

ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Муреева Евгения Владимировна

магистрант 2 курса ППФ

Воронина Надежда Александровна

доцент

ФГБОУВПО Арзамасский государственный

педагогический институт им. А.П. Гайдара

г. Арзамас, Нижегородская область

НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПЕДАГОГА–ПСИХОЛОГА ПО РАЗВИТИЮ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В ПЕРИОД ПЕРЕХОДА НА МНОГОПРЕДМЕТНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы построения учебно–воспитательной работы в классе по принципу индивидуального подхода со стороны преподавателя (вся индивидуальная работа основывается, несмотря на удачу и неудачу, на самостоятельной работе подростка и одобрении преподавателя).

В психологии известно, что развитие мотивов учения идет двумя путями: 1) через усвоение учащимися общественного смысла учения; 2) через саму деятельность учения школьника, которая должна чем–то заинтересовать его.

На первом пути главная задача учителя состоит в том, чтобы, с одной стороны, довести до сознания ребенка те мотивы, которые общественно незначимы, но имеют достаточно высокий уровень действенности. Примером может служить желание получать хорошие оценки. Учащимся необходимо помочь осознать объективную связь оценки с уровнем знаний и умений. И таким образом постепенно подойти к мотивации, связанной с желанием иметь высокий уровень знаний и умений. Это, в свою очередь, должно осознаваться детьми как необходимое условие их успешной, полезной обществу деятельности.

С другой стороны, необходимо повысить действенность мотивов, которые осознаются учащимися как важные, но реально на их поведение не влияют. Этот путь формирования учебной мотивации связан непосредственно с особенностями организации учебного процесса. В психологии выявлено достаточно

много конкретных условий, вызывающих интерес школьника к учебной деятельности. Рассмотрим некоторые из них.

Исследования показали, что познавательные интересы школьников существенно зависят от способа раскрытия учебного предмета. Обычно предмет предстает перед учеником как последовательность частных явлений. Каждое из этих явлений учитель объясняет, дает готовый способ действия с ним. Ребенку ничего не остается, как запомнить все это и действовать показанным способом. Примером может служить и курс математики, и курс русского языка. Так, при изучении сложения ребенок движется по множеству концентрических кругов, отдельно осваивая сложение внутри первого десятка, второго, сотни и т.д. Внутри сотни отдельно учится складывать десяток с единицами, затем круглые десятки, затем два двузначных числа без перехода через десяток и только в конце – с переходом через десяток. Множество механических вычислений, а в результате смысл арифметического действия часто остается неясным. Об этом красноречиво говорят ошибки учащихся. Так, например, изучая подобным образом вычитание, ученик переносит особенности частного способа на действие в целом. Конкретно это выглядит так: после приобретения умения работать с числами, где в уменьшаемом число десятков и число единиц больше, чем в вычитаемом ($48 - 24$, $37 - 13$ и т.д.), ученик, сам того не осознавая, «обобщает» этот случай в общее правило: «При вычитании из большего числа надо вычесть меньшее» – и при вычитании типа $34 - 17$ получает 23.

При таком раскрытии предмета есть большая опасность потери интереса к нему.

Наоборот, когда изучение предмета идет через раскрытие ребенку сущности, лежащей в основе всех частных явлений, то, опираясь на эту сущность, ученик сам получает частные явления, учебная деятельность приобретает для него творческий характер, а тем самым и вызывает у него интерес к изучению данного предмета. При этом, как показало исследование В. Ф. Моргуна, мотивировать положительное отношение к изучению данного предмета может как его содержание, так и метод работы с ним. В последнем случае имеет место мотивация

процессом учения: ученикам интересно изучать, например, русский язык, самостоятельно решая языковые задачи.

