


Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
(ДИПЛОМНАЯ РАБОТА)**

050706.65 Педагогика и психология
код и наименование специальности

Возможности развития учебной мотивации младших школьников во
внеурочной деятельности
тема

Руководитель


_____ подпись

В.Н. Шурдукалов
инициалы, фамилия

Выпускник


_____ подпись

Е.В. Ларионова
инициалы, фамилия

Красноярск 2016

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
(ДИПЛОМНАЯ РАБОТА)**

050706.65 Педагогика и психология
код и наименование специальности или направления

Возможности развития учебной мотивации младших школьников во
внеурочной деятельности
тема

Работа защищена « 25 » марта 2016 г. с оценкой « отлично »

Председатель ГЭК


подпись

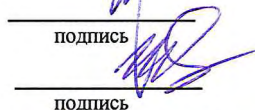
И.О. Логинова
инициалы, фамилия

Руководитель


подпись

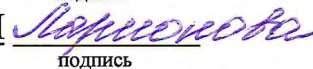
В.Н. Шурдукалов
инициалы, фамилия

Рецензент


подпись

И.В. Дуда
инициалы, фамилия

Выпускник ЗЛП10-02СФП
код (номер) группы


подпись

Е.В. Ларионова
инициалы, фамилия

Красноярск 2016

Рецензия

на выпускную квалификационную работу
по специальности (направлению) Педагогика и психология
на тему: «Возможности развития учебной мотивации младших школьников во внеурочной
деятельности».
студентки 6 курса факультета педагогики и психологии
Ларионовой Елены Владимировны

Ларионовой Е.В. представлен текст дипломной работы на достаточно интересную тему, связанную с развитием учебной мотивации младших школьников. Автором в первой главе сделана попытка анализа результатов многочисленных исследований по этому поводу, выявлены разные тенденции развития мотивации, особенности мотивационной сферы младших школьников, представлены ее характеристики.

Во второй и третьей главах автор приводит результаты опытно-экспериментальной работы и их интерпретацию.

Производит положительное впечатление тщательность, многоаспектность теоретического обоснования Ларионовой Е.В. исходных научных позиций, представленного в первой главе выпускной квалификационной работы, и логическая последовательность проведения опытно-экспериментальной работы: от описания методического обеспечения к пошаговой организации эмпирического исследования, во второй и третьей главах. Особую ценность в работе представляет разработанная автором программа формирования устойчивой учебной мотивации младших школьников, материалы которой могут использоваться педагогами-практиками.

В качестве замечания хотелось бы отметить следующее:

Остается открытым вопрос, каким образом знакомые детям дидактические игры могут способствовать формированию устойчивой учебной мотивации младших школьников (3.2). Размышления автора по данному вопросу могли существенным образом обогатить содержательную часть работы и позволить выразить личностный подход к изучаемой проблеме исследования.

Некоторые положения методологического аппарата требуют уточнения (объект, предмет исследования).

Данные замечания не снижают общего положительного впечатления от представленной работы.

Выпускная квалификационная работа Ларионовой Елены Владимировны «Возможности развития учебной мотивации младших школьников во внеурочной деятельности» соответствует всем требованиям, предъявляемым к работам такого уровня, а ее автор заслуживает оценки «хорошо».

Рецензент:

к.п.н., доцент кафедры
педагогики и психологии начального
образования
КГПУ им. В.П.Астафьева



И.В. Дуда

ОТЗЫВ

на выпускную работу студентки 6 курса Ларионовой Е.В. на тему «Психолого-педагогические условия адаптации детей раннего возраста к ДОУ "».»

Выпускник продемонстрировал сформированный навык анализа научно-методической литературы, позволивший ему выделить психологические особенности мотивации младших школьников. Опираясь на эти знания, учитель может создать условия для подкрепления соответствующей положительной мотивации.

Результаты констатирующего эксперимента показали характерные для младшего школьного возраста игровые, оценочные и учебные мотивы.

Автором разработана и реализована коррекционная программа, направленная на повышение уровня устойчивости учебной мотивации . Во внеурочной деятельности использовались дидактические игры, при этом каждая игра содержала элемент новизны и предполагала ситуация успеха,

Результаты формирующего эксперимента, подтвержденные методами статистическими методами , зафиксировали достоверность положительных изменений уровня устойчивости мотивации учения, изменения в иерархии отдельных мотивов.

Автором были разработаны методические рекомендации по организации и проведению дидактических игр во внеурочной деятельности, направленных на развитие учебной мотивации у детей младшего школьного возраста.

Выпускная работа Е.В. Ларионовой самостоятельное произведение, отвечающее требованиям высшей школы.

Директор центра

повышения квалификации к. психол.н.



В.Н. Шурдукалов

РЕФЕРАТ

Выпускная квалификационная работа по теме «Возможности развития учебной мотивации младших школьников во внеурочной деятельности» содержит 78 страниц текстового документа, 11 диаграмм, 60 использованных источников.

Младший школьный возраст, мотив, мотивация, учебная деятельность, внеурочная деятельность, развитие, дидактическая игра, формирование, обучение, исследование, рекомендации.

Цель исследования: развитие учебной мотивации младших школьников во внеурочной деятельности.

Объект исследования: учебная мотивация младших школьников.

Предмет исследования: развитие устойчивой учебной мотивации младших школьников в процессе игровой деятельности.

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по данной проблеме.
2. Разработать и провести эксперимент по формированию устойчивой учебной мотивации младших школьников при помощи дидактических игр.
3. Предложить методические рекомендации по развитию учебной мотивации средствами игры у детей младшего школьного возраста.

С каждым годом все более остро встает вопрос о низком уровне сформированности мотивации детей к учебной деятельности, отсутствии желания учиться.

В результате проведенного формирующего эксперимента уровень устойчивости мотивации учения в экспериментальном (1 «А») классе повысился и составил 55%. Произошли изменения в иерархии отдельных мотивов: игровой мотив снизился на 10%, мотив отметки на 5%, произошло повышение учебного мотива на 5%.

На основании проведенного исследования были разработаны методические рекомендации по организации и проведению дидактических игр во внеурочной деятельности, направленные на развитие учебной мотивации у детей младшего школьного возраста.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	5
1 Теоретические основания исследования особенностей мотивирования младших школьников во внеурочной деятельности.....	8
1.1 Психологические особенности младшего школьного возраста.....	8
1.2 Сущность понятия мотива и мотивации учебной деятельности.....	16
1.3 Особенности мотивации учебной деятельности и ее развитие в младшем школьном возрасте.....	26
Выводы по 1 главе.....	30
2 Психолого-педагогические аспекты использования дидактических игр во внеурочной деятельности.....	31
2.1 Сущность дидактической игры и ее место в обучении школьников.....	31
2.2 Роль дидактических игр в развитии учебной мотивации.....	37
Выводы по 2 главе.....	40
3 Опытнo-экспериментальное исследование развития учебной мотивации у детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности.....	41
3.1 Организация и методы исследования.....	41
3.2 Анализ и интерпретация опытнo-экспериментальной работы.....	58
3.3 Методические рекомендации по организации и проведению дидактических игр во внеурочной деятельности, направленных на развитие учебной мотивации у детей младшего школьного возраста.....	65
Выводы по 3 главе.....	71
Заключение.....	72
Список использованных источников.....	74

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования: в настоящее время по-прежнему остро стоит задача повышения эффективности обучения школьников. Трудности, возникающие у ученика в процессе обучения, могут быть вызваны несформированностью внутренней позиции школьника. Известно, что учебная деятельность протекает успешно, если она побуждается как мотивами, вызываемыми позицией школьника, так и мотивами, идущими от самой учебной и внеурочной деятельности.

Проблема развития учебной мотивации у младших школьников является предметом исследования педагогов, ученых на протяжении многих лет. Но для современной школы эта проблема по-прежнему актуальна. С каждым годом все более остро встает вопрос о низком уровне сформированности мотивации детей к учебной деятельности, отсутствии желания учиться или положительная, но бессодержательная мотивация на уровне переживаний. В отечественной и зарубежной психологии проблеме мотивации отводится большое место. При этом рассматриваются различные аспекты: мотивация учения, в частности мотивация учебной деятельности (Божович Л.И., Морозова Н.Г, Савина Л.С., Амонашвили Ш.А), развитие потребностно - мотивационной сферы (Прохоров А.О., Генинг Г.Н.), особенности мотивации в младшем школьном возрасте (Локалова Н.П., Волочков А.А., Вяткин Б.А.). Содержательный анализ исследований, посвященных проблеме мотивации учения у детей, обнаруживает большое разнообразие мотивов, влияющих на эффективность процесса обучения, которое обусловлено во многом чрезвычайной сложностью самой учебной деятельности, уровнем ее организации, возрастными особенностями учащегося и всей системой его отношений с окружающим миром.

Сказанное и определяет актуальность изучения возможностей развития учебной мотивации в младшем школьном возрасте.

Многие ученые, такие как К.Д. Ушинский, Ш.А. Амонашвили, А.С. Макаренко, в своих работах отмечали, что такое педагогическое средство, как дидактическая игра активизирует мыслительные операции учащихся, возбуждает у них

познавательный интерес к приобретению новых знаний, что, на наш взгляд, способно сформировать устойчивую учебную мотивацию у младших школьников. Умственное развитие детей заключается не только в том, чтобы дать им знания, но и научить их использовать эти знания в разнообразной деятельности. Обучение развивает ребенка тогда, когда предоставляет возможность открывать, творить, рассуждать, спорить [2:163].

Деятельность должна ставить ребенка перед необходимостью направлять свою умственную активность на поиск и избирательное использование имеющихся у него знаний и действий для решения конкретной новой задачи. Чем интереснее такая деятельность, чем большее эмоциональное воздействие оказывает она на ребенка, тем больший эффект она дает. Все вышеизложенное определило выбор темы нашего исследования: «Возможности развития учебной мотивации младших школьников во внеурочной деятельности».

Цель исследования: развитие учебной мотивации младших школьников во внеурочной деятельности.

Объект исследования: учебная мотивация младших школьников.

Предмет исследования: развитие устойчивой учебной мотивации младших школьников в процессе игровой деятельности.

Гипотеза исследования: использование дидактических игр во внеурочной деятельности будет способствовать развитию устойчивой учебной мотивации младших школьников, если:

- дидактические игры будут базироваться на знакомых детям играх, при этом каждая игра будет содержать элемент новизны;
- в процессе игры будет создаваться ситуация успеха.

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по данной проблеме.
2. Разработать и провести эксперимент по формированию устойчивой учебной мотивации младших школьников при помощи дидактических игр.
3. Предложить методические рекомендации по развитию учебной мотивации средствами игры у детей младшего школьного возраста.

Для решения поставленных задач применялся комплекс **методов исследования:**

Теоретические методы исследования

Эмпирические методы исследования: «Методика изучения уровня учебной мотивации учащихся» Н.Г. Лускановой; методика Т. А. Нежной: «Беседа об отношении к школе и учению»; «Методика исследования мотивации учения», предложенная М.Р. Гинзбургом.

В основу исследования положены работы: Ш.А. Амонашвили, А.С.Макаренко, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Л.И. Божович; М.Р.Гинзбурга, Е.П. Ильина, В.С. Мухиной, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, А.К. Марковой и др.

Эмпирическая база исследования: исследования проводилось на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 7 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Красноярска, с учащимися 1 «А» и 1 «Б» классов в возрасте 7 лет. В каждом классе было по 20 учеников. Сроки проведения исследования: с 01.02.2015 по 01.04.2015 года.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования результатов исследования, нацеленного на развитие мотивации в педагогической практике школ в работе с детьми и родителями.

Структура выпускной квалификационной работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованных источников.

1 Теоретические основания исследования особенностей мотивирования младших школьников во внеурочной деятельности

1.1 Психологические особенности младшего школьного возраста

Чижишева О.В. отмечает, что поступление в школу коренным образом меняет характер жизни ребёнка. С первых дней обучения в школе возникает главное противоречие - между постоянно растущими требованиями, которые предъявляются к личности ребёнка, его вниманию, памяти, мышлению, речи, и наличным уровнем развития. Это противоречие является движущей силой развития у младшего школьника. По мере возрастания требований уровень психического развития подтягивается до их уровня.

Новое положение ребёнка в обществе, позиция ученика характеризуется тем, что у него появляется обязательная, общественно значимая, общественно контролируемая учебная деятельность, он должен подчиняться системе ее правил и нести ответственность за их нарушения. Это и есть необходимое внешнее условие для формирования у детей изменение взаимоотношения процессов возбуждения и торможения. Торможение становится более заметным, чем у дошкольников. Наряду с этим, склонность к возбуждению еще очень велика, чем и объясняется непоседливость младших школьников [55:90].

Согласно Д.Б. Эльконину младший школьный возраст - это качественно своеобразный этап развития ребёнка. Ребенок уже понимает, что оценка его поступков и мотивов определяется не столько его собственным отношением к самому себе («Я хороший»), но прежде всего тем, как его поступки выглядят в глазах окружающих людей. У него уже достаточно развиты рефлексивные способности. В этом возрасте существенным достижением в развитии личности ребёнка выступает преобладание мотива «Я должен» над мотивом «Я хочу». Изменение социальной ситуации развития состоит в выходе ребёнка за рамки семьи, в расширении круга значимых лиц. Особое значение имеет выделение особого типа отношений с взрослым, опосредованных задачей («ребенок-взрослый – задача»). Учитель - это взрослый социальная роль, которого связана с

предъявлением детям важных, равных и обязательных для выполнения требований, с оценкой качества учебной работы. Школьный учитель выступает как представитель общества, носитель социальных образцов.

В младшем школьном возрасте ребенок соединяет в себе черты дошкольного детства с особенностями школьника, происходит перестройка, всей системы отношений ребенка с окружающей его действительностью. Согласно Д.Б. Эльконину система «ребенок - взрослый» и «ребенок – учитель». Новая обстановка вводит ребенка в строго нормированный мир отношений и требует от него организованной произвольности, ответственной за дисциплину, развития исполнительских действий и умственного развития [57:48].

Согласно концепции Э. Эриксона, в период от 6 до 12 лет происходит приобщение ребенка к трудовой жизни общества, вырабатывается трудолюбие и вкус к работе. Позитивный исход этой стадии приносит ребенку ощущение собственной компетентности, способности действовать наравне с другими людьми; неблагоприятный результат стадии – комплекс неполноценности. Прилежность, дисциплинированность ребенка, принятие им правил школьной жизни, успешность или не успешность учебы сказывается на всей системе его отношений и с взрослыми, включая родителей, и со сверстниками [59:350].

В младшем школьном возрасте учебная деятельность становится ведущей. Она поворачивает ребенка на самого себя, требует рефлексии, оценки того, «чем я был» и «чем я стал». Л.С. Выготский выдвинул положение о ведущем значении обучения для умственного развития детей школьного возраста. Конечно, не всякое обучение оказывает такое влияние на развитие, а только «хорошее».

