сам процесс, то есть каким способом ученик это запомнил [44, с. 128].

В младшем школьном возрасте развивается внимание. Без достаточного развития этой психической функции ход обучения невозможен. Ребенок способен концентрировать внимание на неинтересных действиях, но у него все еще преобладает произвольное внимание. Для младшего школьника внешние впечатления – сильный отвлекающий момент, ему трудно сосредоточиться на непонятном сложном материале. Его внимание отличается небольшим объемом, малой устойчивостью – он может сосредоточенно заниматься одним делом в

течение 10 – 20 минут. Затруднены разделение внимания и его переключение с одного учебного задание на другое [25, с. 128].

В учебной деятельности развивается произвольное внимание ребенка. Первоначально следуя указаниям учителя, работая под его постоянным контролем. Он постепенно приобретает навык выполнять задания самостоятельно – сам ставит цель и контролирует свои действия. Управление за процессом своей деятельности и есть, собственно, произвольное внимание ученика.

Таким образом, интеллектуальные способности являются одними из важнейших способностей личности, демонстрирующих успешность умственной деятельности. Для успешного освоения основной образовательной программы, успешной социализации и реализации в профессиональной деятельности, обучение личности должно быть направлено на развитие задатков, превращение их в способности.

Рассматривая особенности развития творческих способностей младших школьников, следует отметить, что рассматриваемый возраст представляет собой сензитивный период для развития творческих способностей, поскольку ребенок активен и любознателен по своей природе.

Психологи установили, что 37% шестилетних детей обладают высоким потенциалом творческой активности, у семилетних этот показатель снижается до 17%. Среди взрослых выявлено лишь 2% творчески активных личностей [30, с.12].

Для содержательной интерпретации понятия «творческие способности» есть необходимость обратиться к феномену творчества как такового.

Для развития человека творчество имеет огромное значение, так как творческая деятельность всегда связана с личностным ростом и именно в этом заключена субъективная ценность продукта детского творчества, и, «если понимать творчество в его истинном психологическом смысле, как создание нового, легко прийти к выводу, что творчество является уделом всех в большей

или меньшей степени, оно же является нормальным состоянием и спутником детского развития» [10, с. 52].

В педагогике творчество рассматривается как «форма деятельности человека или коллектива – создание качественно нового, никогда ранее не существовавшего» [42, с. 180].

В.А. Сластенин рассматривает творчество как деятельность, результатом которой является создание нового, отличающегося неповторимостью, оригинальностью. Творчество – высшая форма активности человека и в то же время его характеристика, свидетельствующая о высоком уровне развития такого интегрального качества, как творческий потенциал личности [40, с. 27]. По мнению В.И. Петрушина, суть творчества заключается, прежде всего, в «умении человека, будь он ученый или художник, открывать новые идеи, новые пути развития мысли, делать оригинальные выводы» [35, с. 19]. По Е.С. Рапацевич, творчество – это деятельность, результатом которой является создание новых, оригинальных и более совершенных материальных и духовных ценностей, обладающих объективной (субъективной) значимостью [35, с. 571]. С.Г. Хорошавина отмечает: «Творчество предполагает наличие у личности способностей, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью. Изучение различных свойств личности выявило важную роль воображения, интуиции, умственной активности, а также потребности личности в раскрытии своих собственных возможностей» [50, с. 342].

В философии под творчеством понимается «деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда ранее не бывшее». Советский философ, доктор философских наук Г.С. Батищев рассматривал творчество на основе деятельностного подхода: «творчество – это высшая форма активности. Современный здравый смысл определяет творчество не иначе, как через деятельность, присоединяя к ней признак новизны» [4, с. 82]. П.В. Алексеев определяет творчество как процесс человеческой деятельности, дающий качественно новые материальные и духовные ценности [2, с.448].

Что касается советских психологов, то они так же по-разному интерпретируют понятие творчества:

- проявление собственной индивидуальности (Е.Л. Яковлева);
- деятельность, дающая оригинальные продукты материальных и духовных ценностей, имеющих не только личное, но и социальное значение (Б.М. Теплов);
- процесс, в котором учитель и учащийся утверждают и реализуют свои собственные силы и способности, одновременно переживая различные психологические состояния (А.Б. Галин);
- форма активности и самостоятельной деятельности человека, в которой творчество оценивается по его социальной значимости и оригинальности, новизне (Я.П. Полонский, Б.А. Лезин, А.Я., Пономарев, Б.М. Кедров и др.).

По Ю.А. Миславскому, творчество – это деятельность, выполняющая функцию обеспечения своеобразного иммунитета к трудностям и разрушающим последствиям неудач [32, с. 70].

Обращаясь к вопросу о творческой личности, С.Л. Рубинштейн отмечает, что личность способна не только усваивать, но и преобразовывать действительность, он также подчеркивает необходимость рассмотрения личности как творческого субъекта деятельности [43, с. 42].

По мнению доктора психологических наук, профессора, академика РАО И.В. Дубровиной, творческие способности – это способности, благодаря которым человек создаёт что-то новое, оригинальное [19, с. 252].

В психологическом словаре под термином «творческие способности» понимаются индивидуальные особенности качеств человека, которые определяют успешность выполнения им творческой деятельности различного рода [48, с.159].

Таким образом, творческие способности – это способности человека, которые порождают нечто качественно новое, никогда раньше не бывшее, не существовавшее.

Ряд психологов связывают способности к творческой деятельности, прежде всего с особенностями мышления. В частности, американский психолог Д. Гилфорд, занимавшийся проблемами человеческого интеллекта, установил, что творческим личностям свойственно дивергентное мышление. Люди, характеризующиеся рассматриваемым типом мышления, при решении какой-либо проблемы не концентрируют все свои усилия на нахождение единственно правильного решения, а начинают искать решения по всем возможным направлениям с тем, чтобы рассмотреть как можно больше вариантов. Такие люди склонны образовывать новые комбинации из элементов, которые большинство людей знают и используют только определенным образом, или формировать связи между двумя элементами, не имеющими на первый взгляд ничего общего. Дивергентный способ мышления лежит в основе творческого мышления, которое характеризуется следующими особенностями [37, с. 32]:

- быстрота – способность высказывать максимальное количество идей (в данном случае важно не их качество, а их количество);
- гибкость – способность высказывать широкое многообразие идей;
- оригинальность – способность порождать новые нестандартные идеи (это может проявляться в ответах, решениях, несовпадающих с общепринятыми);
- законченность – способность совершенствовать свой «продукт» или придавать ему законченный вид.