Второе условие связано с организацией работы над предметом малыми группами. В.Ф. Моргун обнаружил, что принцип подбора учащихся при комплектовании малых групп имеет большое мотивационное значение. Если детей с нейтральным отношением к предмету объединить с детьми, которые не любят данный предмет, то после совместной работы первые существенно повышают свой интерес к этому предмету. Если же включить учеников с нейтральным отношением к предмету в группу любящих данный предмет, то отношение к предмету у первых не меняется.

В этом же исследовании показано, что большое значение для повышения интереса к изучаемому предмету имеет групповая сплоченность учащихся, работающих малыми группами. В связи с этим при комплектовании групп кроме успеваемости, общего развития учитывалось желание ученика. Спрашивали: «С кем бы ты хотел заниматься на уроках русского языка в одной четверке?» Влияние групповой сплоченности объясняется тем, что при работе малыми группами на первый план выходят не отношения «учитель – учащийся», а отношения между учащимися.

В группах, где не было сплоченности, отношение к предмету резко ухудшилось. Наоборот, в сплоченных группах интерес к изучаемому предмету существенно возрос. Так, число любящих данный предмет возросло с 12% до 25%.

Для превращения целей в мотивы–цели большое значение имеет осознание учеником своих успехов, продвижения вперед. С этой целью учителя, например, работающие под руководством М.В. Матюхиной, при введении новой темы составляют вместе с детьми специальную таблицу, где четко представлен состав предметных знаний и перечень умений, которыми должны овладеть учащиеся. В таблице предусмотрена специальная графа, где дети сами отмечают, что они уже знают, чего еще не знают, в чем сомневаются. Естественно, что вначале дети еще не могут адекватно оценить себя, но постепенно привыкают это делать. Резуль-

татом систематической работы такого рода является не только повышение побудительной силы поставленных целей, но и формирование умения оценивать свои успехи, видеть конкретные недоработки.

Как было сказано, одним из эффективных средств, способствующих познавательной мотивации, является проблемность обучения.

При использовании деятельностной теории обучения проблемность организически входит в учебную деятельность детей. Как мы видели, на каждом из этапов необходимо использовать проблемные ситуации, задачи. Если учитель делает это, то обычно мотивация учащихся находится на достаточно высоком уровне. Важно также отметить, что по содержанию она является познавательной, т.е. внутренней. Решающее значение для мотивации учения имеет тип ориентированной основы действия, используемый в учебном процессе. Первый тип ОД при систематическом использовании его часто ведет к отрицательной мотивации. Наоборот, третий тип ориентировочной основы действия обеспечивает устойчивую положительную мотивацию.

Сравнение мотивов учения при традиционном обучении и обучении экспериментальном, основанном на деятельностном подходе, показало преимущества последнего.

Прежде всего, оказалось, что динамика мотивов в начальной школе не определяется возрастными особенностями. При традиционном обучении, как правило, к третьему классу наступает «мотивационный вакуум»: потеря познавательных мотивов, отсутствие интереса к учению.

Каждый ученик имеет свои особенности, в том числе – и в мотивационной сфере. В идеале пути формирования мотивов учения должны определяться с учетом исходного уровня учебной мотивации каждого учащегося и его индивидуальных особенностей. К сожалению, это пока невозможно. Вместе с тем в любом классе имеется несколько учеников, с которыми необходимо вести индивидуальную работу. Как правило, это учащиеся с отрицательным отношением к учебной деятельности, а также школьники с низким уровнем мотивации. Прежде чем рас-

смотреть особенности работы с такими учениками, обратимся к уровням учебной мотивации, установленным в психологических исследованиях. Знание возможных состояний мотивационной сферы учеников поможет учителю более уверенно выбирать пути индивидуальной работы с ними. А.К. Маркова выделила следующие уровни развития учебной мотивации у школьников:

1. Отрицательное отношение к учителю. Преобладают мотивы избегания неприятностей, наказания. Объяснение своих

неудач внешними причинами. Неудовлетворенность собой и учителем, неуверенность в себе.

2. Нейтральное отношение к учению. Неустойчивый интерес к внешним результатам учения. Переживание скуки, не уверенности.