В процессе обучения происходит интенсивное формирование интеллектуальных и познавательных сил ребенка. Ведущее значение учебной деятельности определяется и тем, что через нее опосредуется вся система отношений ребенка с окружающими взрослыми, вплоть до личностного общения в семье [11:98].

Для осуществления деятельности необходима сформированность мотивационной сферы; как правило, это система разнообразных потребностей, мотивов, целей,

интересов. Ребенок часто приходит в школу с мотивом «стать школьником», получить новый, более взрослый статус. И на первых порах мотивирующая сила этой тенденции может быть поразительно сильна. Однако через некоторое время позиция школьника становится привычной; указанный мотив постепенно теряет побуждающее значение. К категории так называемых внешних мотивов (лежащих за пределами учебного процесса и связанных лишь с его результатом) относятся социальные мотивы. Социальные мотивы отвечают потребностям ребенка в общении с другими людьми, в их одобрении, в занятии определенного места в системе общественных отношений. Различают широкие социальные мотивы (учиться, чтобы быть культурным, развитым; знать достойное место после окончания школы, найти хорошую высокооплачиваемую работу; мотивы долга и ответственности) и узколичностные, в том числе позиционные (избежать двойки, соответствовать ожиданиям родителей, снизить тревожность, быть лучшим учеником в классе).

По А.Н. Леонтьеву широкие социальные мотивы в младшем школьном возрасте чаще относятся к категории значимых, понимаемых. Реально действующими же чаще являются узкие социальные мотивы. Ориентация только на результат (на похвалу, отметку) сужает содержание учения, порождает школьную систему принуждения. Например, чтобы получить хорошую оценку (избежать двойки), можно установить приятельские отношения с соседом по парте, чтобы тот дал списать контрольную.

Для эффективной организации обучения важно, чтобы мотив имел внутренний характер, т.е. чтобы содержание деятельности и мотив соответствовали бы друг другу. Такова, например, учебно-познавательная мотивация, отвечающая познавательной потребности, потребности в интеллектуальной активности («хочу все знать», «люблю узнавать интересное») [31:60].

Вначале у ребенка формируется интерес к самому процессу учебной деятельности без осознания ее значения. Только после возникновения интереса к результатам своего учебного труда формируется интерес к содержанию учебной деятельности, к приобретению знаний. Вот эта основа и является благоприятной почвой для

формирования у младшего школьника мотивов учения высокого общественного порядка, связанных с подлинно ответственными отношениями к учебным занятиям.

Формирование интереса к содержанию учебной деятельности, приобретению знаний связано с переживанием школьниками чувства удовлетворения от своих достижений. А подкрепляется это чувство одобрением, похвалой учителя, который подчеркивает каждый, даже самый маленький успех, самое маленькое продвижение вперед. Младшие школьники испытывают чувство гордости, особый подъем сил, когда учитель хвалит их.

В процессе школьного обучения качественно изменяются, перестраиваются все сферы развития ребенка. Начинается эта перестройка с интенсивного развития интеллектуальной сферы. Интеллектуальная рефлексия (способность к осознанию содержания своих действий и их оснований) является новообразованием, знаменующим начало развития теоретического мышления у младших школьников. Основное направление развития мышления в школьном возрасте – переход от конкретно – образного к словесно – логическому и рассуждающему мышлению. Согласно положениям Л.С. Выготского о системном характере развития высших психических функций, в младшем школьном возрасте « системообразующей» функцией является мышление, и это сказывается на других психических функциях, которые интеллектуализируются, осознаются и становятся произвольными [11:286].

Дети, приходящие в школу, еще не имеют целенаправленного внимания. Они обращают свое внимание в основном на то, что выделяется яркостью и необычностью (непроизвольное внимание). Постепенно ребенок учится направлять и устойчиво сохранять внимание на нужных, а не просто внешних привлекательных предметах. Произвольное внимание, умение преднамеренно направлять его на ту или иную задачу – важное приобретение младшего школьного возраста.

Согласно А.Л. Венгер, произвольное внимание первоклассников неустойчиво, так как они еще не имеют внутренних средств саморегуляции. У учащихся 1-2 классов внимание более устойчиво при выполнении внешних, чем собственно умственных действий. При выполнении простых, но однообразных занятий

младшие школьники отвлекаются чаще, чем при решении более сложных заданий, требующих применения разных способов и приемов работы. Развитие внимания связано также с расширением его объема и умением распределять его между разными видами действий.

В младшем школьном возрасте у детей появляются качественно новые психологические новообразования, в том числе происходит перестройка иерархической мотивационной системы. Возникают новые социальные установки и мотивы, связанные с чувством долга и, ответственности, с необходимостью получения образования. В качестве устойчивого личностного свойства формируется и закрепляется мотив достижения успеха. Учебная деятельность ребенка побуждается не одним, а целой системой разнообразных мотивов, которые переплетаются, дополняют друг друга, находятся в определенном соотношении между собой.

Характерная особенность учащихся – ярко выраженная эмоциональность восприятия. В процессе обучения происходит перестройка восприятия, оно поднимается на более высокую степень развития, принимает характер целенаправленной и управляемой деятельности. В процессе обучения восприятие углубляется становится более анализирующим, дифференцирующим, принимает характер организованного наблюдения. Достижением восприятия становится установление первых связей пространства, времени, количества [48:52].

Возрастные особенности памяти в младшем школьном возрасте развиваются под влиянием обучения. Усиливается роль и удельный вес словесно – логического, смыслового запоминания и развивается возможность сознательно управлять своей памятью и регулировать ее проявления. В связи с возрастным относительным преобладанием деятельности первой сигнальной системы у младших школьников более развита наглядно-образная память, чем словесно-логическая. Они лучше, быстрее запоминают и прочнее сохраняют в памяти конкретные сведения, события, лица, предметы, чем определение, описание, объяснения. Младшие школьники склонны к механическому запоминанию без осознания смысловых связей. Основная тенденция развития воображения в младшем школьном возрасте – это

совершенствование воссоздающего воображения. Оно связано с представлением ранее воспринятого или созданием образов в соответствии с данным описанием, схемой, рисунком и т.д. Воссоздающее воображение совершенствуется за счет все более правильно и полного отражения действительности. Творческое воображение как создания новых образов, связанное с преобразованием, переработкой впечатлений прошлого опыта, соединением их новые сочетания, комбинации, также развивается.

Под влиянием обучения происходит постепенный переход от познания внешней стороны явлений к познанию их сущности. Мышление начинает отражать существенные свойства и признаки предметов и явлений, что дает возможность делать первые обобщения, первые выводы, проводить первые аналогии, строить элементарные умозаключения. На этой основе у ребенка постепенно начинают формироваться элементарные научные понятия.

Аналитико-синтетическая деятельность в начале младшего школьного возраста еще весьма элементарна, находится в основном на стадии наглядно-действенного анализа, основывающегося на непосредственном восприятии предметов.

В младшем школьном возрасте закладывается фундамент нравственного поведения, происходит усвоение моральных норм и правил поведения, происходит усвоение моральных норм и правил поведения, начинает формироваться общественная направленность личности. Характер младших школьников отличается некоторыми особенностями. Прежде всего, они импульсивны – склонны незамедлительно действовать под влиянием непосредственных импульсов, побуждений не подумав и не взвесив всех обстоятельств по случайным поводам. Причина – потребность в активной внешней разрядке при возрастной слабости волевой регуляции поведения [47:85].

Возрастной особенностью является и общая недостаточность воли: младший школьник еще не обладает большим опытом длительной борьбы за намеченную цель, преодоления трудностей и препятствий. Он может отпустить руки при неудаче, потерять веру в свои силы и возможности. Нередко наблюдается капризность, упрямство. Обычная причина их – недостатки семейного воспитания.

Ребенок привык к тому, что все его желание и требования, удовлетворялись, он ни в чем не видел отказа. Капризность и упрямство – своеобразная форма протеста ребенка против тех, твердых требований, которые ему предъявляет школа, против необходимости жертвовать тем, что хочется, во имя того, что надо.

Н.И. Цыганковой отмечено, что младшие школьники очень эмоциональны. Эмоциональность сказывается, во-первых, в том, что их психическая деятельность обычно окрашена эмоциями. Все, что дети, наблюдают, о чем думают, что делают, вызывает у них эмоционально окрашенное отношение. Во-вторых, младшие школьники не умеют сдерживать свои чувства, контролировать их внешнее проявления, они очень непосредственны и откровенны в выражении радости, горя, печали. В-третьих, эмоциональность выражается в их большой эмоциональной неустойчивости, частой смене настроения, склонности к аффектам, кратковременным и бурным проявлениям радости, гнева, страха. С годами все больше развивается способность регулировать свои чувства, сдерживать их нежелательные проявления [54:14].

Большие возможности предоставляет младший школьный возраст для воспитания коллективистских отношений. За несколько лет младший школьник накапливает при правильном воспитании важный для своего дальнейшего развития опыт коллективной деятельности- деятельности в коллективе. Воспитанию коллективизма помогает участие детей в общественных, коллективных делах.

Что касается личностного развития, то в этом возрасте имя имеет значение для ребенка. Ценностные ориентации становятся нормой жизни. Именно в школе, в процессе постоянного общения со сверстниками в том, как к нему обращаются. Свою приязнь ребенок стремится выразить, таким же образом - он учиться приветливым формам общения, и обращению к другому имени. Ребенок в младшем школьном возрасте несет в себе комплекс чувств, уже сформированных в притязании пробуждается чувства гордости и стыда. Стремление к самоутверждению стимулирует ребенка к нормативному поведению.

Подводя итог психологических особенностей младшего школьного возраста можно выделить следующие: включение ребенка в учебный процесс знаменует начало перестройки всех психических процессов и функций.

Новая социальная ситуация вводит ребенка в строго нормированный мир отношений и требует от него организованной произвольности, ответственной за дисциплину, за развитие исполнительных действий, связанных с обретением навыков учебной деятельности, а также за умственным развитием. Таким образом, новая социальная ситуация ужесточает условия жизни ребенка и выступает для него как стрессогенная. У каждого ребенка, поступившего в школу, повышается психическая напряженность. Это отражается не только на физическом здоровье, но и на поведении ребенка.

Таким образом, анализ научной психологической литературы позволил выделить в качестве основных психологических особенностей младшего школьного возраста следующие: развитие высших психических функций и личности в целом происходит в рамках ведущей на данном этапе деятельности (учебной, согласно периодизации Д.Б. Эльконина), сменяющей в этом качестве игровую деятельность, которая выступала как ведущая в дошкольном возрасте; нормы поведения превращаются во внутренние требования к себе; развиваются высшие чувства: эстетические, моральные, нравственные (чувство товарищества, сочувствия, негодования от ощущения несправедливости). Тем не менее, для младшего школьника неустойчивость нравственного облика, непостоянство переживаний и отношений вполне характерны [57:234].

1.2 Сущность понятия мотива и мотивации учебной деятельности

Мотивационная сфера представляет собой сложную систему разных видов активного направленного отношения человека к действительности, к другому человеку, к самому себе; она включает различные виды побуждений. Мотивация характеризуется рядом понятий.

Различные понимания содержания понятий, которые можно встретить в исследованиях отечественных и зарубежных психологов, связаны со сложностью изучения мотивации, а также с тем, что является предметом изучения в мотивационной сфере человека.

Прежде чем приступить к анализу мотивационной сферы, остановимся на том, что представляет собой учение как деятельность. Перед началом обучения, школьник должен усвоить (понять, принять для себя, самостоятельно поставить) учебную задачу. Полноценное учение невозможно далее без активных учебных действий - способов, приемов учебной работы. Осуществление активного учения требует также от ученика умений проверить себя, оценить, т. е. выполнения действий самоконтроля и самооценки.

Таким образом, целостная учебная деятельность обязательно включает в себя все эти компоненты - учебную задачу, учебные действия, действия самоконтроля и самооценки. Одна и та же учебная деятельность может иметь для разных школьников различный смысл. Это в общем виде и определяет их мотивацию учения.

Так что же такое «мотивация»?

Существуют принципиальные единые подходы к определению основных понятий, встречающие поддержку у ученых разных исторических эпох. К одному из таких, согласно Аристотелю, относится аффективно-когнитивное понимание мотива, т. е. понимание мотива как единство составляющих его элементов - аффективного и когнитивного. Когнитивный элемент мотива означает знание субъекта о предмете, который может удовлетворить его потребности или, иначе говоря, когнитивный элемент обеспечивает функцию определения потребности

субъекта. Функция аффективного элемента мотива заключается в придании предмету потребности субъекта необходимого побуждения.

Проблема аффективно-когнитивного понимания мотива как проблема аффективно-когнитивной детерминации поведения человека была поставлена Аристотелем, который писал: «... и то и другое - ум и стремление побуждают к пространственному движению». И далее, развивая свою мысль, Аристотель указывал, что, с одной стороны, «ум не движет без стремления, а стремление движет иногда вопреки размышлению»; с другой стороны, разум может противостоять желаниям - «ум велит воздерживаться ввиду будущего» [3:87].

Идея аффективно-когнитивного понимания мотива была реализована в экспериментальных исследованиях К. Левина, где изучалось образование намерений субъекта. К. Левин, выделяя когнитивный элемент намерения - задачу и аффективный элемент, создающий у человека такое же напряжение, как и динамическая потребность [30:345]. Анализируя динамическую теорию К. Левина, Л.С. Выготский писал о том, что суть ее состоит в неосознанной им идее о единстве интеллекта и аффекта. Именно единство интеллекта и аффекта, по мнению Л.С. Выготского, является характерным для высших психических функций человека, к которым относятся и мотивация. Данная трактовка явилась исходной для понимания аффективно-когнитивной природы мотива в истории советской психологии [11: 45].

С.Л.Рубинштейн определял мотив как «более или менее осознанное побуждение». Далее он писал: «... то или иное побуждение, потребность, интерес - становится для человека мотивом действия через соотношение его с целью». Таким образом, определение мотива, которое дал С.Л.Рубинштейн, также подтверждает аффективно-когнитивную природу мотива [51: 546].

А.Н.Леонтьев под мотивом считает не интерес, не потребность, а объект (представляемый, мыслимый, воспринимаемый), который способен удовлетворить потребность человека. «То, что, отражаясь в голове человека, побуждает деятельность, направляет ее на удовлетворение определенной потребности, называется мотивом деятельности» [31:45].

Противоположный акцент при определении мотива - подчеркивание определяющей роли его эффективного элемента - был дан Л.И. Божович, которая считала - что в основе всех других побудителей поведения человека лежит потребность. А, в качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, чувство, словом, все то, в чем нашла воплощение потребность. Данное определение мотива также позволяет сделать вывод о его аффективно - когнитивной природе [7:165].

Некоторые отечественные психологи рассматривают в качестве побудителей деятельности человека явления как аффективной, так и когнитивной природы: значение и смыслы, направленность, интерес, мотивы, стремления, цели, влечения, мотивационные установки или диспозиции, идеалы и т.д., не выделяя специфических функций, присущих составляющим аффективным и когнитивным элементам.