А.Н. Лук, опираясь на биографии выдающихся ученых, изобретателей, художников и музыкантов, выделяет следующие виды творческих способностей [23, с. 67]:

- 1) способность видеть проблему там, где её не видят другие.
- 2) способность сворачивать мыслительные операции, заменяя несколько понятий одним и используя всё более ёмкие в информационном отношении символы.

- 3) способность применить навыки, приобретённые при решении одной задачи к решению другой.
- 4) способность воспринимать действительность целиком, не дробя её на части.
- 5) способность легко ассоциировать отдалённые понятия.
- 6) способность памяти выдавать нужную информацию в нужную минуту.
- 7) гибкость мышления.
- 8) способность выбирать одну из альтернатив решения проблемы до её проверки.
- 9) способность включать вновь воспринятые сведения в уже имеющиеся системы знаний.
- 10) способность видеть вещи такими, какие они есть, выделить наблюдаемое из того, что привносится интерпретацией.
- 11) лёгкость генерирования идей.
- 12) творческое воображение.
- 13) способность доработки деталей, к совершенствованию первоначального замысла.

Психологи выделяют критерии развития творческих способностей. В частности Е.Н. Степанов предложил в практике обучения и воспитания творческих способностей в школе опираться на следующие критерии [45, с. 62]:

- чувство новизны;
- способность преобразовать структуру объекта;
- направленность на творчество;
- критичность.

В качестве показателей творческих способностей Е.Н. Степанов предложил следующие [45, с. 63]:

- умение и стремление к познанию;
- наличие положительной самооценки, уверенность в своих силах и возможностях;

- развитость чувства прекрасного, стремление к реализации своих способностей и возможностей;
- обладание способностями к рефлексии, оценке и самооценке.

Развитие творческих способностей младших школьников – это динамический процесс, при котором происходит закономерное и качественное изменение структурных компонентов изучаемого феномена в процессе специально организованной деятельности, имеющей творческий аспект.

Считаем, что данный процесс, как и всякое другое развитие, осуществляется одновременно с развитием личности ребёнка и продолжается в течение всей его жизни на всех возрастных этапах. При этом творческая деятельность является необходимым аспектом здоровой и гармоничной жизни человека.

Исходя из сущности понятия «творческие способности», их структуры, возрастных особенностей детей младшего школьного возраста, можно выделить следующие показатели развития творческих способностей младших школьников:

- оригинальность (способность младшего школьника давать необычные ответы, требующие проявления творчества);
- абстрактность (способность трансформации образной информации в словесную) творческого мышления;
- невербальное воображение (преобразование младшим школьником представлений, создание им новых образов);
- эмоциональное отношение к творческому учителю (положительные или отрицательные эмоции, возникающие у младшего школьника к учителю в процессе взаимодействия);
- проявление эмоциональных переживаний в творческой деятельности (эмоциональное состояние ребёнка, связанное с различными формами его включения в творческую деятельность);

– творческая мотивация (внутренние побудители младшего школьника к творческой деятельности, связанные с удовлетворением потребности в творчестве) [4, с. 81].

Рассматривая особенности развития творческих способностей младших школьников, отметим, что основное направление, возникающее в развитии детского воображения – это прохождение к все более правильному и полному выражению действительности, переход от простого произвольного комбинирования представлений к комбинированию логически аргументированному. Если ребенок 3 – 4 лет удовлетворяется для изображения самолета двумя палочками, положенными крест-накрест, то в 7 – 8 лет ему уже нужно внешнее сходство с самолетом. Школьник в 11 – 12 лет часто сам конструирует модель и требует от нее еще более полного сходства с настоящим самолетом [46, с. 72].

Вопрос о реализме детского воображения связан с вопросом об оценке возникающих у детей образов к действительности. Реализм детского воображения проявляется во всех доступных ему формах деятельности: в игре, в изобразительной деятельности, при слушании сказок и пр. В игре, например, у ребенка с возрастом увеличивается требовательность к правдоподобию в игровой ситуации [44, с. 35].

А.Г. Рузская отмечает, что дети младшего школьного возраста не лишены фантазирования, находящегося в разладе с действительностью, что характерно еще в большей степени и для школьников (случаи детской лжи и пр.) «Импровизация такого рода играет ещё значительную роль и занимает определенное место в жизни младшего школьника. Но, тем не менее, оно уже не является простым развитием фантазирования дошкольника, который сам верит в свою фантазию, как в действительность. Школьник 9 – 10 лет уже понимает «условность» своего фантазирования, его несоответствие действительности» [5, с. 90]

Реализм воображения предполагает создание образов, не противоречащих действительности, но не обязательно являющихся прямым воспроизведением всего воспринятого в жизни.

Фантазия младшего школьника характеризуется также другой чертой: наличием элементов репродуктивного, простого воспроизведения. Эта черта детского воображения выражается в том, что в своих играх, они повторяют те действия и положения, которые они наблюдали у взрослых, разыгрывают истории, которые они переживали, которые видели в кино, воспроизводя без изменений жизнь школы, семьи и др. Тема игры – воспроизведение впечатлений, имевших место в жизни детей. Сюжетная линия игры – есть воспроизведение виденного, пережитого и обязательно в той же последовательности, в какой оно имело место в жизни [5, с. 92].

Согласно исследованиям Л.С. Выготского, ребенок дошкольного возраста и младшего школьного может вообразить себе гораздо меньше, чем взрослый человек, но он больше доверяет продуктам своего воображения и меньше их контролирует. А потому воображения в житейском, «культурном смысле этого слова, т.е. чего-то такого, что является настоящим, вымышленным, у ребенка, конечно, больше, чем у взрослого человека. Однако не только материал, из которого строится воображение, у ребенка беднее, чем у взрослого человека, но и характер комбинаций, которые присоединяются к этому материалу, их качество и многообразие значительно уступают комбинациям взрослого». Из всех вышеперечисленных форм связи с реальностью воображение ребенка обладает в одинаковой степени с воображением взрослого только первой, именно реальностью элементов, из которых оно строится [15, с. 93].