3. Положительное, но аморфное, ситуативное отношение к учению. Широкий познавательный мотив в виде интереса к результату учения и к отметке учителя. Широкие нерасчлененные социальные мотивы ответственности. Неустойчивость мотивов.

4. Положительное отношение к учению. Познавательные мотивы, интерес к способам добывания знаний.

5. Активное, творческое отношение к учению. Мотивы самообразования, их самостоятельность. Осознание соотношения своих мотивов и целей.

6. Личностное, ответственное, активное отношение к учению. Мотивы совершенствования способов сотрудничества в учебно-познавательной деятельности. Устойчивая внутренняя позиция. Мотивы ответственности за результаты совместной деятельности.

Описанные уровни мотивации показывают направление процесса формирования мотивов. Однако достижение высоких уровней не обязательно предполагает прохождение всех более низких. При определенной организации учебной деятельности большинство учеников с самого начала работают на положительной познавательной мотивации, не проходя уровней отрицательной мотивации. Но если у школьника сложилась отрицательная мотивация, то задача учителя – обнаружить ее и найти способы коррекции.

Таким образом, надо добиться, чтобы вся учебно–воспитательная работа в классе строилась по принципу индивидуального подхода со стороны преподавателя (вся индивидуальная работа основывается, несмотря на удачу и неудачу, на самостоятельной работе подростка и одобрении преподавателя). Например, что–то не получилось, но он старался и поэтому ученик должен получить поддержку не только со стороны преподавателя, но и одноклассников. И поэтому одобрение опережает все остальные факторы (наказание, угроза, страх). Младший подросток постоянно опирается на поддержку в атмосфере доброжелательности, контактности, бесконфликтности, тонкости педагогического процесса путем минимального, незаметного окружающему глазу стимулирования, пытается преодолеть трудности, препятствия, неудачи и уже самому выйти на уровень удачи путем поддержки через процесс одобрения. И поэтому можно сделать определенный вывод: что одобрение в учебно–воспитательном процессе имеет сильную мотивационную сторону, несмотря на возможность удачи и неудачи. Наша задача: расширить зону осознанных действий учеников по активизации мотивационной деятельности и предложить использовать в данной работе трехвекторную систему, которая выделяет виды направленности на:

- неудача – удача;
- удача – одобрение;
- одобрение – неудача.

Следует также учитывать, что среди всех форм мотивации доминирующим является характер индивидуально–личностных особенностей подростка.

Список литературы

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. – М.: «Профиздат», 2001 – 117с.
2. Бодалев А.А. Личность и общение. – М.: Международная педагогическая академия, 2005.–478с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., Пропаганда, 2008.–398с.

4. Васильев И.А., Магомед–Эмиров М.Ш. Мотивация и контроль за действием. – М.: Изд–во МГУ, 2009. – 144с.
5. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. – 1994. – № 4. – С.48.
6. Епифанова С. Формирование учебной мотивации. – М.: «Академия” – 2000. – № 3. – С.106–107.
7. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. – М.: «Профиздат”, 2010. – 192 с.
8. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: София, 2008 – 378с.
9. Петровский А.В. Психологическая теория коллектива. М.: 2004.–360с.
10. Практикум по возрастной психологии. Учеб. пособие под ред. Головей Л.А.. Рыбалко Е.Ф. – СПб.: Речь, 2002.–480с.
11. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб. М.: Питер, 2000.–349с.
12. Сидоренко Е. Мотивационный тренинг. Практическое руководство. – СПб.: «Речь”, 2001. – 234с.
13. Сомько А.Н., Кафриева Ю.Г. Введение в школьную жизнь. Программа адаптационных занятий для пятиклассников. // Школьный психолог, 2001. –№ 2. С.13–15.
14. Щукерман Г.И. Переход из начальной школы в среднюю, как психологическая проблема. // Вопросы психологии, 2001. – №5. С.19–35.
15. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М., 1999. – 211с.