В истории психологии можно выделить два вида определений мотива, объединяющих аффективный и когнитивный элементы. В определениях мотива одного вида аффективному и когнитивному элементу в равной мере приписывается функция побуждения (Аристотель, Б. Спиноза, В.Г.Асеев, А.К.Маркова и др.). В определениях мотива другого вида выделяются специфические функции, присущие данным элементам: когнитивный элемент трактуется как образ или знание о предмете, на который направлена деятельность человека, а аффективный - как придающий когнитивному элементу функцию побуждения (В.Вундт, К.Левин, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и др.) [51:564].

Все определения мотивации можно разделить по двум направлениям. Первое рассматривает мотивацию не как статичное, а как динамичное образование, как процесс, механизм. По Р.С. Немову «мотивация - динамический процесс физиологического и психического управления поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и устойчивость» [42:56]. Второе направление рассматривает мотивацию со структурных позиций, как совокупность факторов или мотивов.

Т.И. Шамова считает, что «мотив – это осознанное побуждение, которое обуславливает целенаправленную деятельность. Но, являясь источником деятельности человека, мотив сам формируется в процессе совершения учеником действий по осознанию противоречия между возникшей познавательной потребностью и возможностью ее удовлетворения своими силами» [56:105].

Некоторые ученые смешивают понятия «мотивация» и «мотив». Так, В.Г. Леонтьев выделяет два типа мотивации: первичную, которая проявляется в форме потребности, влечения, инстинкта, и вторичную, проявляющуюся в форме мотива. Он полагает, что мотив как форма мотивации возникает только на уровне личности и обеспечивает личностное обоснование решения действовать в определенном направлении для достижения определенных целей [31:34].

Таким образом, в понимании соотношений между мотивацией и мотивом нет единства взглядов. А в некоторых работах эти два понятия используются как синонимы.

По мнению П.М. Якобсон, мотивация учения как деятельность, сознательно осуществляемая человеком, является результатом как переработки тех воздействий, которые он получает из семейной и широкой социальной среды, так и образования сознательного или малосознательного отношения к этим воздействиям, связанного с особенностями жизненных установок, устремлений, интересов человека. Все это сказывается на чертах его мотивации, на мотивах учения [60: 64].

Можно выделить три вида комплексов побуждений к учебной деятельности, три разных типа мотивации:

«Отрицательная» - те побуждения школьника, вызванные осознанием определенных неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть, если он не будет учиться. Мотивация, которая также связана с мотивами, заложенными вне самой учебной деятельности, но имеющими положительный характер. Прежде всего, это мотивация учения, которая связана с гражданскими и моральными мотивами учащегося человека.

Другая форма положительной мотивации – это мотивация, которая определяется не широкими социальными, а узколичными мотивами. Процесс учения

воспринимается как дорога к личному благополучию, как возможность создать себе соответствующее положение среди окружающих, как средство продвижения по жизненной лестнице.

Мотивация, заложенная в самом процессе учебной деятельности. Побуждает учиться, овладевать определенным кругом знаний, умений, навыков, сам процесс приобретения знаний. В основе стремления овладевать знаниями лежит любознательность, неудержимое стремление познавать все новое и новое.

Эти три формы мотивации учения никогда не выступают в чистом виде.

В ходе роста личности учащегося могут произойти изменения. Можно выделить две группы, приводящие к изменениям.

Первая группа причин – это установки учащегося в отношении к учению, которые образовались у него в результате каких-то обстоятельств и влияний. Так, например, возникает отношение – стремление обходить трудности учения – пассивность, нежелание совершить усилие и т.д. Возникает и противоположное отношение – стремление преодолевать трудности; начинает привлекать как раз не самое простое и ясное в учебном материале.

Другая группа причин, которая приводит к сдвигам в мотивации учения, заложена в самом процессе с его динамическими изменениями в ходе этого процесса.

В качестве благоприятных черт мотивации отмечается общее положительное отношение ребенка к школе, широта его интересов, любознательность, которая является формой проявления широкой умственной активности младших школьников. Непосредственность, открытость, доверчивость младших школьников, их вера в непререкаемый авторитет учителя являются благоприятными условиями для упрочнения в этом возрасте широких социальных мотивов долга и ответственности, понимания необходимости учиться.

Мотивация младших школьников также имеет и ряд негативных характеристик, препятствующих учению. Так, интересы младших школьников:

- неустойчивы, то есть ситуативные, быстро удовлетворяются и без поддержки учителя могут угасать и не возобновляться;

- слабо обобщены, то есть охватывают одни или несколько учебных предметов, но объединенных по их внешним признакам;
- мало осознанны, что проявляется в неумении школьника называть, что и почему нравится в данном предмете;
- недостаточно действенны, так как сами по себе долго не поддерживают учебную деятельность;
- содержат в себе ориентировку школьника чаще на результат учения, а не на способ учебной деятельности.

В целом мотивационная сфера учения определяется следующими моментами:

- 1) характером самой учебной деятельности школьников, развернутость и зрелость ее структуры, сформированность ее компонентов (учебной задачи, учебных действий, действий самоконтроля и самооценки), взаимодействием в ходе учения с другим человеком;
- 2) особенностями эмоций, сопровождающих процесс учения;
- 3) характером мотивов учения;
- 4) зрелостью целей;
- 5) смыслом учения для каждого школьника (определенными идеалами, ценностными ориентациями ученика).

Соотношение всех этих сторон мотивационной сферы обнаруживается для учителя в виде интересов школьников.

По мнению С.Л. Рубинштейна, Б.В. Зейгарника и других ученых мотивационный компонент является совершенно необходимым для всякого целостного психического акта, всякого процесса (мыслительного, процесса восприятия и пр.). Мотивация определяет содержательную избирательность процессов; динамическая характеристика побуждения (сила, значимость) определяет длительность и интенсивность процесса, готовность к тому или иному предельному уровню его функциональной напряженности. Функциональные возможности психических процессов определяют содержательную сторону мотивации (характер интересов, ведущих потребностей в том или ином виде деятельности и пр.) и динамическую сторону (интенсивность побуждений) [51:64].

А.К. Маркова выделяет две группы психологических характеристик мотивов.

Первая группа мотивационных характеристик – их называют содержательными – прямо связана с содержанием осуществляемой школьником учебной деятельностью.

Вторая группа характеристик – их условно называют динамическими – характеризует не столько содержание, сколько форму, динамику выражения этих мотивов: эти особенности мотивов ближе стоят к психофизиологическим особенностям ребенка, особенностям его нервной системы [35:65].

Содержательными характеристиками мотивов являются следующие:

Наличие личностного смысла учения для ученика. В таком случае говорят, что мотив учения выполняет не только роль, но и является «смыслообразующим» для данного ученика, то есть придает его учению личностный смысл;

Наличие действенности мотива, то есть его реального влияния на ход учебной деятельности и всего поведения ребенка. Действенность мотива тесно связана с первой характеристикой – личностным смыслом учения. Ибо если мотив имеет личностную значимость для школьника, то он, как правило, является и действенным.

Место мотива в общей структуре мотивации. Каждый мотив может быть ведущим, доминирующим или второстепенным, подчиненным;

Самостоятельность возникновения и проявления мотива. Он может возникать как внутренний в ходе самостоятельной учебной работы, или только в ситуации помощи взрослого, то есть как внешний;

Уровень осознания мотива;

Степень распространения мотива на различные типы деятельности, виды учебных предметов, формы учебных заданий.

Если есть различия в содержании мотивов, то существуют и особенности их форм. Они образуют динамические характеристики мотивов.

1. Первой и важнейшей особенностью является устойчивость мотивов. Это выражается в том, что тот или иной мотив актуализируется достаточно постоянно во всех учебных ситуациях или в большинстве из них.

Интерес может быть ситуативным, ограниченным отдельными вспышками на эмоционально привлекательные ситуации обучения. Такой интерес проходит при выходе ученика из данной ситуации. Этот интерес требует постоянной стимуляции извне и не оставляет особого следа в структуре личности. Интерес становится относительно устойчивым, связанным с определенным кругом предметов, заданий.

2. Другой особенностью формы проявления мотивов является их эмоциональная окраска, модальность.

3. Остальные формы проявления мотивов выражаются также в силе мотива, его выраженности, быстроте возникновения и т.д. Они обнаруживаются в том, например, как долго может сидеть школьник над работой, сколько заданий он может выполнить, движимый данным мотивом и т.д. Формы выражения мотивов учения должны находиться в поле зрения учителя; по ним учитель составляет первое представление о характере мотивации данного ученика.

В психологической литературе вопросы о классификации мотивов решаются по-разному.

Так, А.К.Макарова распределила мотивы в две большие группы:

Широкие познавательные мотивы, ориентирующие школьника на получения новых знаний, умений, навыков.

Учебно-познавательные мотивы, ориентирующие школьника на усвоение способов добывания знаний.

Мотивы самообразования, направленные на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний.

Социальные мотивы также представлены несколькими подгруппами:

Широкие социальные мотивы, состоящие в стремлении ученика получать знания, чтобы быть полезным обществу, в понимании необходимости учиться и в чувстве ответственности.

Узкие социальные мотивы (позиционные), состоящие в стремлении занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими, заслужить авторитет.

Мотивы социального сотрудничества, состоящие в стремлении быть в постоянном контакте с другими людьми.

Мотивы избегания неприятностей, социального неодобрения. (Учусь потому, что ругают за плохие отметки”).

Мотивы получения поощрения (похвала, хорошая отметка, подарок) [35:64].

М.В. Матюхина также выделяет два основных типа мотивов, заложенных в самом процессе учебной деятельности:

- мотивация процессом (имеющая три уровня: исполнительский – как выполнение деятельности; поисково-исполнительский – как выделение правила; творческий – как самостоятельное составление задачи);

- мотивация содержания (имеющая три уровня: интерес - занимательность; интерес к факторам; интерес к сути явлений, их происхождению).

Мотивы, связанные с тем, что лежит вне учебной деятельности:

а) широкие социальные;

б) узколичностные;

в) отрицательные [37:67].

Л.И. Божович и П.М. Якобсон выделяют следующие группы и подгруппы мотивов:

I. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности, связанные с ее прямым продуктом. В этой группе учебно-познавательных мотивов можно выделить следующие подгруппы:

1) мотивы, связанные с содержанием учения. Учащегося побуждает учиться стремление узнавать новые факты, овладевать знаниями, способами действий, проникать в суть явлений. Такую мотивацию условно назовем мотивацией содержанием;

2) мотивы, связанные с самим процессом учения. Учащегося побуждает учиться стремление проявлять интеллектуальную активность, думать и рассуждать на уроке, преодолевать препятствия в процессе познания. Такую мотивацию условно назовем мотивацией процессом.

II. Мотивы, связанные с косвенным продуктом учения, его результатом, с тем, что лежит вне самой учебной деятельности.

1) широкие социальные мотивы:

- мотивы долга и ответственности перед обществом, классом, учителем и т.п.;
- мотивы самоопределения и самосовершенствования

2) узколичностные мотивы:

- стремление получить одобрение со стороны учителей, родителей, одноклассников, получить хорошие отметки. Такую мотивацию условно назовем мотивацией благополучия;
- желание быть в числе первых учеников, быть лучшим. Такую мотивацию условно назовем престижной мотивацией;

3) отрицательные мотивы, стремление избежать неприятностей, которые могут возникнуть со стороны учителей, одноклассников, если школьник не будет хорошо учиться. Такую мотивацию условно назовем мотивацией избегания неприятностей [7:46].

А теперь рассмотрим классификацию мотивов по принципу деления их на внешние и внутренние. Так, в работах бихевиористской ориентации основу такого деления составляет пространственное положение «мотиватор» по отношению к самому субъекту: если он находится внутри субъекта – в виде инстинкта, то он считается внутренним мотивом; если поведение субъекта запускается внешним стимулом со стороны окружающей среды, то он считается внешним мотивом.

Также выделение внутренних и внешних мотивов учения по отношению к содержанию учебной деятельности предлагается многими отечественными и зарубежными психологами.

Так, Л.С. Рубинштейн выделяет два типа мотивов, соотносимых с понятием «внутреннего» и «внешнего» мотива. Это – интерес к содержанию предмета (непосредственный) и опосредованный интерес к предмету, связанный с содержанием будущей деятельности [51: 345].

1.3 Особенности мотивации учебной деятельности и ее развитие в младшем школьном возрасте

Мотивация учения связана с возрастными особенностями ребенка, поэтому начнем ее анализ с момента прихода ребенка в школу. Этот этап развития ребенка характеризуется тем, что он впервые включается в новую социально значимую деятельность, важную не только для него, но и для окружающих. Известно, что к концу дошкольного детства у ребенка складывается достаточно сильная мотивация к обучению в школе. Психологи (Л.С. Славина, Л.И. Божович и др.) определяют это новое личностное образование как «внутреннюю позицию школьника». Она состоит в потребности ребенка посещать школу, включиться в новую для него деятельность учения, занять новое положение среди окружающих. Психологи отмечают, что на рубеже дошкольного и школьного детства происходит впервые осознаваемое ребенком расхождение между его объективным положением и его внутренней позицией. Эта широкая потребность образует так называемую субъектную готовность к школе. Наряду с этим существует и объективная готовность к школе – уровень знаний и умений, с которыми ребенок приходит в школу [8:46].

Но, как показывают наблюдения, у ребенка семи лет уровень субъективной готовности к школе может несколько снижаться из-за рассказов других детей о трудностях в школе, а также из-за того, что стремление учиться в некоторой мере удовлетворяется в детском саду. Наряду с этим уровень объективной готовности повышается в связи с общим ростом культуры, использованием радио, телевидения. Таким образом, понижение уровня субъективной готовности и повышение уровня объективной готовности у ребенка, усложняет дело дальнейшего формирования мотивации в начальной школе [8:34].

По мнению А.Л. Венгер и Д.Б. Эльконина, если проследить общую динамику мотивов учения от 1 к 3 классу, то выявляется следующее: вначале у школьников преобладает интерес к внешней стороне пребывания в школе (сидение за партой и т.д.), затем возникает интерес к первым результатам учебного труда (к первым

написанным буквам и цифрам, к первым отметкам учителя) и лишь после этого к процессу, содержанию учения, а еще позднее – к способам добывания знаний.

Познавательные мотивы изменяются следующим образом: младшие школьники от интереса к отдельным фактам переходят к интересу к закономерностям, принципам. В младшем школьном возрасте возникают и мотивы самообразования, но они представлены самой простой формой – интересом к дополнительным источникам знания, эпизодическим чтением дополнительных книг.

Социальные мотивы развиваются от общего недифференцированного понимания социальной значимости учения, с которым ребенок приходит в I класс, к более глубокому осознанию причин необходимости учиться, к пониманию смысла учения «для себя», что делает социальные мотивы более действенными. Появляется стремление занять определенное место в коллективе сверстников, ориентировка на мнение товарищей.