В.С. Мухина отмечает, что в младшем школьном возрасте ребенок в своем воображении уже может создавать разнообразнейшие ситуации. Формируясь в игровых замещениях одних предметов другими, воображение переходит и в другие виды деятельности [27, с.103].

В процессе учебной деятельности школьников, которая идет в начальных классах от живого созерцания. Большую роль, как отмечают психологи, играет

степень развития познавательных процессов: внимания, памяти, восприятия, наблюдения, воображения, памяти, мышления. Созревание и совершенствование воображения будет более эффективным при целенаправленной работе в этом направлении, что повлечет за собой и усиление познавательных возможностей детей.

Значение воображения в младшем школьном возрасте является высшей и необходимой способностью человека. Вместе с тем, именно эта способность нуждается в особой заботе в плане развития. А развивается особенно интенсивно в возрасте от 5 до 15 лет. И если этот период воображения специально не развивать, в последующем наступает быстрое снижение активности этой функции [36, с.70].

Таким образом, младший школьный возраст представляет собой сензитивный период для развития творческой активности, поскольку ребенок активен и любознателен по своей природе, а смысл всего онтогенетического развития заключается в том, что ребенок постепенно становится личностью. У детей рассматриваемого возраста появляется ясно выраженное стремление к тому, чтобы занять новое, более взрослое положение в жизни и выполнять новую, важную не только для них самих, но и для окружающих деятельность. В рассматриваемый период у ребенка развивается теоретическое мышление; он получает новые знания, умения, навыки – создает необходимую базу для всего своего последующего обучения

Выводы по 1 главе

Проблема мотивационной сферы личности рассматривается в отечественной и зарубежной психологии на протяжении столетия, но достаточно широкие теоретические разработки появились только в начале XX века. Исследования мотивационной сферы личности нацелены на изучение содержания и структуры, этапов развития, соотношения ценностных

ориентации, мотивов, потребностей, роли доминирующих мотивов и т.д. В психологии сложилось несколько научных направлений изучения мотивационной сферы личности, каждое из которых имеет свою методологическую, методическую и экспериментальную базу. При теоретическом анализе мы столкнулись с проблемами терминологического плана. Взгляды на сущность понятий «мотив», «мотивация» и «мотивационная сфера личности» у многих зарубежных и отечественных исследователей расходятся, что значительно затрудняет исследования в данной области. В своей работе, мы опирались на определение Л.И. Божовича: мотивация – это процесс, который объединяет личные и ситуационные параметры на пути к регулированию деятельности, направленной на трансформацию предметной ситуации, на реализацию конкретного предметного отношения индивидуума к окружающей ситуации.

Учебная деятельность – одна из основных видов деятельности человека, особая форма социальной активности, направленная на усвоение детьми, подростками и юношами теоретических знаний, умений и навыков в области науки, искусства, права и т.д. К собственно деятельностным характеристикам учебной деятельности относятся ее предмет, средства и способы осуществления, продукт и результат. Что касается структуры учебной деятельности, то она включает такие компоненты как мотивация, учебная задача, учебные операции, контроль и оценка.

Способности представляют собой используемые свойства личности, развивающиеся в деятельности на основе анатомо-физиологических особенностей индивидуума. Дети младшего школьного возраста наиболее поддается воспитанию и развитию способностей. В рамках данного дипломного исследования особое внимание было уделено развитию таких способностей как интеллектуальные и творческие способности. Интеллектуальные способности являются одними из важнейших способностей личности, демонстрирующих успешность умственной деятельности. Для успешного освоения основной образовательной программы, успешной социализации и реализации в

профессиональной деятельности, обучение личности должно быть направлено на развитие задатков, превращение их в способности. Под творческими способностями понимаются такие способности, которые определяют процесс создания предметов духовной и материальной культуры, производство новых идей, открытий и изобретений. Иными словами, творческие способности определяют процесс индивидуального творчества в различных областях творческой деятельности.

ГЛАВА 2 ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1 Организация и методы исследования

В соответствии с задачами дипломной работы было проведено эмпирическое исследование, направленное на выявление особенностей влияния мотивационной сферы обучающихся на уровень развития их способностей. Объект исследования – мотивационная сфера обучающихся, их творческие и интеллектуальные способности, предмет исследования – специфика взаимосвязи мотивационной сферы и уровня развития творческих и интеллектуальных способностей обучающихся.

Базой исследования послужило ГУО «Средняя школа № [] г. Минска». В качестве испытуемых выступили обучающиеся 4-х классов данного учреждения образования в количестве 60 человек. Отметим, что исследуемая выборка характеризуется разнополым составом. Так поло-ролевой состав исследуемой выборки составил 30 девочек и 30 мальчиков. Средний возраст испытуемых – 10,5 лет.

Исследование особенностей влияния мотивационной сферы обучающихся на уровень развития их способностей проходило в несколько этапов:

- 1) Подготовка и организация экспериментального исследования.
- 2) Непосредственно проведение экспериментального исследования, в ходе которого использовались следующие методики:
 - анкета для оценки уровня школьной мотивации Н. Лускановой (приложение А);
 - методика диагностики структуры учебной мотивации школьника (М.В. Матюхина) (приложение Б);
 - прогрессивные матрицы Равена (приложение Г);
 - методика «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко (приложение В);
 - коэффициент ранговой корреляции Спирмена;

- критерий Уилкоксона.
- 3) Анализ результатов исследования.
- 4) Формулировка выводов.

Анкета для оценки уровня школьной мотивации Н. Лускановой направлена на выявление отношения учащихся к школе, учебному процессу, эмоциональное реагирование на школьную ситуацию.