Такова качественная характеристика мотивов учения в младшем школьном возрасте. Если же проследить количественную их динамику, то можно сказать, что положительное отношение к учению несколько снижается к концу начальной школы. Интерес к учебной деятельности по сравнению с другими интересами учащихся планомерно возрастает в 1 – 2 классах и заметно снижается в 3 классе. Как показал анализ, снижение интереса происходит более заметно в тех классах начальной школы, где преобладала установка учителя на сообщение готовых знаний, на их запоминание, где активность школьника носила воспроизводящий, подражательный характер. Как было установлено, ученики 3 класса больше всего не любят пересказывать прочитанное, списывать упражнение с доски, учить наизусть правила и стихи, а любят самостоятельно решать примеры и задачи, наблюдать за явлениями природы, лепить, рисовать. Иными словами, учащиеся начальной школы проявляют интерес к тем заданиям, где есть возможность инициативы и самостоятельности. Уже в этом возрасте ученики отдают предпочтение более трудным заданиям.

Понимание социальной значимости учения (во 2 – 3 классах) должно быть подкреплено интересом к самому содержанию учения, к способам добывания

знаний. Там, где учителю удастся это сделать, снижения мотивации учения к концу начальной школы не наступает.

В психолого-педагогической науке проведен ряд исследований по выявлению возрастных возможностей учащихся начальной школы. В одном из этих исследований было показано, что по мере формирования у младших школьников полноценной учебной деятельности, становления теоретического мышления складываются и отчетливо проявляются учебно-познавательные мотивы. Так, уже во 2 классе общий интерес к учению у ряда детей может перерасти в интерес к содержанию и способам усвоения знаний, а в 3 классе этот интерес отмечается у преобладающего большинства школьников. Такие интересы у младших школьников могут стать, как свидетельствуют факты, достаточно устойчивыми и лично значимыми. Примечательно, что большая зрелость познавательных мотивов приводит к большему осознанию социальных мотивов долга, ответственности, повышает общественную направленность личности школьника. Учебно-познавательный интерес вскоре становится также обобщенным, может распространяться на несколько учебных предметов [48:67].

Таким образом, данные психолого-педагогических исследований свидетельствуют о том, что младший школьный возраст имеет большие резервы развития мотивационной сферы учения. Именно это является одной из основных задач, стоящих в настоящее время перед школой и перед каждым учителем. Поскольку нет более важной и в то же время более сложной задачи, чем задача формирования у учащихся положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности.

А.К.Маркова выделяет следующие основные факторы, влияющие на развитие положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности:

- содержание учебного материала;
- организация учебной деятельности;
- коллективные формы учебной деятельности;
- оценка учебной деятельности;
- стиль педагогической деятельности учителя.

Содержание учебного материала необходимо давать, учитывая имеющиеся у школьника данного возраста потребности (потребность в постоянной деятельности, в упражнении различных функций; потребность в новизне, в эмоциональном насыщении и др.), поэтому учебный материал должен подаваться в такой форме, чтобы вызвать у школьников эмоциональный отклик, активизировать познавательные психические процессы, быть хорошо иллюстрированным.

Изучение каждого раздела или темы учебной программы должно состоять из трех основных этапов:

I этап – мотивационный (сообщение почему и для чего учащимся нужно знать данный раздел программы, какова основная задача данной работы);

II этап – операционально-познавательный (учащиеся усваивают тему, овладевают учебными действиями и операциями в связи с ее содержанием);

III этап – рефлексивно-оценочный (анализ проделанного, сопоставление достигнутого с поставленной задачей и оценкой работы).

Коллективная (групповая) форма деятельности включает в активную работу даже пассивных, слабо мотивированных учащихся, так как они не могут отказаться выполнять свою часть работы, не подвергнувшись обструкции со стороны товарищей. Мотивирующая роль оценки результатов учебной деятельности не вызывает сомнения.

На развитие мотивов учения оказывает влияние стиль педагогической деятельности учителя, различные стили формируют различные мотивы. Авторитарный стиль формирует «внешнюю» мотивацию учения, задерживает формирование «внутренней» мотивации. Демократический стиль педагога, наоборот, способствует интенсивной мотивации; а попустительский (либеральный) стиль снижает мотивацию учения [35:78].

Таким образом, младший школьный возраст – это начало становления мотивации учения, от которого во многом зависит ее судьба в течение всего школьного возраста.

Выводы по 1 главе

1. Основные психологические особенности младшего школьного возраста следующие: развитие высших психических функций и личности в целом происходит в рамках ведущей на данном этапе деятельности (учебной, согласно периодизации Д.Б. Эльконина), сменяющей в этом качестве игровую деятельность, которая выступала как ведущая в дошкольном возрасте; нормы поведения превращаются во внутренние требования к себе; развиваются высшие чувства: эстетические, моральные, нравственные (чувство товарищества, сочувствия, негодования от ощущения несправедливости).
2. Мотивация – сложное структурное образование, в котором различные мотивы выступают в единстве и взаимосвязи. Для младшего школьного возраста характерны широкие социальные мотивы, учебно-познавательные мотивы в этом возрасте менее значимы. В то же время учебно-познавательные мотивы оказывают непосредственное влияние на успешность всего процесса учебной деятельности, в связи, с чем развитие устойчивости данной группы мотивов вполне целесообразно.
3. Основными факторами, влияющими на развитие учебной мотивации, являются: содержание учебного материала; организация учебной деятельности; коллективные формы учебной деятельности; оценка учебной деятельности; стиль педагогической деятельности учителя, а также внеурочная деятельность. Одним из эффективных средств развития мотивации учебной деятельности является дидактическая игра. Такое педагогическое средство, как дидактическая игра активизирует мыслительные операции учащихся, возбуждает у них познавательный интерес к приобретению новых знаний, интерес к соревновательной деятельности и стремление к победе, что способствует развитию устойчивой учебной мотивации у младших школьников.

2 Психолого-педагогические аспекты использования дидактических игр во внеурочной деятельности

2.1 Сущность дидактической игры и ее место в обучении школьников

Значение игры в воспитании ребенка рассматривается во многих психолого-педагогических системах прошлого и настоящего. Большинство педагогов расценивают игру как серьезную и нужную для ребенка деятельность.

В истории зарубежной и русской психолого-педагогической науки сложилось два направления использования игры в воспитании детей: для всестороннего гармонического развития и в узко дидактических целях.

Ярким представителем первого направления был великий чешский педагог Я.А. Коменский. Он считал игру необходимой формой деятельности ребенка, отвечающей его природе и склонностям: игра - серьезная умственная деятельность, в которой развиваются все виды способностей ребенка; в игре расширяется и обогащается круг представлений об окружающем мире, развивается речь; в совместных играх ребенок сближается со сверстниками[27:67].

В трудах К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта и других содержатся важные мысли о роли игры в формировании ребенка.

Д.Б. Эльконин считает, что игру нужно рассматривать как совершенно своеобразную деятельность, а не как сборное понятие, объединяющее все виды детских деятельностей, в частности, и такие, которые Гросс называл экспериментальными играми.

Игровая деятельность - это особая сфера человеческой активности, в которой личность не преследует никаких других целей, кроме получения удовольствия, удовольствия от проявления физических и духовных сил.

Природа создала игры для всесторонней подготовки к жизни. Поэтому они имеют генетическую связь со всеми видами деятельности человека и выступают как специфическая форма и познания, и труда, и общения, и искусства, и спорта. Отсюда и названия игр: познавательные, интеллектуальные, строительные, игра-

труд, игра-общение, музыкальные игры, художественные, игры-драматизации, подвижные, спортивные...

Традиционно принято различать два основных типа игр: игры с фиксированными, открытыми правилами и игры со скрытыми правилами.

Примером игр первого типа является большинство дидактических, познавательных и подвижных игр, сюда относят также развивающие интеллектуальные, музыкальные, игры-забавы, аттракционы.

Ко второму типу относят игры сюжетно-ролевые. Правила в них существуют неявно. Они - в нормах поведения воспроизводимых героев.

Дидактическое направление использования игры получило развитие в XVIII в. у педагогов - филантропистов (И.С. Базедов, Х.Г. Зальцман и др.). Они стремились сделать обучение детей занимательным, отвечающим их возрастным особенностям. Дидактическая игра - одна из форм обучающего воздействия взрослого на ребёнка. В то же время игра - основной вид деятельности детей. Таким образом, дидактическая игра имеет две цели: одна из них обучающая, которую преследует взрослый, а другая - игровая, ради которой действует ребёнок. Важно, чтобы эти две цели дополняли друг друга и чтобы научить детей различать предметы по форме обеспечивали усвоение программного материала. Необходимо стремиться к тому, чтобы ребёнок, не усвоив программного материала, не смог достичь игровой цели [58:70].

В.В. Котелевская делит дидактические игры по цели их организации. По ее мнению, обучающей будет игра, если учащиеся, участвуют в ней, приобретают новые знания, умения и навыки или вынуждены приобрести их в процессе подготовки к игре. Причем результат усвоения знаний будет тем лучше, чем четче будет выражен мотив познавательной деятельности не только в игре, но и в самом содержании учебного материала. Контролирующей будет игра, дидактическая цель которой состоит в повторении, закреплении, проверке ранее полученных знаний. Для участия в ней каждому ученику необходима определенная подготовка. Обобщающие игры требуют интеграции знаний. Они способствуют установлению

меж предметных связей, направлены на приобретение умений действовать в различных учебных ситуациях [28:89].

Более подробное деление можно встретить в работе О.С. Газмана, где он дает классификацию дидактических игр на фоне общей классификации игр.

Рассмотрим в общих чертах характерные особенности типов игр по классификации О.С.Газмана:

Дидактические игры различаются по обучающему содержанию, познавательной деятельности детей, игровым действиям и правилам, организации и взаимоотношениям детей, по роли преподавателя. Такая группировка дидактических игр подчеркивает их направленность на обучение, познавательную деятельность детей, но не раскрывает в достаточной мере основы дидактической игры - особенностей игровой деятельности детей, игровых задач, игровых действий и правил, организацию жизни школьников, руководство педагога.

Условно можно выделить несколько типов дидактических игр, сгруппированных по виду деятельности учащихся: игры-путешествия; игры-поручения; игры-предположения, игры-загадки; игры-беседы (игры-диалоги) и т.д.

Приведем примеры дидактических игр, которые применяются в современной психолого-педагогической практике.

а) **Игры - упражнения.** Игровая деятельность может быть организована в коллективных и групповых формах, но все же более индивидуализирована. Её используют при закреплении материала, проверке знаний учащихся, во внеклассной работе.

б) **Игра-поиск.** Учащимся предлагается найти в рассказе учителя некоторые названия, расположенные вперемежку и встречающиеся по ходу рассказа учителя. Для проведения таких игр не требуется специального оборудования, они занимают мало времени, но дают хорошие результаты.

в) **Игры - соревнование.** Сюда можно отнести конкурсы, викторины, имитации телевизионных конкурсов и т.д. Данные игры можно проводить как на уроке, так и во внеклассной работе.

г) **Сюжетно - ролевые игры.** Их особенность в том, что учащиеся исполняют роли, а сами игры наполнены глубоким и интересным содержанием, соответствующим определенным задачам, поставленным учителем. Это «Пресс-конференция», «Круглый стол» и др. Учащиеся могут исполнять роли специалистов сельского хозяйства, историка, филолога, археолога и др. Роли, которые ставят учеников в позицию исследователя, преследуют не только познавательные цели, но и профессиональную ориентацию. В процессе такой игры создаются благоприятные условия для удовлетворения широкого круга интересов, желаний, запросов, творческих устремлений учащихся.

д) **Познавательные игры - путешествия.** В предлагаемой игре учащиеся могут совершать «путешествия» на континенты, в различные географические пояса, климатические зоны и т.д. В игре могут сообщаться и новые для учащихся сведения и проверяться уже имеющиеся знания. Игра - путешествие обычно проводится после изучения темы или нескольких тем раздела с целью выявления уровня знаний учащихся. За каждую «станцию» выставляются отметки. Такие учебные занятия имеют сходство со сказкой, ее развитием, чудесами. Игра-путешествие отражает реальные факты или события, но обычное раскрывает через необычное, простое - через загадочное, трудное - через преодолимое, необходимое - через интересное. Все это происходит в игре, в игровых действиях, становится близким ребенку, радует его. Цель игры-путешествия - усилить впечатление, придать познавательному содержанию чуть-чуть сказочную необычность, привлечь внимание детей на то, что находится рядом, но не замечается ими. Игры-путешествия обостряют внимание, наблюдательность, осмысление игровых задач, облегчают преодоление трудностей и достижение успеха. Игры-путешествия всегда несколько романтичны. Именно это вызывает интерес и активное участие в развитии сюжета игры, обогащение игровых действий, стремление овладеть правилами игры и получить результат: решить задачу, что-то узнать, чему-то научиться.

Игра-путешествие - игра действия, мысли, чувств ребенка, форма удовлетворения его потребностей в знании. В игре-путешествии используются многие способы

раскрытия познавательного содержания в сочетании с игровой деятельностью: постановка задач, пояснение способов ее решения, иногда разработка маршрутов путешествия, поэтапное решение задач, радость от ее решения, содержательный отдых. В состав игры-путешествия иногда входит песня, загадки, подарки и многое другое. Игры-путешествия иногда несправедливо отождествляются с экскурсиями. Существенное различие их заключается в том, что экскурсия - форма прямого обучения и разновидность занятий. Целью экскурсии чаще всего является ознакомление с чем-то, требующим непосредственного наблюдения, сравнения с уже известным. Иногда игру-путешествие отождествляют с прогулкой. Но прогулка чаще всего имеет оздоровительные цели. Познавательное содержание может быть и на прогулке, но оно является не основным, а сопутствующим.

е) **Игры-поручения** имеют те же структурные элементы, что и игры-путешествия, но по содержанию они проще и по продолжительности короче. В основе их лежат действия с предметами, игрушками, словесные поручения. Игровая задача и игровые действия в них основаны на предложении что-то сделать: “Помоги Буратино расставить знаки препинания”, “Проверь домашнее задание у Незнайки”.

ж) **Игры-предположения** “Что было бы..?” или “Что бы я сделал...”, “Кем бы хотел быть и почему?”, “Кого бы выбрал в друзья?” и др. Иногда началом такой игры может послужить картинка.

Дидактическое содержание игры заключается в том, что перед детьми ставится задача и создается учебная ситуация, требующая осмысления последующего действия. Игровая задача заложена в самом названии “Что было бы..?” или “Что бы я сделал...”. Игровые действия определяются задачей и требуют от детей целесообразного предполагаемого действия в соответствии с поставленными условиями или созданными обстоятельствами. Дети высказывают предположения, констатирующие или обобщенно-доказательные. Эти игры требуют умения соотнести знания с обстоятельствами, установления причинных связей. В них содержится и соревновательный элемент: “Кто быстрее сообразит?”.

з) **Игры-загадки.** Возникновение загадок уходит в далекое прошлое. Загадки создавались самим народом, входили в обряды, ритуалы, включались в праздники.

Они использовались для проверки знаний, находчивости. В этом и заключается очевидная педагогическая направленность и популярность загадок как умного развлечения. В настоящее время загадки, загадывание и отгадывание, рассматриваются как вид обучающей игры. Основным признаком загадки является замысловатое описание, которое нужно расшифровать (отгадать и доказать). Описание это лаконично и нередко оформляется в виде вопроса или заканчивается им. Главной особенностью загадок является логическая задача. Разгадывание загадок развивает способность к анализу, обобщению, формирует умение рассуждать, делать выводы, умозаключения.

к) **Игры-беседы (диалоги).** В основе игры-беседы лежит общение педагога с детьми, детей с педагогом и детей друг с другом. Это общение имеет особый характер игрового обучения и игровой деятельности детей. В игре-беседе воспитатель часто идет не от себя, а от близкого детям персонажа и тем самым не только сохраняет игровое общение, но и усиливает радость его, желание повторить игру. Однако игра-беседа таит в себе опасность усиления приемов прямого обучения. Ценность игры-беседы заключается в том, что она предъявляет требования к активизации эмоционально-мыслительных процессов: единства слова, действия, мысли и воображения детей. Игра-беседа воспитывает умение слушать и слышать вопросы учителя, вопросы и ответы детей, умение сосредоточивать внимание на содержании разговора, дополнять сказанное, высказывать суждение. Все это характеризует активный поиск решения поставленной игрой задачи. Немалое значение имеет умение участвовать в беседе, что характеризует уровень воспитанности. Основным средством игры-беседы является слово, словесный образ, вступительный рассказ о чем-то. Результатом игры является удовольствие, полученное детьми[13:46].

2.2 Роль дидактических игр в развитии учебной мотивации

Особая роль дидактическим играм отводится в обучении младших школьников, и здесь есть свое объяснение. В этом возрасте у детей начинают формироваться элементы логического мышления, т.е. формируется умение рассуждать, делать свои умозаключения. Существует множество дидактических игр и упражнений, которые влияют на развитие творческих способностей у детей, так как они оказывают действие на воображение и способствуют развитию нестандартного мышления у детей.

Существенный признак дидактической игры - устойчивая структура, которая отличает её от всякой другой деятельности. Структурные компоненты дидактической игры: игровой замысел, игровые действия и правила. Все структурные элементы дидактической игры взаимосвязаны между собой и отсутствие любого из них разрушает игру.

Игровой замысел осуществляется в игровой деятельности, становится задачей самого ребенка, возбуждает желание и потребность решить ее, активизирует игровые действия.

Игровые действия (операции) составляют основу игры. Игра - всегда реальное действие и подобие настоящего действия. Действия в игре - это разнообразные двигательные реалии, приспособленные либо к целям, правилам, либо к игровым аксессуарам, игрушкам. Игровые действия это сложные умственные действия, выраженные в процессах целенаправленного восприятия, наблюдения, сравнения, припоминания ранее усвоенного, умственные действия, выраженные в процессах мышления.

Правила игры - предписания, устанавливающие логический порядок игры. Через правила, учитель доводит до детей свои педагогические требования, регулирует ход игры. Их содержание и направленность обусловлены задачами, познавательным содержанием, игровыми задачами и игровыми действиями. Правила содержат нравственные требования к взаимоотношениям детей, к выполнению ими норм поведения.

Правила игры имеют обучающий, организационный, дисциплинирующий характер. Обучающие правила помогают раскрывать перед детьми, что и как нужно делать, они соотносятся с игровыми действиями, усиливают их роль, направляют познавательную деятельность детей: что-то рассмотреть, придумать, сравнить, найти способ решения поставленной игрой задачи. Организующие правила определяют порядок, последовательность игровых действий и взаимоотношений детей.

Средства игры: пространство, речь, аксессуары. Игровое пространство, в котором протекают все игровые действия, определяется ее правилами. Язык участников игры продиктован ее сюжетом. Аксессуары (предметы, необходимые для игры), костюмы, атрибуты также заложены в фабуле игры.

Дидактическая (обучающая) задача игры формулируется в соответствии с программой, с учетом возрастных особенностей детей. Наличие дидактической задачи подчеркивает обучающий характер игры, направленность обучающего содержания на процессы познавательной деятельности школьников. Дидактическая задача определяется учителем и отражает его обучающую деятельность. Таким образом, анализ существующих классификаций дидактических игр позволяет обобщенно разделить их по следующим параметрам: по видам деятельности обучающихся, по цели организации игры, по содержанию, по направлению обучения.

Целью обращения к игре во внеурочной деятельности является приобретение конкретных практических навыков, закрепление их на уровне моторики, перевод знаний в опыт. При использовании дидактических игр решаются и воспитательные задачи, например, воспитание терпения, формирование аккуратности и умения доводить начатое дело до конца; в групповой работе развитие умения работать сообща, прислушиваясь к мнению других учеников, адекватно относясь к критике в свой адрес, деликатно отзываясь об ошибках своих товарищей; приобретаются навыки публичных выступлений, желание и умение добиваться поставленной цели. Дидактическая игра во внеурочной деятельности может стать очень серьезным занятием. Игровые формы отличаются тем, что процесс обучения максимально

приближен к практической деятельности. Сообразуясь с характером и интересами своей роли, учащиеся должны принимать практические решения. Чаще всего им приходится играть свою роль в конфликтной ситуации, заложенной в содержание игры. Решения во многих играх принимаются коллективно, что развивает мышление учащихся, коммуникативные способности. В процессе игры возникает определенный эмоциональный настрой, активизирующий учебный процесс [56:28]. Обучающие игры применяются для развития умений использовать полученные знания на практике. Это сложная форма учебной деятельности, требующая большой подготовки и немалых затрат времени.

Применяя дидактическую игру во внеурочной деятельности как форму обучения, учителю важно быть уверенным в целесообразности её использования.

Дидактическая игра выполняет несколько функций:

- обучающую, воспитательную (оказывает воздействие на личность обучаемого, развивая его мышление, расширяя кругозор);
- ориентационную (учит ориентироваться в конкретной ситуации применять знания для решения нестандартной учебной задачи);
- мотивационно-побудительную (мотивирует и стимулирует познавательную деятельность учащихся, способствует развитию познавательного интереса).

Процесс игры позволяет формировать качества активного участника игрового процесса, учиться находить и принимать решения; развивать способности, которые могут быть обнаружены в других условиях и ситуациях; учиться самостоятельности, неординарности поведения, умению адаптироваться в изменяющихся условиях, заданных игрой; учиться умению общаться, установлению контактов; получать удовольствие от общения с партнерами, учиться создавать особую эмоциональную среду, привлекательную для учащихся.

Однако, несмотря на общее признание положительного влияния дидактических игр на развитие познавательной активности и повышение мотивации обучения учащихся, в настоящее время они не нашли еще достаточно глубокого и основательного применения в психолого-педагогической практике.

Выводы по 2 главе

1. Одним из важнейших условий развития мотивации учебной деятельности и активизации познавательной деятельности школьников, развития их самостоятельности, мышления, является дидактическая игра. Используемые во внеурочной деятельности с учащимися дидактические игры - доступное, полезное, эффективное средство развития самостоятельности мышления у детей, формирования устойчивого, мотивированного отношения к процессу обучения.
2. Анализ существующих классификаций дидактических игр позволяет обобщенно разделить их по следующим параметрам: по видам деятельности обучающихся, по цели организации игры, по содержанию, по направлению обучения.
3. Дидактическая игра - это активная деятельность по имитационному моделированию изучаемых систем, явлений, процессов, одной из ведущих функций которой является мотивационно - побудительная функция.

3 Опытнo-экспериментальное исследование развития учебной мотивации у детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности

3.1 Организация и методы исследования

Исходя из положения, что мотивация – многоуровневая система, в которой одни побуждения осознаются лучше, а другие хуже, нами была поставлена задача: выявить наиболее и наименее осознаваемые мотивы, определить их место и роль в системе мотивации учебной деятельности младших школьников.

Исследование проводилось на материале трех методик: «Методика изучения уровня учебной мотивации учащихся» Н.Г. Лускановой; методика Т. А. Нежной: «Беседа об отношении к школе и учению». Использовался модифицированный вариант методики Т.А. Нежной, отличающийся от первого варианта тем, что вопросы в методике выглядят несколько иначе. Они представляют собой набор проблемных ситуаций, направленных также на выявление основных компонентов внутренней позиции школьника, которые заставляют ребенка задуматься и дать наиболее правдивый ответ. Также нами применялась «Методика исследования мотивации учения», предложенная М.Р. Гинзбургом.

Исследования проводилось на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 7 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Красноярска, с учащимися 1 «А» и 1 «Б» классов в возрасте 7 лет. В каждом классе было по 20 учеников. Сроки проведения исследования: с 01.02.2015 по 01.04.2015 года.

Первая методика Н.Г. Лускановой «Методика изучения уровня учебной мотивации учащихся». Данная анкета разработана Н. Г. Лускановой для изучения уровня учебной мотивации учащихся. В нее включено 10 вопросов, отражающих отношение детей к школе и обучению. Вопросы анкеты построены по закрытому типу и предполагают выбор одного из трех вариантов ответов. При этом ответ, свидетельствующий о положительном отношении к школе и предпочтении учебных ситуаций, оценивается в 3 балла; нейтральный ответ — 1 балл; ответ,

позволяющий судить об отрицательном отношении ребенка к школьной ситуации, оценивается в 0 баллов.

Вторая методика «Беседа об отношении к школе и учению» (Нежной Т.А.) направлена на диагностику мотивационной готовности детей к школьному обучению. Обследование проводилось индивидуально с каждым учеником. Эта методика помогла установить наиболее осознаваемые мотивы, которые проявлялись в свободных высказываниях школьников без подсказок, внушение со стороны экспериментатора.

Модифицированный вариант методики «Беседа об отношении к школе и учению» (Нежной Т.А.) позволяет выявить наличие или отсутствие у детей младшего школьного возраста основных компонентов внутренней позиции школьника, которыми являются следующие:

- а) ребенок относится к поступлению в школу или пребыванию в ней положительно, как к совершенно естественному и необходимому событию в жизни; не мыслит себя вне школы или в отрыве от неё; обнаруживает чувства необходимости учения, т.е. в ситуации необязательного посещения школы продолжает стремиться к занятиям специфики школьного содержания;
- б) проявляет особый интерес к новому, собственно школьному содержанию занятий: предпочитает уроки грамоты и счета занятиям «дошкольного» типа (рисование, пение, физкультура, труд),
- в) отказывается от характерных для дошкольного детства ориентации в плане организации деятельности и поведения: предпочитает коллективные классные занятия индивидуальному обучению дома; положительно относится к наличию общественно принятых норм поведения (дисциплину); предпочитает общественно выработанный, традиционный для учебных заведений способ оценки его учебных достижений (отметка) другим видам поощрения, характерным для непосредственно-личных отношений (сладости, подарки и т.п.);
- г) признаёт авторитет учителя.

Беседа проводится строго индивидуально. Ученикам предлагается набор коротких историй.

Третья методика исследования мотивации учения у старших дошкольников и первоклассников (М.Р.Гинзбурга) позволила изучить доминирующую устойчивую мотивацию учения у учащихся, а также её сформированность или несформированность. Ученикам был предложен текст рассказа и пять сопроводительных картинок.

В том случае, если у испытуемого отсутствует предпочтение какого либо мотива, т.е. различные подходы во всех ситуациях, то мы говорим о неустойчивости мотивации учения у данного ученика. Доминирующая мотивация учения диагностируется по наибольшему количеству выборов того или иного мотива.

В своей работе мы придерживались классификации мотивов, представленной М.Р.Гинзбургом. В ней выделено пять видов учебных мотивов:

1. Внешний мотив - связан с различными социальными взаимодействиями школьника с другими людьми; возникает в ситуации помощи взрослого.
2. Учебный мотив - связан с процессом выполнения учебной деятельности и её содержания.
3. Игровой мотив - связан с доминированием игровой деятельности (игры) над направленностью на процесс учения, его содержания, результат.
4. Социальный мотив - характеризуется стремлением получать знания, чтобы быть полезным Родине, обществу, желании выполнять свой долг, в понимании необходимости учиться и в чувстве ответственности.
5. Мотив отметки связан с желанием школьника ходить в школу для того, чтобы получать хорошие оценки.

Проводя анализ полученных результатов по Н.Г. Лускановой, можно сказать следующее, что у учащихся 1 «А» класса 15% занимает высокий уровень учебной мотивации, 35% хороший уровень школьной мотивации, 35% положительный уровень учебной мотивации, 15% низкий уровень школьной мотивации.

Анализируя результаты, полученные в 1 «Б» классе, можно сказать, что высокий уровень учебной мотивации занимает 15%, Хороший уровень учебной мотивации

занимает 30%, положительный уровень учебной мотивации занимает 40%, низкий уровень учебной мотивации 15%

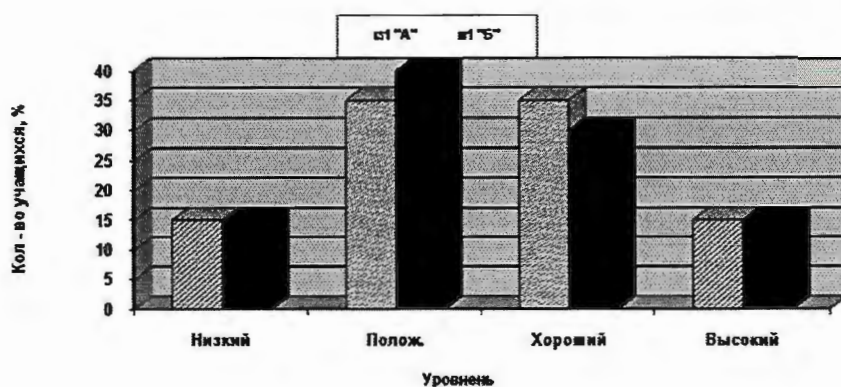


Рис. 1. Распределение учащихся по уровню учебной мотивации в 1 «А» и 1 «Б» классам на начало эксперимента по Н.Г. Лускановой «Методика изучения уровня учебной мотивации учащихся»

Как показал анализ данных, в обоих классах большей популярностью пользуется «положительный» уровень учебной мотивации, который показывает, что дети вполне благополучны в школе, но чаще ходят в школу для того, чтобы пообщаться с детьми и учителем, им нравится ощущать себя школьниками. Количество таких учащихся составляет от 30 до 40 % в обоих классах.

Также большое количество выборов получил «хороший» уровень (30-35%). Дети успешны в учебной деятельности, ходят в школу для получения новых знаний. Некоторое число выборов из всех получил низкий уровень (15% в обоих классах). Ученики испытывают затруднения в учебной деятельности, они без желания идут в школу и выполняют поручения учителя.