Анкета для оценки уровня школьной мотивации Н. Лускановой может быть использована при индивидуальном обследовании ребёнка, а также может применяться для групповой диагностики. При этом допустимы два варианта предъявления. Анкета допускает повторные опросы, что позволяет оценить динамику школьной мотивации. Снижение уровня школьной мотивации может служить критерием школьной дезадаптации ребёнка, а его повышение – положительной динамикой в обучении и развитии младшего школьника. Для возможности дифференцировки детей по уровню мотивации была разработана система балльных оценок:

- ответ ребенка, свидетельствующий о его положительном отношении к школе и предпочтении им учебных ситуаций, оценивается в 3 балла;
- нейтральный ответ (не знаю, бывает по-разному и т.п.) оценивается в 1 балл;
- ответ, позволяющий судить об отрицательном отношении ребенка к той или иной школьной ситуации, оценивается в 0 балла.

Оценки в 2 балла не были включены, так как математический анализ показал, что при оценках в 3, 1 и 0 баллов возможно более жесткое и надежное разделение детей на группы с высокой, средней и низкой мотивацией.

На основании ответов конкретный учащийся может быть отнесен к одному из 5 уровней школьной мотивации:

25 – 30 баллов (максимально высокий уровень) – высокий уровень школьной мотивации, учебной активности.

Такие дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой

требования. Они очень четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки или замечания педагога. В рисунках на школьную тему они изображают учителя у доски, процесс урока, учебный материал и т.п.

20 – 24 балла – хорошая школьная мотивация.

Подобные показатели имеет большинство учащихся начальных классов, успешно справляющихся с учебной деятельностью. В рисунках на школьную тему они также изображают учебные ситуации, а при ответах на вопросы проявляют меньшую зависимость от жестких требований и норм. Подобный уровень мотивации является средней нормой.

15 – 19 баллов – положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами.

Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы таких детей сформированы в меньшей степени и учебный предмет их мало привлекает. В рисунках на школьную тему такие дети изображают, как правило, школьные, но неучебные ситуации.

10 – 14 баллов – низкая школьная мотивация.

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

Ниже 10 баллов – негативное отношение к школе, школьная дезадаптация.

Такие дети испытывают серьезные трудности в школе, они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них

невыносимо. Маленькие дети (5 – 6 лет) часто плачут, просятся домой. В других случаях ученики могут проявлять агрессивные реакции, отказываться выполнять те или иные задания, следовать тем или иным нормам и правилам. Часто у подобных школьников отмечаются нарушения нервно-психического здоровья.

Для изучения учебной мотивации младших школьников использовалась методика «Диагностика структуры учебной мотивации школьника» М.В. Матюхиной. Методика предназначена для диагностики дополнительных мотивов учения:

1) познавательные мотивы. Они связаны с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения. Воспитанник стремится овладеть новыми знаниями, учебными навыками, умеет выделить занимательные факты, явления, проявляет интерес к существенным свойствам явлений, к закономерностям в учебном материале, теоретическим принципам, ключевым идеям;

2) коммуникативные. Позиционные мотивы, состоящие в стремлении занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить у них авторитет;

3) эмоциональные. Этот вид мотивации заключается в стремлении получать знания, чтобы быть полезным обществу, желании выполнить свой долг, понимании необходимости учиться, высоком чувстве ответственности. Воспитанник осознает социальную необходимость;

4) мотив саморазвития – интерес к процессу и результату деятельности, стремление к саморазвитию, развитию каких-либо своих качеств, способностей. Воспитанник проявляет активность к процессу решения задачи, к поиску способа решения, результату и т. д.;

5) позиция школьника. Воспитанник ориентирован на усвоение способов добывания знаний: интересы к приемам самостоятельного приобретения знаний, к методам научного познания, к способам саморегуляции учебной работы, рациональной организации своего учебного труда;

б) мотив достижения. Воспитанник, мотивированный на достижение успеха, обычно ставит перед собой некоторую позитивную цель, активно включается в ее реализацию, выбирает средства, направленные на достижение этой цели.

7) внешние (поощрения, наказания) мотивы проявляются тогда, когда деятельность осуществляется в силу долга, обязанности, ради достижения определенного положения среди сверстников, из-за давления окружающих. Ученик выполняет задание, чтобы получить хорошую отметку, показать товарищам свое умение решать задания, добиться похвалы взрослого.

Методика «Диагностика структуры учебной мотивации школьника» М.В. Матюхиной включает 20 утверждений, на которые необходимо ответить, выбрав один из предложенных вариантов ответа:

- 1 баллов – почти не имеет значения;
- 2 балла – частично значимо;
- 3 балла – заметно значимо;
- 4 балла – очень значимо.

Методика «Шкала прогрессивных матриц» была разработана в 1936 году Джоном Равеном (совместно с Л. Пенроузом). Тест прогрессивные матрицы Равена (ПМР) предназначен для диагностики уровня интеллектуального развития и оценивает способность к систематизированной, планомерной, методичной интеллектуальной деятельности (логичность мышления). Автору методики удалось создать тест, который был бы теоретически обоснован, однозначно интерпретируем, и оценка которого минимально зависела бы от различий в образовании, происхождении и в жизненном опыте людей. Имеется взрослый и детский вариант тестов Равена.

Эта методика предназначена для оценивания наглядно-образного мышления у младшего школьника. Здесь под наглядно-образным мышлением понимается такое, которое связано с оперированием различными образами и наглядными представлениями при решении задач.

Конкретные задания, используемые для проверки уровня развития наглядно-образного мышления, в данной методике взяты из известного теста Равена. Они представляют собой специальным образом подобранную выборку из 10 постепенно усложняющихся матриц Равена

Ребенку предлагается серия из десяти постепенно усложняющихся задач одинакового типа: на поиск закономерностей в расположении деталей на матрице (представлена в верхней части указанных рисунков в виде большого четырехугольника) и подбор одного из восьми данных ниже рисунков в качестве недостающей вставки к этой матрице, соответствующей ее рисунку (данная часть матрицы представлена внизу в виде флажков с разными рисунками на них). Изучив структуру большой матрицы, ребенок должен указать ту из деталей (тот из восьми имеющихся внизу флажков), которая лучше всего подходит к этой матрице, т.е. соответствует ее рисунку или логике расположения его деталей по вертикали и по горизонтали.

На выполнение всех десяти заданий ребенку отводится 10 минут. По истечении этого времени эксперимент прекращается и определяется количество правильно решенных матриц, а также общая сумма баллов, набранных ребенком за их решения. Каждая правильно, решенная матрица оценивается в 1 балл.

Методика «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко (приложение В) направлена на определение уровня развития воображения, способности создавать оригинальные образы [22, с. 103]. В качестве материала используется один комплект карточек (из двух предлагаемых), на каждой из которых нарисована одна фигурка неопределенной формы. Всего в каждом наборе по 10 карточек. Во время одного обследования предлагается какой-либо из этих комплектов, другой может быть использован во время повторного обследования [22, с. 103].

Перед обследованием экспериментатор даёт ребенку следующую инструкцию: «Сейчас ты будешь дорисовывать волшебные фигурки.

Волшебные они потому, что каждую фигурку можно дорисовать так, что получится какая-нибудь картинка, любая, какую ты захочешь»

Ребенку дают простой карандаш и карточку с фигуркой. После того, как ребенок дорисовал фигурку, его спрашивают: «Что у тебя получилось?» Ответ ребенка фиксируется. Затем последовательно (по одной) предъявляются остальные карточки с фигурками.

Если ребенок не понял задание, то взрослый может на первой фигурке показать несколько вариантов дорисовывания.

Для оценки уровня выполнения задания для каждого ребенка подсчитывается коэффициент оригинальности (Кор): количество неповторяющихся изображений. Одинаковыми считаются изображения, в которых фигура для дорисовывания превращается в один и тот же элемент. Например, превращение и квадрата, и треугольника в экран телевизора считается повторением, и оба эти изображения не засчитываются ребенку.

Затем сравнивают изображения, созданные каждым из детей обследуемой группы на основании одной и той же фигурки для дорисовывания. Если двое детей превращают квадрат в экран телевизора, то этот рисунок не засчитывается ни одному из этих детей.

Так, Кор равен количеству рисунков, не повторяющихся (по характеру использования заданной фигурки) у самого ребенка и ни у кого из детей группы. Лучше всего сопоставлять результаты 20 – 25 детей.

Низкий уровень выполнения задания – Кор меньше среднего по группе на 2 и более балла. Средний уровень – Кор равен среднему по группе или на 1 балл выше или ниже среднего. Высокий уровень – Кор выше среднего по группе на 2 и более балла.

Наряду с количественной обработкой результатов возможна качественная характеристика уровней выполнения задания.

Можно выделить следующие уровни:

При низком уровне дети фактически не принимают задачу: они или рисуют рядом с заданной фигуркой что-то свое, или дают беспредметные

изображения («такой узор»). Иногда эти дети (для 1 – 2 фигурок) могут нарисовать предметный схематичный рисунок с использованием заданной фигурки. В этом случае рисунки, как правило, примитивные, шаблонные схемы.

При среднем уровне дети дорисовывают большинство фигурок, однако все рисунки схематичные, без деталей. Всегда есть рисунки, повторяющиеся самим ребенком или другими детьми группы.

При высоком уровне дети дают схематичные, иногда детализированные, но, как правило, оригинальные рисунки (не повторяющиеся самим ребенком или другими детьми группы).

Метод ранговой корреляции Спирмена позволяет определить тесноту (силу) и направление корреляционной связи между двумя признаками или двумя профилями (иерархиями) признаков. Для подсчета ранговой корреляции Спирмена необходимо располагать двумя рядами значений, которые могут быть проранжированы. Такими рядами значений могут быть:

- 1) два признака, измеренные в одной и той же группе испытуемых;
- 2) две индивидуальные иерархии признаков, выявленные у двух испытуемых по одному и тому же набору признаков;
- 3) две групповые иерархии признаков;
- 4) индивидуальная и групповая иерархии признаков.

Вначале показатели ранжируются отдельно по каждому из признаков. Как правило, меньшему значению признака начисляется меньший ранг.

Ограничения коэффициента ранговой корреляции:

- 1) по каждой переменной должно быть представлено не менее 5 наблюдений;
- 2) коэффициент ранговой корреляции Спирмена при большом количестве одинаковых рангов по одной или обоим сопоставляемым переменным дает огрубленные значения.

В идеале оба коррелируемых ряда должны представлять собой две последовательности несовпадающих значений.

2.2 Анализ результатов исследования мотивационной сферы и уровня развития способностей школьников

Как уже было отмечено ранее, анкета для оценки уровня школьной мотивации Н. Лускановой была использована при индивидуальном обследовании детей. Этот вариант предъявления анкеты позволил получить более искренние ответы детей на вопросы анкеты, чем устный опрос.

Проанализировав ответы испытуемых на предложенные им вопросы, удалось определить 4 основных уровня школьной мотивации (рисунок 2.1).