Данные, полученные по методике Т.А. Нежной «Беседа об отношении к школе и учению» в 1 «А» классе представлены на рисунке 2.

В связи с тем, что в своих ответах учащиеся руководствовались различными видами мотивов, мы посмотрели, какие мотивы пользуются большей популярностью у учеников при ответах на вопросы в ходе беседы. Проводя анализ полученных результатов, можно сказать, что у учащихся 1 «А» класса на I месте

стоит игровой мотив - 40% («в школе можно на перемене играть с друзьями»); на II месте стоит мотив отметки («хожу в школу, чтобы получать хорошие оценки») – 30%; на III месте стоит внешний мотив («хожу в школу, потому что там весело», «мама заставляет учиться»)- 15%; на IV месте стоит учебный мотив («хожу в школу для получения новых знаний») -10% социальный мотив («понимаю, что знания мне нужны для будущего»)- 5%.

Анализируя полученные данные в 1 «Б» классе по этой методике, можно отметить: I место по числу указаний занимает игровой мотив-35% («в место оценок я хотел бы получать игрушки», «люблю играть в школе»); II место по числу указаний занимает мотив отметки – 25% («я учусь для того, чтобы получать хорошие отметки, радовать этим маму и папу»); III место по числу указаний занимает внешний мотив - 15%. («В школе много друзей, там можно поиграть»); IV место занимает учебный мотив – 15% («люблю решать примеры, узнавать много нового»); V место по числу указаний занимает социальный мотив- 10% («хожу в школу, чтобы потом найти хорошую работу»).

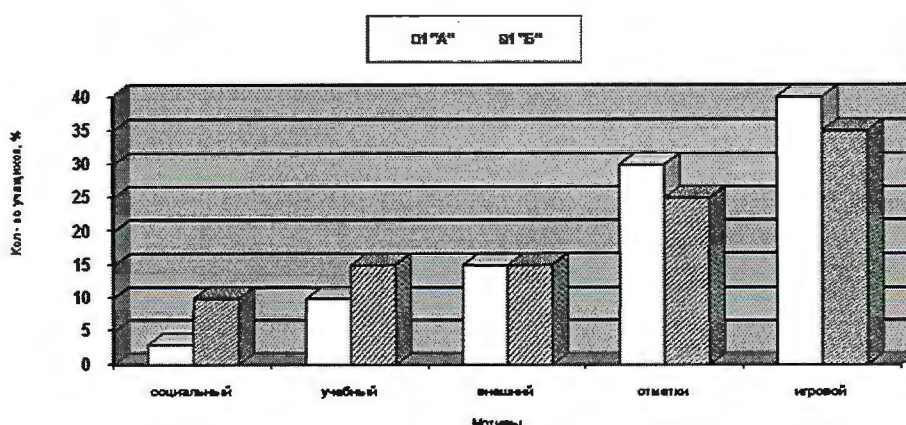


Рис.2 Распределение учащихся по мотивационной готовности детей к школьному обучению в 1 «А» и в 1 «Б» на начало эксперимента («Беседа об отношении к школе и учению» Нежной Т.А.)

Как показал анализ данных в обоих классах в результате бесед об отношении к школе и учению, большей популярностью пользуется ответы игровой направленности (От 35% - 40%). Учащимся нравится ходить в школу для того,

чтобы поиграть со своими товарищами, похвастаться игрушками и весело провести время. Игра в жизни ребят занимает определенное место в жизни.

Также большое количество выборов получили внешний мотив (От 10% -15%) и мотив оценки (От 25% - 30%). Ученики хотят получать одобрения учителя и родителей, стремятся занять достойное место среди товарищей. Хотят получать хорошие оценки и быть успешными. Школьники не понимают объективное значение отметки, они не всегда соотносят качество отметки с качеством своей учебной работы.

На I этапе констатирующего эксперимента мы провели второй (модифицированный) вариант методики Т.А. Нежновой, «Беседа об отношении к школе и учению». Необходимость проведения модифицированной методики Нежновой объясняется тем, что вопросы в первом варианте данной методики составлены таким образом, что дети могут осознанно дать ожидаемый от них вариант ответа, потому что в этом возрасте они знают, что хотят от них услышать взрослые. В модифицированном варианте методики Т.А. Нежновой вопросы выглядят несколько иначе. Они представляют собой набор проблемных ситуаций, направленных также на выявление основных компонентов внутренней позиции школьника, которые заставляют ребенка задуматься и дать наиболее правдивый ответ.

Анализируя полученные данные в 1 «А» классе по этой методике, можно отметить: I место по числу указаний занимает также игровой мотив – 40%. В ходе беседы учащиеся говорили: «люблю играть со своими одноклассниками»; II место по числу указаний занимает мотив отметки -25% («я учусь для того, чтобы получать хорошие отметки, радовать этим маму и папу»); III место по числу указаний занимает социальный мотив -15% («хочу, чтобы у меня была хорошая профессия»); IV место по числу указаний занимает учебный мотив- 10% («люблю решать задачи, узнавать что-нибудь новое»), V место по числу указаний занимает внешний мотив – 10% («Меня заставляют ходить в школу»).

Проводя анализ полученных результатов в 1 «Б» классе, можно отметить: I место по числу указаний занимает игровой мотив- 45% ; II место по числу указаний

занимает мотив отметки – 20 %; на III месте по числу указаний стоит внешний мотив - 15% , IV место занимает учебный мотив – 10%, V место занимает социальный мотив 10% .

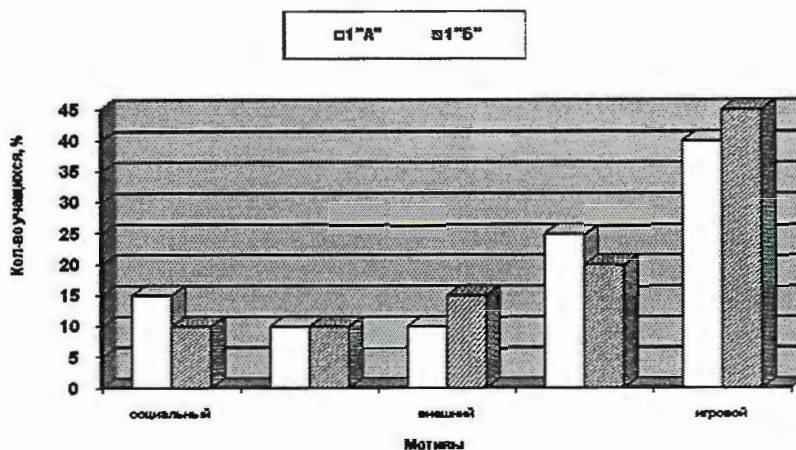


Рис.3 Распределение учащихся по уровню готовности детей к школьному обучению в 1 «А» и в 1 «Б» на начало эксперимента (модифицированный вариант методики «Беседа об отношении к школе и учению» Нежновой Т.А.)

Как показал анализ данных в обоих классах в результате бесед об отношении к школе и учению, большей популярностью пользуются ответы игровой направленности (От 40% – 45%). Несмотря на то, что ведущим видом деятельности у учащихся является учебная деятельность, игра по-прежнему занимает определенное место в жизни школьников.

Также большое количество выборов получили внешний (От 10% - 15%) и учебный (От 10% - 15%) мотивы. Ученики хотят получать одобрения учителя и родителей, стремятся занять достойное место среди товарищей. Учащимся нравится, когда учитель рассказывает интересное, узнавать новое. Рост учебного мотива объясняется интересом учащихся к учебной деятельности, так как именно этот мотив связан с процессом учения.

Значительное число выборов из всех мотивов получил мотив отметки (От 20% - 25%). Однако школьники не понимают объективное значение отметки, они не

всегда соотносят качество отметки с качеством своей учебной работы. Некоторое число выборов получил социальный мотив (От 10% - 15%)

Так как в ходе беседы по методике Т.А. Нежновой выявилось, что учащиеся руководствовались различными видами мотивов (внешний, учебный, игровой, социальный мотивы, а также мотив отметки), то при помощи методики исследования мотивации учения у старших дошкольников и первоклассников М.Р.Гинзбурга мы выявили устойчивость учебной мотивации у учеников 1 «А» и 1 «Б» классов, а также доминирующий мотив.

Как показал анализ полученных данных в 1 «А» классе по этой методике, можно отметить: I место среди доминирующих мотивов занимает игровой мотив - 45%; II место по числу указаний занимают социальный и учебный мотивы – 20% , III место по числу указаний занимает мотив отметки – 10% и VI место занимает внешний мотив – 5%. Следует отметить, что у 60% учащихся во 1 «А» классе учебная мотивация не сформирована, так как у них отсутствуют предпочтения в выборе мотива, т.е. преобладают различные подходы во всех ситуациях.

Определение уровня устойчивости мотивации учения у младших школьников проводилось на основе количества одинаковых выборов во всех ситуациях:

- высокий уровень - 3 одинаковых выбора из 3 возможных;
- средний уровень – 2 одинаковых выбора из 3 возможных;
- низкий уровень – различные подходы во всех ситуациях.

В ходе анализа результатов, к высокому уровню устойчивости учебной мотивации в 1 «А» классе было отнесено 10% , к среднему- 30% , к низкому- 60% учащихся. (см.: Рис.4.)

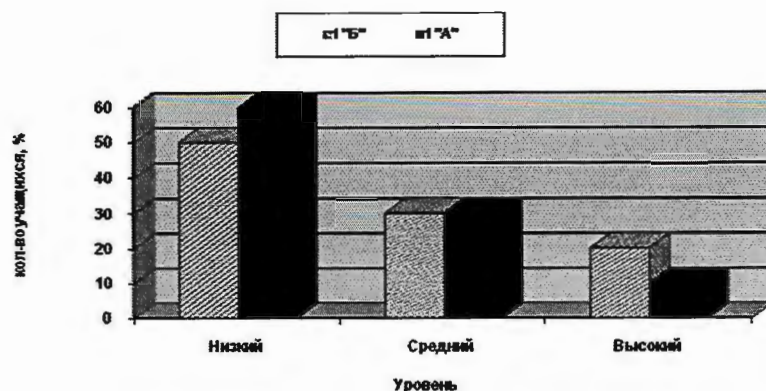


Рис.4. Уровень устойчивости учебной мотивации учащихся 1 «А» и 1 «Б» классов (результаты методики М.Р.Гинзбурга)

Проводя анализ полученных результатов в 1 «Б» классе по методике исследования мотивации учения у старших дошкольников и первоклассников, можно отметить: I место среди доминирующих мотивов занимает игровой мотив- 45% ; II место по числу указаний занимает социальный мотив- 15%, III место занимают учебный мотив и мотив отметки – 12% ,IV место занимает внешний мотив – 10 % . У 50% учащихся 1 «Б» класса не сформирована учебная мотивация, так как отсутствуют предпочтения в выборе какого- либо мотива. В ходе анализа полученных данных в 1 «Б» классе, к высокому уровню устойчивости мотивации учения было отнесено 20 % учащихся, к среднему- 30 %, а к низкому- 50 % младших школьников. (Рис.: 4)

Для подтверждения отсутствия достоверных различий между уровнями устойчивости учебной мотивации учащихся 1 «А» и 1 «Б» классов мы использовали статистический метод U-критерия Манна-Уитни.

В ходе констатирующего эксперимента нами были получены данные об актуальном уровне устойчивости мотивации учебной деятельности младших школьников 1 «А» и 1 «Б» классов.

В результате проведенного статистического исследования мы принимаем H_0 на 95 % и на 99 % уровне достоверности. Достоверных различий между изучаемыми выборками по данному параметру не обнаружено.

Различия между уровнями устойчивости учебной мотивации у учащихся 1 «А» и 1 «Б» классов не обнаружены.

В связи с тем, что в начальной школе у детей в мотивационной сфере, как правило, еще отсутствуют мотивы, направляющие его деятельность на усвоение новых знаний, на овладение общими способами действий, на научно-теоретическое осмысление наблюдаемых явлений, и ведущие мотивы в этот период школьного детства связаны с желанием ребенка занять общественно-значимую и общественно оцениваемую позицию школьника, а также сохранилась потребность принимать цели взрослых за свои собственные цели, то в дальнейшей работе перед нами будет стоять более сложная задача – формирование у учащихся устойчивой положительной мотивации к учебной деятельности средствами игры.

Для развития положительной мотивации учения у учащихся 1 «А» класса МБОУ средней общеобразовательной школы № 7 была выбрана внеурочная деятельность с дидактическими играми. Игра - это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением.

Такое педагогическое средство, как дидактическая игра активизирует мыслительные операции учащихся, возбуждает у них познавательный интерес к приобретению новых знаний, интерес к соревновательной деятельности и стремление к победе, что способствует формированию устойчивой учебной мотивации у младших школьников.

Мощным рычагом мотивации учения является внеурочная работа. Внеурочная работа в единстве с обязательным курсом создает условия для более полного осуществления практических, воспитательных, общеобразовательных и развивающих целей обучения. Она способствует расширению сферы применения навыков и умений, приобретенных в обязательном курсе, и расширению языковой среды. Внеурочная работа своими увлекательными формами вызывает определенный эмоциональный настрой, облегчает достижение целей обучения. Участие детей в различных формах внеурочной работы помогает им преодолеть скованность и барьер страха при общении.

Программа формирующего эксперимента:

Цель программы: формирование устойчивой положительной учебной мотивации младших школьников

Задачи программы:

развитие умения самостоятельной постановки целей своей учебной деятельности;

развитие уверенности в себе;

изменение отношения к ошибкам;

повышение рабочего тонуса, осознание себя полноценной личностью путем переживаний «ситуации успеха».

Мы определили качественный и количественный состав участников эксперимента.

Следующий шаг – выделение этапов работы и определение содержания каждого этапа.

Программа включает в себя цикл из 8 внеурочных занятий. Продолжительность одного занятия 1 час. Программа реализуется в три этапа:

I – вводный (1 занятие);

II – основной (6 занятий);

III – завершающий (1 занятия).

Первый этап посвящен решению следующих задач:

знакомство детей со спецификой занятий, целями, правилами работы в группе;

более тесное знакомство с участниками группы, создание рабочей атмосферы в группе.

Задачи второго этапа:

развитие умения в самостоятельной постановке целей деятельности младших школьников;

развитие уверенности в себе;

изменение отношения детей к ошибкам;

Основными задачами третьего этапа являются:

закрепление умений и отработка навыков, сформированных в ходе занятий;

переживание ситуации успеха;

подведение итогов.

Каждое занятие состоит из трех частей: вводной, основной и заключительной. Целью вводной части является эмоциональное раскрепощение учащихся, снятие напряжения и скованности в поведении.

Содержание основной части соответствует задачам программы.

Целью заключительной части является подведение итогов занятия.

Третий этап работы связан с определением содержательного компонента, то есть подбором упражнений, заданий, соответствующих задачам программы.

Программа по формированию устойчивой учебной мотивации средствами игры

Занятие № 1

Тема. Знаки и символы

1. Организационная часть:

- приветствие;
- игра "Настроение в цвете". Детям предлагается выбрать геометрическую фигуру любого цвета, отражающую его эмоциональное состояние, на момент начала занятия.