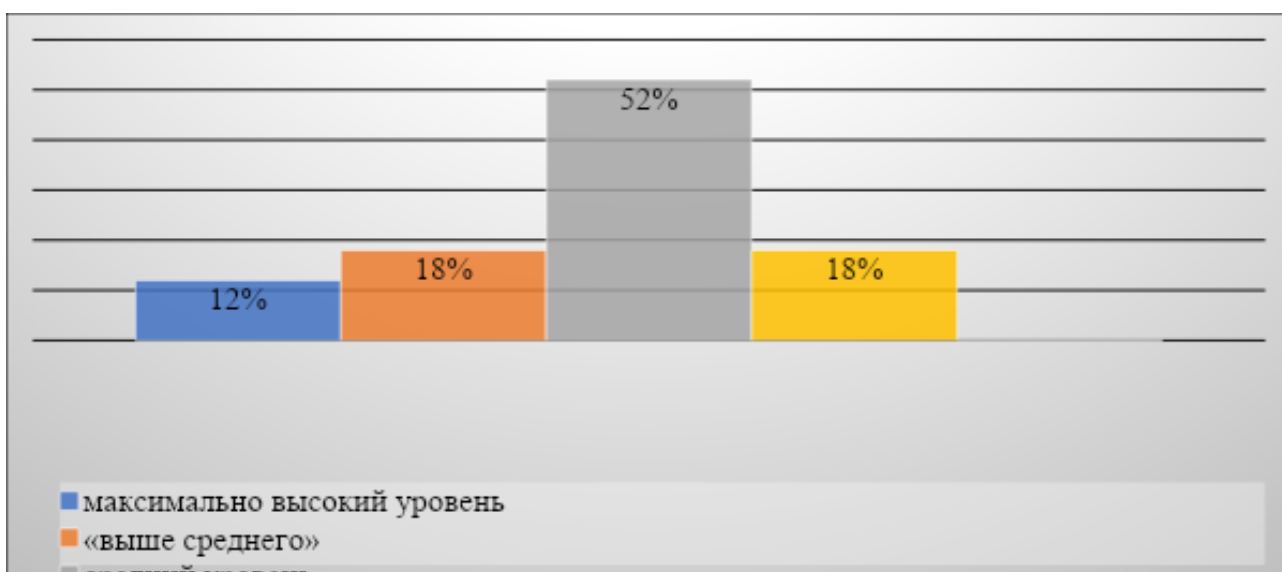


Рисунок 2.1 – Уровень учебной мотивации младших школьников

Из рисунка 2.1 видно, что для подавляющего большинства испытуемых – 52% – характерен средний уровень учебной мотивации. У данных детей отмечается положительное отношение к школе, однако школа привлекает больше внеучебными сторонами деятельности. Они достаточно успешно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый

портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени.

Максимально высокий уровень школьной мотивации диагностирован у 12% младших школьников. У таких детей есть познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Данный обучающиеся, как правило, четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки.

18% испытуемых показали уровень школьной мотивации «выше среднего», набрав более 20 баллов. Школьников из данной выборки характеризует успех в учебной деятельности. В рисунках на школьную тему они изображают учебные ситуации, однако при ответах на вопросы проявляют меньшую зависимость от жестких требований и норм. Подобный уровень мотивации является средней нормой.

Так же 18% респондентов показали низкий уровень школьной мотивации, набрав выше 10 баллов. Школьники этой категории посещают школу неохотно. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Данная выборка младших школьников испытывают затруднения в учебной деятельности. Им не всегда нравится выполнять домашние задания, ученики хотели бы увеличить время на перемены. О школе, ученики этой категории, очень редко рассказывали родителям.

Младших школьников, набравших менее 10 баллов, т.е. характеризующихся негативным отношением к школе, школьной дезадаптацией выявлено не было.

Результаты исследования структуры учебной мотивации младших школьников представлены на рисунке 2.2.



Рисунок 2.2 – Структура учебной мотивации школьников (средний показатель по выборке)

Из рисунка 2.2 видно, что в структуре учебных мотивов у младших школьников лидируют внешние и познавательные мотивы.

Так, в основном учебную деятельность младшие школьники осуществляют в силу долга, обязанности, ради достижения определенного положения среди сверстников, из-за давления окружающих. Они выполняют задания, чтобы получить хорошую отметку, показать товарищам свое умение решать задания, добиться похвалы взрослого.

Кроме того, у школьников превалирует и познавательные мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения. Ученики младших классов стремятся овладеть новыми знаниями, учебными навыками, умеют выделить занимательные факты, явления, проявляют интерес к существенным свойствам явлений, к закономерностям в учебном материале, теоретическим принципам, ключевым идеям.

Вместе с тем, наименьшую значимость для испытуемых представляют эмоциональные мотивы и мотивы саморазвития. В связи с чем, можно говорить, что для младших школьников характерен низкий интерес к процессу и результату деятельности, у них отсутствует стремление к саморазвитию, развитию каких-либо своих качеств, способностей. Они не стремятся получать знания, чтобы быть полезными обществу, желании выполнить свой долг, понимании необходимости учиться, высоком чувстве ответственности. Они не осознают социальную необходимость своего обучения.

Результаты диагностики младших школьников с помощью методики «Прогрессивные матрицы Равена» представлены на рисунке 2.3.

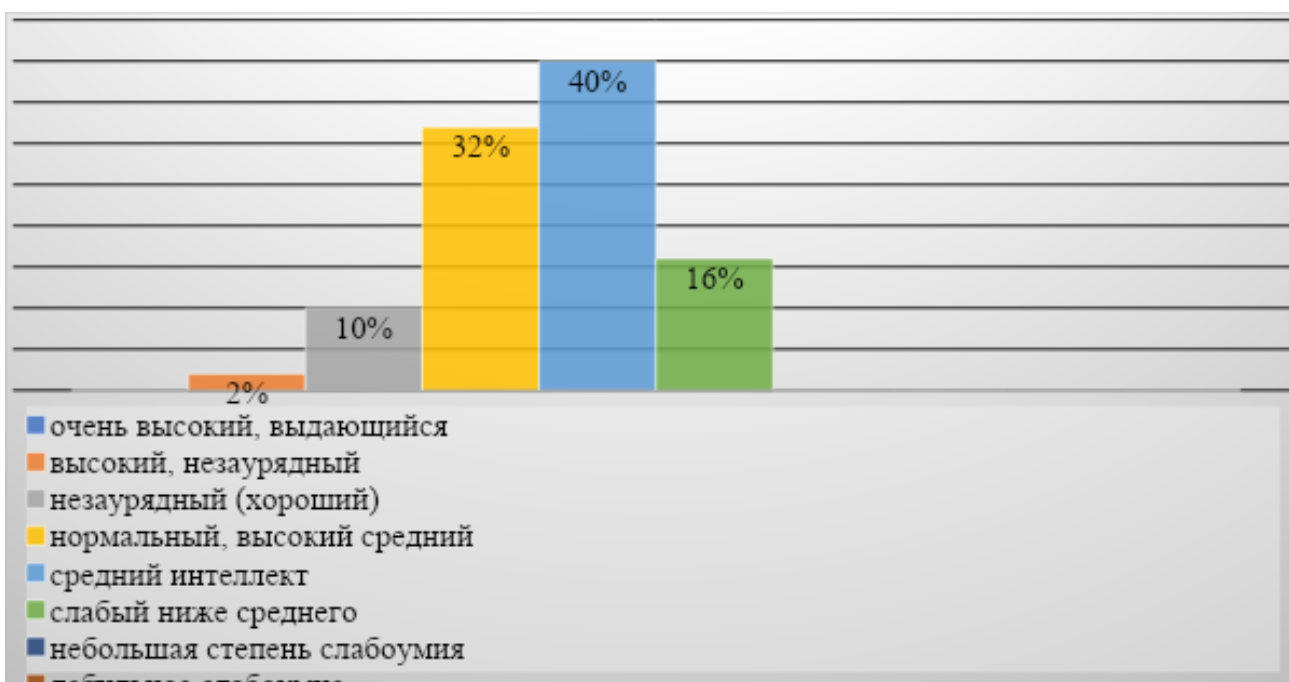


Рисунок 2.3 – Уровень интеллекта младших школьников

Из рисунка 2.3 видно, что у большинства младших школьников диагностирован уровень интеллекта «нормальный, высокий» – 32%, у 40% – «средний интеллект». Школьников с очень высоким, выдающимся интеллектом выявлено не было. Так же в исследуемой выборке отсутствуют дети, для которых характерны небольшая степень слабоумия, дебильное слабоумие, имбецильность и идиотия. Вместе с тем, выделена группа испытуемых (16%) с уровнем интеллекта «слабый, ниже среднего». Кроме того, благодаря проведённому исследованию, удалось определить, что высокий, незаурядный интеллект имеет только 2% испытуемых. Незаурядный (хороший) интеллект выявлен у 10% младших школьников, принявших участие в исследовании.

Использование методики «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко показало, что наибольший процент составляют дети со средним уровнем творческого воображения – 74% (рисунок 2.4). Данные испытуемые, выслушав задание, достаточно уверенно приступали к работе, работали увлеченно, с желанием и интересом. Дети быстро дорисовывали все фигурки, воплощая идеи, следовали за созданным образом. Рисунки рассматриваемой выборки, как правило, носили явные элементы творческой фантазии. В изображениях

встречалось небольшое число фигур, которые превращались в один и тот же элемент. Кроме того, в детских работах часто встречались неповторяющиеся изображения отдельных объектов с разнообразными деталями, такие как: флакон для духов, легковая машина, такси, домик с девочкой и др. Характеризуя такой показатель, как оригинальность, можно отметить, что испытуемые со средним уровнем творческого воображения использовали в изображениях следующие категории – явления природы, игрушки, предметы обихода, транспорт, растения, животных, фрукты и овощи.

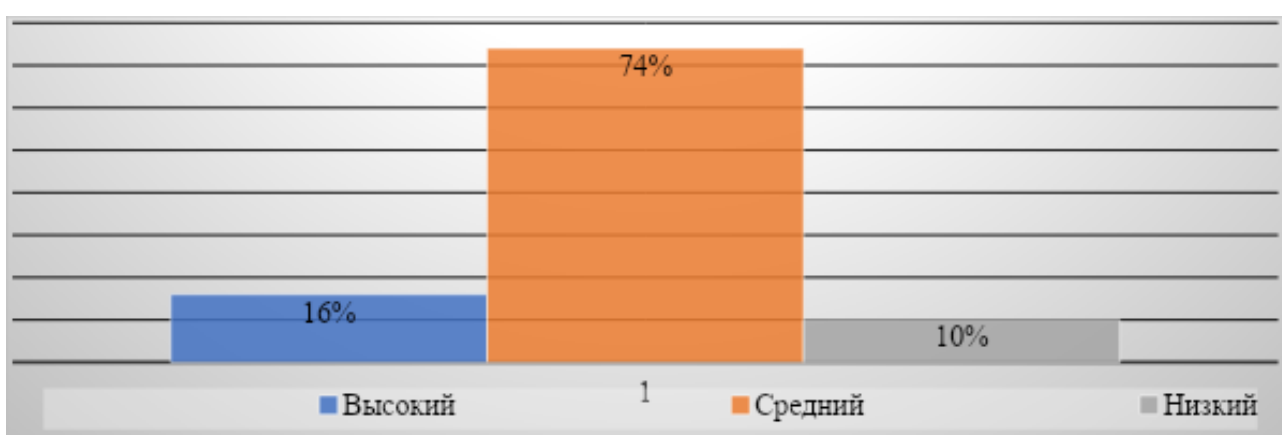


Рисунок 2.4 – Уровень развития творческого воображения младших школьников

Испытуемых с высоким уровнем в исследуемой выборке выявлено только 16% (рисунок 2.4). Следует отметить, что рисунки данных школьников отличаются оригинальностью, поскольку в них чаще всего встречались уникальные образы и явления. Например: космос, только что вылупившийся цыпленок, лимузин – свадебная машина, карета и т.д. Данная выборка детей достаточно быстро справлялась с предложенными заданиями, параллельно рассказывая историю к рисунку.

И, наконец, к низкому уровню творческого воображения были отнесены 10% младших школьников (рисунок 2.4). Для данной выборки характерны следующие особенности: дети быстро справлялись с заданием, используя такие фигуры как квадрат, треугольник, круг. Особые затруднения вызывали задания с дорисовыванием контуров при одновременном проявлении к нему интереса.

Кроме того, испытуемые с низким уровнем творческого воображения при выполнении задания, не проявляли эмоционального отношения к изображению, избегали трудностей.

2.3 Взаимосвязь особенностей мотивационной сферы с уровнем развития способностей

С целью исследования взаимосвязи между мотивационной сферой младших школьников и их способностями был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Так, расчёт степени взаимосвязи между структурой мотивационной сферы обучающихся и уровнем развития их интеллектуальных способностей отображен в таблице 2.1.

Таблица 2.1 – Расчёт степени взаимосвязи между структурой мотивационной сферы обучающихся и уровнем развития их интеллектуальных способностей

	Коэффициент ранговой корреляции	r_s		N
		$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$	
познавательные мотивы	0,711	0.29	0.37	60
коммуникативные	0,119	0.29	0.37	
эмоциональные	0,31	0.29	0.37	
мотив саморазвития	0,614	0.29	0.37	
позиция школьника	0,344	0.29	0.37	
мотив достижения	0,642	0.29	0.37	
внешние мотивы	-0,516	0.29	0.37	

Таким образом, из таблицы 2.1 видно, что между учебной мотивацией младших школьников и уровнем интеллектуальных способностей выявлены как прямые, так и обратные корреляции.