2. Основная часть:

- игра "Игра художников". На индивидуальном листе бумаги, расчерченном на 20 клеточек, ребенок рисует в каждой клеточке (значком или символом) предмет, названный психологом. Интервал между словами 3-5 секунд. Далее проводится индивидуальная проверка нарисованного: ребенок называет подряд нарисованные предметы, объясняя свой рисунок.

Цель: научить детей обозначать предметы символами и значками (основы моделирования), развивать коммуникативные навыки, память.

- игра "Четыре стихии". Психолог произносит слова: "земля" - дети опускают руки вниз; "вода" - дети вытягивают руки вперед; "воздух" - поднимают руки вверх; "огонь" - вращают руками в локтях.

Цель: развитие внимания, связанного с координацией слухового аппарата и двигательного анализатора.

3. Рефлексия:

- игра "Настроение в цвете". Детям предлагается выбрать геометрическую фигуру любого цвета, отражающую его эмоциональное состояние, на момент окончания занятия.

Занятие № 2

Тема. Зашифрованная информация

1. Организационная часть:

- приветствие;
- игра "Настроение в цвете" (на начало занятия);
- игра "Найди отличия". Детям предлагаются картинки с 5 - 10 отличиями, которые нужно найти за определенное количество времени, игра направлена на концентрацию внимания.

2. Основная часть:

- игра "Опорные сигналы". Психолог называет косвенные признаки предметов и явлений, по которым ребенок должен угадать предмет. Далее детям предлагается поиграть в эту игру друг с другом.

Цель: показать учащимся методы шифровки и дешифровки информации, развитие внимания, словарного запаса, кругозора.

- игра "Разведчики". В комнате в произвольном порядке расставляются стулья. Один ребенок (разведчик) идет через комнату, обходя стулья с различных сторон, а другой ребенок (командир отряда) запомнив дорогу, должен провести отряд тем же путем.

Цель: развитие моторно-слуховой памяти, объема и концентрации внимания, снятие двигательной расторможенности, негативизма.

3. Рефлексия:

- игра "Настроение в цвете" (на конец занятия);
- упражнение "Шкала роста". Отработка навыков адекватного оценивания себя и своих достижений. Детям предлагаются три степени оценки: высокая - "звездочка",

средняя - "флажок", низкая - "грибок", ребенок выбирает тот предмет, на который сам себя оценивает и кладет в свой "кармашек" занятий, объясняя при этом свой выбор.

Занятие № 3

Тема. Противоположности

1. Организационная часть:

- приветствие;
- игра "Настроение" с помощью пиктограммы (образа, выражающего то или иное эмоциональное состояние).

2. Основная часть:

- игра "Рисование на заданную тему". Детям предлагается нарисовать противоположные понятия (добро и зло, красивое и безобразное, веселое и грустное и т.д.).

Цель: формирование умения сравнивать противоположные понятия и передавать свое эмоциональное состояние.

- беседа - обсуждение детских рисунков.
- упражнение "Четвертый лишний". Психолог называет ряд предметов, один из которых по своим признакам является "лишним". Затем дети играют друг с другом.

Цель: развитие умения обобщать предметы по существенным признакам, развитие умения дифференцировать признаки на существенные и несущественные, развитие коммуникативных навыков.

3. Рефлексия:

- игра "Настроение" с помощью пиктограммы (на момент окончания занятия).

Занятие № 4

Тема. Ассоциации

1. Организационная часть:

- приветствие;
- игра "Настроение" с помощью пиктограммы.

2. Основная часть:

- игра "Ассоциации". Дети с помощью мимики и жестов, показывают различных животных, персонажей из сказок, книг, мультфильмов. Остальные пытаются угадать, того, кого показывает ребенок.

Цель: формирование наблюдательности, воображения; обогащение словарного запаса; углубление знаний о предметах, явлениях, состояниях.

- игра "Дорисуй предмет". Детям предлагаются нарисованные геометрические фигуры, которые нужно дополнить чем - либо, чтобы получился законченный предмет, явление.

Цель: развитие творческого мышления, наблюдательности, внимания.

3. Рефлексия:

- игра "Настроение" с помощью пиктограммы;

- упражнение "Шкала роста".

Занятие № 5

Тема. Читаем. Думаем. Говорим

1. Организационная часть:

- приветствие;

- игра "Настроение в цвете" (на начало занятия).

2. Основная часть:

- упражнение "Рассказ по картинке". Детям предлагается за определенное время составить рассказ по предложенной картинке. Детям предлагается оценить свой рассказ и рассказы других детей, выбрать самый лучший.

Цель: развитие навыков кодирования и перекодирования информации, развитие навыка выступления на публике, развитие умения оценивать себя и других.

- игра "Самый - самый". Детям предлагается рассказать о самом лучшем поступке в своей жизни.

Цель: развитие уверенности у ребенка своей уникальности, неповторимости, адекватной самооценки.

3. Рефлексия:

- игра "Настроение в цвете" (на конец занятия);

- упражнение "Шкала роста".

Занятие № 6

Тема. "Умное предложение"

1. Организационная часть:

- приветствие;
- игра "Настроение в цвете".

2. Основная часть:

- упражнение "Составь предложение". Детям предлагаются наборы слов, из которых дети составляют предложения. Совместно выбираются: самое красивое предложение, самое быстро - составленное предложение, самое правильное предложение.

Цель: расширить знания о соответствии причины и следствия; увидеть общее и частное; развитие навыка оценивания себя и других.

- игра "Неоконченное предложение". Детям предлагается окончить предложения на тему "Моя школа".

Цель: развитие мышления у детей, развитие навыков анализа и синтеза.

3. Рефлексия:

- игра "Настроение в цвете";
- обсуждение на тему "Что было легко, а что сложно?";
- упражнение "Шкала роста".

Занятие № 7

Тема. Что меня окружает

1. Организационная часть:

- приветствие;
- игра "Настроение" с помощью пиктограммы;

2. Основная часть:

- упражнение "Что меня окружает", основанное на материалах уроков окружающего мира. Детям предлагается составить рассказ о своем домашнем животном, о каком - либо времени года, о явлениях живой природы.

Цель: расширение знаний о предметах, явлениях живой природы.

- игра "Найди общее". Детям предлагаются карточки с изображением времен года, явлений живой и неживой природы, животных, птиц, рыб и т. д.

Цель: развитие умения находить общее в предметах и явлениях, умения высказывать свое мнение, расширение словарного запаса.

3. Рефлексия:

- игра "Настроение" с помощью пиктограммы;
- упражнение "Шкала роста".

Занятие № 8

Тема. Обобщение. Подведение итогов

1. Организационная часть:

- приветствие;
- игра "Настроение" с помощью пиктограммы;

2. Основная часть:

- игра "Что я умею, чего не умею, чему хочу научиться". Детям предлагается составить три списка: "Что я умею", "Чего я не умею", "Чему хочу научиться", совместно обсудить то, что написали дети.

Цель: проанализировать свои умения и навыки.

- рисование на тему : "Наш дружный класс".

3. Рефлексия:

- игра "Настроение" с помощью пиктограммы";
- упражнение "Шкала роста";
- общее обсуждение вопросов "Что понравилось на занятиях, а, что нет?", "Что было полезным ?", "Что было самым трудным на занятиях?".

3.2 Анализ и интерпретация опытно-экспериментальной работы

Мы предположили, что такой метод, как дидактическая игра поможет нам сформировать положительную устойчивую учебную мотивацию у младших школьников.

По окончании формирующего эксперимента был проведен второй контрольный срез по методикам, аналогичным констатирующему этапу.

Приведем данные контрольных опытов, проведенных нами в 1 «А» классе, в котором осуществлялся формирующий эксперимент. С целью сравнения такие же методики были проведены с не проходившими опытного обучения учениками контрольного класса (1 «Б»).

Сравнивая исходные данные с результатами формирующего эксперимента, можно отметить следующие изменения в экспериментальном (1 «А») классе: I место по числу указаний занимает высокий уровень учебной мотивации («я учусь, чтобы узнать много интересного», «мне нравятся уроки в школе»)-35%, по данным констатирующего эксперимента этот уровень занимал вторую позицию (15 %). Остался неизменным хороший уровень учебной мотивации – 35 %, занимающий второе место. Наблюдается спад положительного уровня учебной мотивации – 20%, по данным констатирующего эксперимента – 35% и низкий уровень учебной мотивации занимает 10%. (см.: Рис. 5)

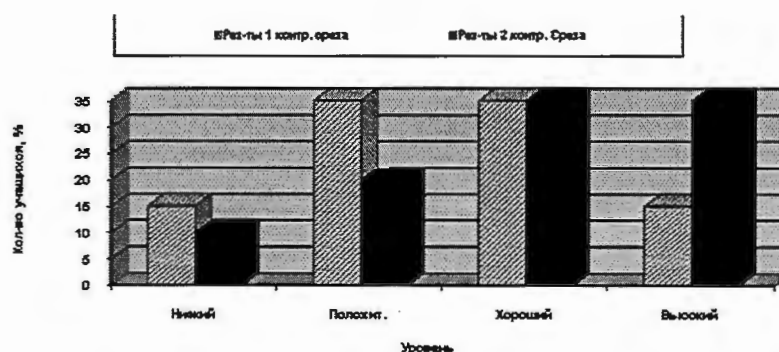


Рис.5. Динамика мотивации учебной деятельности в экспериментальном (1 «А») классе (методика Н.Г. Лускановой)

Таким образом, успешное проведение дидактических игр во внеклассных мероприятиях, которые включает в себя: поиск разных способов решения поставленных задач, умение рассуждать и преодолевать трудности, возможность работать в команде, а также использование занимательности, привело к изменению мотивации учебной деятельности.

Аналогичный срез, проведенный в 1 «Б» классе, выявил следующие изменения в мотивации учебной деятельности. Первое место по числу указаний занимает хороший уровень учебной мотивации («я учусь, чтобы узнать много интересного», «мне нравятся уроки в школе»)-45%, по данным констатирующего эксперимента этот уровень занимал вторую позицию (30 %). Остался неизменным положительный уровень учебной мотивации – 40 %, занимающий первое место в констатирующем эксперименте. Наблюдается спад высокого уровня учебной мотивации – 10%, по данным констатирующего эксперимента – 15% и низкий уровень учебной мотивации 5%. (см.: Рис.6)

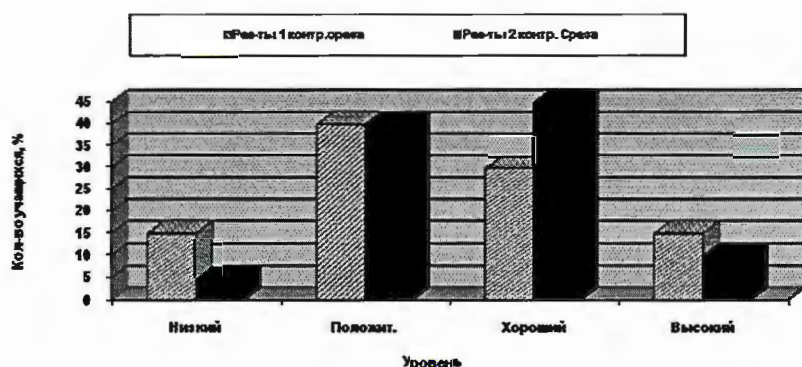


Рис.6. Динамика мотивации учебной деятельности в контрольном (1 «Б») классе (методика Н.Г. Лускановой)

Сравнивая исходные данные с результатами формирующего эксперимента, можно отметить следующие изменения в подгруппах мотивов учебной деятельности в экспериментальном (1 «А») классе: I место по числу указаний занимает игровой мотив («в школе можно играть с друзьями на переменах»)- 30 %, по данным констатирующего эксперимента этот мотив занимал также лидирующую позицию (40 %). II место занимает мотив отметки – 25%, по данным констатирующего

эксперимента – 30%, III место занимает внешний мотив – 20 %, по данным констатирующего эксперимента – 15%, Растет число указаний на учебный мотив – 15%, по данным констатирующего – 10%, также растет число указаний на социальный мотив- 10%, по данным констатирующего эксперимента – 5%. (см.: Рис. 7)

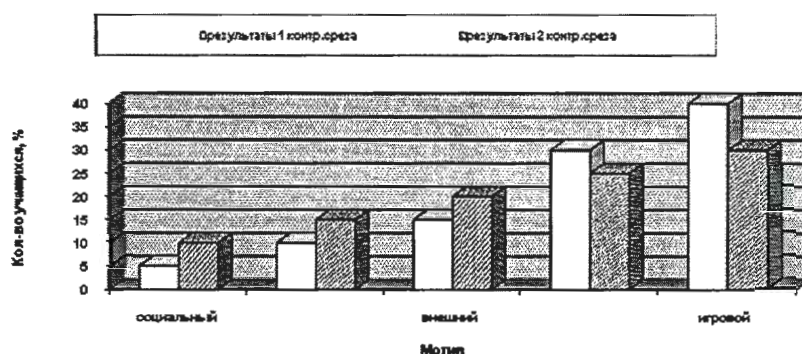


Рис.7.Динамика мотивации учебной деятельности в экспериментальном (1 «А») классе (методика Т.А. Нежной, вар. 1)

Таким образом, реальное успешное выполнение дидактических игр, которые включают в себя: поиск разных способов решения поставленных задач, умение рассуждать и преодолевать трудности, возможность работать в команде, а также использование занимательности, привело к изменению мотивации учебной деятельности.

Аналогичный срез, проведенный в 1 «Б» - контрольном классе, выявил следующие изменения в структуре мотивации учебной деятельности. I место занимает игровой мотив – 30 % (35 % до эксперимента); II место занимает мотив отметки – 25% (25 % до эксперимента); III место по числу указаний занимает внешний мотив – 20 % (15 % до эксперимента); отмечается спад учебного мотива – 10% (до эксперимента 15%), несколько повысилось число указаний на социальный мотив – 15 % (10 % до эксперимента). (см. Рис.8)

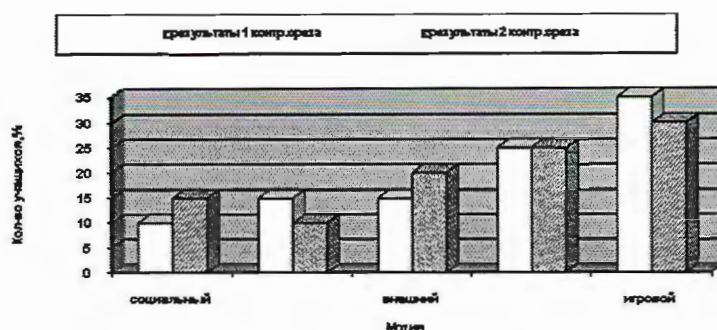


Рис.8.Динамика мотивации учебной деятельности в контрольном (1 «Б») классе (методика Т.А. Нежной, вар. 1)

Таким образом, в контрольном (1 «Б») классе также наблюдается некоторый спад игрового мотива и рост социального, это зависит от возрастных особенностей школьников, что отмечается многими психологами и педагогами.