Так, чем выше уровень интеллекта младших школьников, тем больше в структуре их учебной мотивации преобладают познавательные мотивы ($r_s =$

0,711, при $p \leq 0.05$), мотивы саморазвития ($r_s = 0,614$, при $p \leq 0.05$) и достижения ($r_s = 0,642$, при $p \leq 0.05$). Обратная корреляция выявлена между уровнем интеллекта испытуемых и развитием у них внешних мотивов учения ($r_s = -0,516$, при $p \leq 0.05$).

Таким образом, младшие школьники, обладающие высоким, незаурядным интеллектом, в процессе учебной деятельности стремятся овладеть новыми знаниями, учебными навыками, проявляют интерес к существенным свойствам явлений, к закономерностям в учебном материале, теоретическим принципам, ключевым идеям. Они стремятся к саморазвитию, развитию каких-либо своих качеств, способностей, проявляет активность к процессу решения задачи, к поиску способа решения, результату. Они ставят перед собой некоторую позитивную цель, активно включаются в ее реализацию, выбирают средства, направленные на достижение этой цели. Что касается учащихся с низкими интеллектуальными способностями, то они учатся лишь потому, что это входит в круг их обязанностей, чтобы достичь определенного положения среди сверстников, а так же по причине давления окружающих.

Расчёт степени взаимосвязи между структурой мотивационной сферы обучающихся и уровнем развития их творческих способностей отображен в таблице 2.2.

Таблица 2.2 – Расчёт степени взаимосвязи между структурой мотивационной сферы обучающихся и уровнем развития их творческих способностей

	Коэффициент ранговой корреляции	r_s		N
		$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$	
познавательные мотивы	0,144	0.29	0.37	60
коммуникативные	0,661	0.29	0.37	
эмоциональные	0,218	0.29	0.37	
мотив саморазвития	0,202	0.29	0.37	
позиция школьника	0,702	0.29	0.37	

мотив достижения	0,311	0.29	0.37	
внешние мотивы	-0,655	0.29	0.37	

Таким образом, из таблицы 2.2 видно, что между учебной мотивацией младших школьников и уровнем творческих способностей также выявлены как прямые, так и обратные корреляции.

Так, чем выше уровень творческого воображения младших школьников, тем больше в структуре их учебной мотивации преобладают коммуникативные мотивы ($r_s = 0,661$, при $p \leq 0.05$) и «позиция школьника» ($r_s = 0,702$, при $p \leq 0.05$). Обратная корреляция выявлена между уровнем развития творческого воображения испытуемых и развитием у них внешних мотивов учения ($r_s = -0,655$, при $p \leq 0.05$).

Таким образом, младшие школьники, обладающие высоким уровнем развития творческих способностей, ориентированы на усвоение способов добывания знаний, выражают интерес к приемам самостоятельного приобретения знаний, к методам научного познания, к способам саморегуляции учебной работы, рациональной организации своего учебного труда. Учащиеся с низкими творческими способностями, учебную деятельность осуществляют лишь с целью хорошо выглядеть в глазах окружающих, показать им свое умение решать задания, добиться похвалы со стороны взрослого.

Выводы по 2 главе

В соответствии с задачами дипломной работы было проведено эмпирическое исследование, направленное на выявление особенностей влияния мотивационной сферы обучающихся на уровень развития их способностей. Базой исследования послужило ГУО «Средняя школа № [] г. Минска». В качестве испытуемых выступили обучающиеся 4-х классов данного учреждения образования в количестве 60 человек. Исследование особенностей влияния

мотивационной сферы обучающихся на уровень развития их способностей проходило в несколько этапов: подготовка и организация экспериментального исследования; непосредственно проведение экспериментального исследования, в ходе которого использовались следующие методики: анкета для оценки уровня школьной мотивации Н. Лускановой, методика диагностики структуры учебной мотивации школьника (М.В. Матюхина), прогрессивные матрицы Равена, методика «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко, коэффициент ранговой корреляции Спирмена; анализ результатов исследования и формулировка выводов.

Анализ результатов показал, что для подавляющего большинства младших школьников характерен средний уровень учебной мотивации. Испытуемых, характеризующихся негативным отношением к школе, школьной дезадаптацией выявлено не было. В структуре учебных мотивов у младших школьников лидируют внешние и познавательные мотивы. Вместе с тем, наименьшую значимость для испытуемых представляют эмоциональные мотивы и мотивы саморазвития. Так же было выявлено, что у большинства младших школьников диагностирован уровень интеллекта «нормальный, высокий» и «средний интеллект». Школьников с очень высоким, выдающимся интеллектом выявлено не было. Так же в исследуемой выборке отсутствуют дети, для которых характерны небольшая степень слабоумия, дебильное слабоумие, имбецильность и идиотия. Использование методики «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко показало, что наибольший процент составляют дети со средним уровнем творческого воображения.

С целью исследования взаимосвязи между мотивационной сферой младших школьников и их способностями был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена

Таким образом, младшие школьники, обладающие высоким, незаурядным интеллектом, в процессе учебной деятельности стремятся овладеть новыми знаниями, учебными навыками, проявляют интерес к существенным свойствам явлений, к закономерностям в учебном материале, теоретическим принципам,

ключевым идеям. Они стремятся к саморазвитию, развитию каких-либо своих качеств, способностей, проявляет активность к процессу решения задачи, к поиску способа решения, результату. Они ставят перед собой некоторую позитивную цель, активно включаются в ее реализацию, выбирают средства, направленные на достижение этой цели. Что касается учащихся с низкими интеллектуальными способностями, то они учатся лишь потому, что это входит в круг их обязанностей, чтобы достичь определенного положения среди сверстников, а так же по причине давления окружающих.

Младшие школьники, обладающие высоким уровнем развития творческих способностей, ориентированы на усвоение способов добывания знаний, выражают интерес к приемам самостоятельного приобретения знаний, к методам научного познания, к способам саморегуляции учебной работы, рациональной организации своего учебного труда. Учащихся с низкими творческими способностями, учебную деятельность осуществляют лишь с целью хорошо выглядеть в глазах окружающих, показать им свое умение решать задания, добиться похвалы со стороны взрослого.