При сравнении данных констатирующего и формирующего экспериментов, нами установлены следующие изменения в структуре мотивации учебной деятельности младших школьников 1 «А» класса. Наблюдается спад игрового мотива-30%, снизился мотив отметки-20%. Увеличилась роль социального мотива-20%. Внешний мотив остался неизменным-10%. Учебный мотив составляет-20%. (см. рис.9)

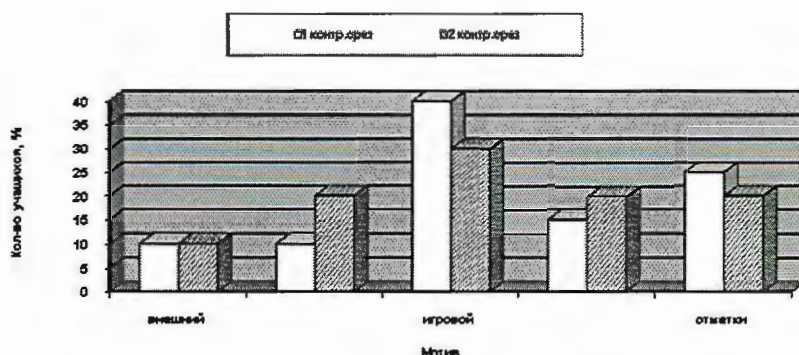


Рис.9. Динамика мотивации учебной деятельности в экспериментальном (1 «А») классе (модифицированный вариант методики Т.А. Нежной)

Аналогичный анализ, проведенный в контрольном (1 «Б») классе, выявил следующие изменения в структуре мотивации учебной деятельности. В этом классе игровой мотив составляет – 35 % (45 % до эксперимента). Мотив отметки

составляет – 15 % (20 % до эксперимента). Увеличивается число указаний на учебный мотив – 15 % (10 % до эксперимента). Число указаний на внешний мотив составляет 20 % (15 % до эксперимента). Наблюдается повышение указаний на социальный мотив – 15% (до эксперимента 10%) (см.: Рис.10)

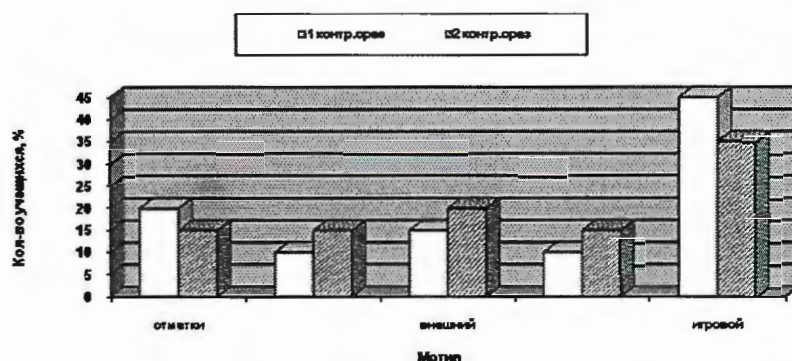


Рис.10. Динамика мотивации учебной деятельности в контрольном (1 «Б») классе (модифицированный вариант методики Т.А. Нежновой)

Сопоставляя исходные данные с результатами формирующего эксперимента, можно отметить следующие изменения в контрольном (1 «Б») классе выявил следующие изменения: лидирующую позицию занимает игровой мотив – 35 % учащихся (45 % до формирующего эксперимента); наблюдается существенный рост учебного мотива среди доминирующих – 15 % (до эксперимента составлял – 15%); мотив отметки содержит одинаковое количество указаний как до, так и после формирующего эксперимента – 15 %, социальный мотив занимает – 20% (до формирующего эксперимента составлял – 15%), внешний мотив – 15% (до формирующего эксперимента – 10%).

Следует отметить, что снизился процент учащихся с несформированной учебной мотивацией – 35 % (50 % до формирующего эксперимента).

Сравнивая исходные данные с результатами, полученными после формирующего эксперимента, можно отметить, что к высокому уровню устойчивости учебной мотивации в контрольном (1 «Б») классе было отнесено 15 % учащихся (20 % до

формирующего эксперимента); к среднему – 50 % учащихся (30 % до формирующего эксперимента); к низкому – 35 % (50 % до эксперимента) (Рис.11)

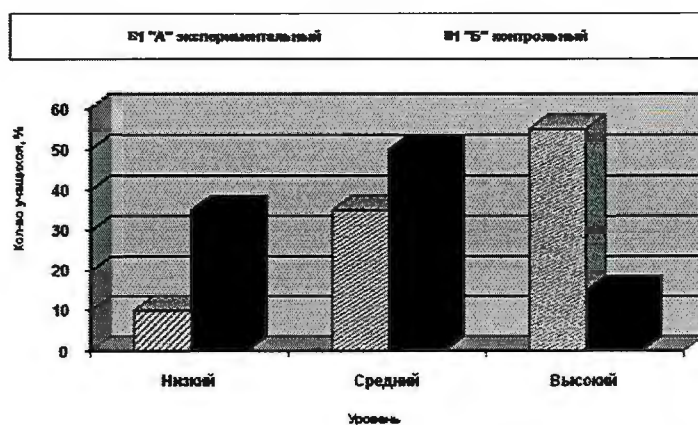


Рис.11. Распределение учащихся по уровню устойчивости учебной мотивации учащихся экспериментального (1 «А») и контрольного (1 «Б») классов по окончании формирующего эксперимента (методика М.Р.Гинзбурга)

Данные, полученные в экспериментальном (1 «А») классе: I место среди доминирующих мотивов также занимает игровой мотив – 35 % (45 % до формирующего эксперимента); на II месте по числу указаний стоит учебный мотив – 25 % (15 % до формирующего эксперимента); число указаний на внешний мотив составляет 10 % (5 % до формирующего эксперимента); социальный мотив составляет 25% (20% до формирующего эксперимента), мотив отметки составляет – 5 % (5% до формирующего эксперимента).

Методика, направленная на проверку устойчивости учебной мотивации, проведенная в экспериментальном (1 «А») классе позволила выявить снижение процента учащихся с несформированной учебной мотивацией – с 60 % до 10 % (после формирующего эксперимента).

При сопоставлении полученных данных после формирующего эксперимента с исходными, можно отметить, что к высокому уровню устойчивости мотивации учения в 1 «А» классе было отнесено 55 % учащихся (10 % до эксперимента), к

среднему – 35 % (30 % до эксперимента), к низкому – 10 % (60 % до формирующего эксперимента).

Для подтверждения достоверных различий между уровнями устойчивости мотивации учения учащихся 1 «А» и 1 «Б» классов мы использовали статистический метод U-критерия Манна-Уитни.

В ходе эксперимента нами были получены данные об актуальном уровне устойчивости учебной мотивации учащихся 1 «Б» класса и 1 «А» класса.

В результате проведенного статистического исследования мы принимаем H_1 на 95 % и на 99 % уровне достоверности. Достоверные различия между изучаемыми выборками существуют ($p < 0,01$). Существуют достоверные различия между уровнями устойчивости учебной мотивации у учащихся 1 «А» и 1 «Б» классов.

Таким образом, нами доказано, что включение во внеурочную деятельность дидактических игр способствует развитию устойчивой учебной мотивации младших школьников, если дидактические игры, будут базироваться на знакомых детям играх, при этом каждая игра будет содержать элемент новизны; в процессе игры будет создаваться «ситуация успеха».

3.3 Методические рекомендации по организации и проведению дидактических игр во внеурочной деятельности, направленных на развитие учебной мотивации у детей младшего школьного возраста

Согласно Е.В. Карповой, преднамеренный характер дидактических игр и занятий выдвигает необходимость определенной программы сведений, нужных учащимся, а также тех умений и качеств, которые должны быть у них сформированы. Важное условие результативного использования дидактических игр во внеурочной деятельности - это соблюдение последовательности в подборе игр. Прежде всего, должны учитываться следующие дидактические принципы: доступность, повторяемость, постепенность выполнения заданий [25:154].

Актуальность дидактического материала (актуальные формулировки учебных задач, наглядные пособия и др.) собственно помогает школьникам воспринимать задания как игру, чувствовать заинтересованность в получении верного результата, стремиться к лучшему из возможных решений, проявлять интерес к событиям.

Коллективность позволяет сплотить ученический коллектив в единую группу, в единый организм, способный решать задачи более высокого уровня, нежели доступные одному ребенку, и зачастую - более сложные.

Соревновательность создает у учащегося или группы учащихся стремление выполнить задание быстрее и качественнее конкурента, что позволяет сократить время на выполнение задания с одной стороны, и добиться реально приемлемого результата с другой.

Классическим примером указанных выше принципов могут служить практически любые командные игры: “Что? Где? Когда?” (одна половина задает вопросы - другая отвечает на них).

На основе указанных принципов можно сформулировать требования к дидактическим играм, которые используются во внеурочной деятельности;

1) Каждая игра должна содержать элемент новизны.

2) Нельзя навязывать детям игру, которая кажется полезной, игра - дело добровольное, т. е. школьники должны иметь возможность отказаться от игры, если она им не нравится, и выбрать другую игру.

3) Игра - не урок, а игровой прием, включающий детей в новую тему, элемент соревнования, загадка, путешествие в сказку и многое другое - это не только методическое богатство учителя, но и общая, богатая впечатлениями работа учащихся на занятии.

4) Эмоциональное состояние учителя должно соответствовать той деятельности, в которой он участвует. В отличие от всех других методических средств игра требует особого состояния от того, кто ее проводит. Необходимо не только уметь проводить игру, но и играть вместе с детьми.

5) Игра - средство диагностики. Ребенок раскрывается в игре во всех своих лучших и не лучших качествах.

Дидактические игры должны базироваться на знакомых детям играх. С этой целью важно наблюдать за детьми, выявлять их любимые игры, анализировать какие игры детям нравятся больше, какие меньше.

Ни в коем случае нельзя применять дисциплинарные меры к детям, нарушившим правила игры или игровую атмосферу. Это может быть лишь поводом для доброжелательного разговора, объяснения, а еще лучше, когда, собравшись вместе, дети анализируют, разбирают, кто, как проявил себя в игре и как надо была бы избежать конфликта.

По мнению Е.С. Галанжиной, дидактическая игра - явление сложное, но в ней отчетливо обнаруживается структура, т.е. основные элементы, характеризующие игру как форму обучения и игровую деятельность одновременно. Один из основных элементов игры - дидактическая задача, которая определяется целью обучающего и воспитательного воздействия. Познавательное содержание черпается из школьной программы.

Наличие дидактической задачи или нескольких задач подчеркивает обучающий характер игры, направленность обучающего содержания на процессы

познавательной деятельности детей. Дидактическая задача определяется воспитателем и отражает его обучающую деятельность [14:123].

Структурным элементом игры является игровая задача, осуществляемая детьми в игровой деятельности. Две задачи - дидактическая и игровая - отражают взаимосвязь обучения и игры. В отличие от прямой постановки дидактической задачи на занятиях в дидактической игре она осуществляется через игровую задачу, определяет игровые действия, становится задачей самого ребенка, возбуждает желание и потребность решить ее, активизирует игровые действия.

Одним из составных элементов дидактической игры являются правила игры. Их содержание и направленность обусловлены общими задачами формирования личности ребенка и коллектива детей, познавательным содержанием, игровыми задачами и игровыми действиями в их развитии и обогащении. В дидактической игре правила являются заданными. Используя правила, педагог управляет игрой, процессами познавательной деятельности, поведением детей.

Правила игры имеют обучающий, организационный, формирующий характер, и чаще всего они разнообразно сочетаются между собой. Обучающие правила помогают раскрывать перед детьми, что и как нужно делать, они соотносятся с игровыми действиями, раскрывают способ их действий. Правила организуют познавательную деятельность детей: что-то рассмотреть, подумать, сравнить, найти способ решения поставленной игрой задачи.

Организующие правила определяют порядок, последовательность игровых действий и взаимоотношений детей. В игре формируются игровые отношения и реальные отношения между детьми. Отношения в игре определяются ролевыми отношениями. Правила игры и должны быть направлены на воспитание положительных игровых отношений и реальных в их взаимосвязи. Соблюдение правил в ходе игры вызывает необходимость проявления усилий, овладения способами общения в игре и вне игры и формирования не только знаний, но и разнообразных чувств, накопления добрых эмоций и усвоения традиций.

Таким образом, дидактическая игра - один из методов обучения, умственного воспитания детей, способ формирования положительного отношения к процессу

получения знаний в рамках школьной программы. Содержание дидактической игры определяется программными задачами и связано с содержанием занятий и наблюдений в повседневной жизни. Организация дидактической игры должна строиться на основе определенных дидактических требований, предъявляемых к ней. Основными структурными элементами любой дидактической игры являются игровая задача и правила игры.

Согласно О.А. Исламову, организация педагогом дидактических игр во внеурочной деятельности осуществляется в трех основных направлениях: подготовка к проведению дидактической игры, ее проведение и анализ.

В подготовку к проведению дидактической игры входят:

- 1) отбор игры в соответствии с задачами воспитания и обучения: углубление и обобщение знаний, развитие сенсорных способностей, активизация психических процессов (память, внимание, мышление, речь);
- 2) установление соответствия отобранной игры программным требованиям обучения школьников;
- 3) определение наиболее удобного времени проведения дидактической игры;
- 4) выбор места для организации и проведения игры, определение количества играющих;
- 5) подготовка необходимого дидактического материала, реквизита;
- 6) подготовка к игре самого учителя: он должен изучить и осмыслить весь ход игры, свое место в игре, методы руководства игрой;
- 7) подготовка к игре учащихся: обогащение их знаниями, представлениями, необходимыми для решения игровой задачи.

Проведение дидактических игр включает:

- ознакомление детей с содержанием игры, с дидактическим материалом, который будет использован в игре;
- объяснение хода и правил игры;
- показ игровых действий, в процессе которого педагог учит школьников правильно выполнять действие, доказывая, что в противном случае игра не приведет к нужному результату;

- определение роли учителя в игре, его участие в качестве играющего, болельщика или арбитра (определяется возрастом детей, уровень их подготовки, игровых правил);

- подведение итогов игры - это ответственный момент в руководстве ею, т.к. по результатам, которые дети добиваются в игре можно судить о ее эффективности, о том, будет ли она с интересом использоваться в самостоятельной игровой деятельности ребят [23:23].

Анализ проведенной игры направлен на выявление приемов ее подготовки и проведения: какие приемы оказались эффективными в достижении поставленной цели, что не сработало и почему. Кроме того, анализ позволит выявить индивидуальные особенности в поведении и характере детей и, значит, правильно организовать индивидуальную работу с ними.

Руководя игрой, учитель осуществляет дидактические задачи через привлекательные для детей игровые задачи, игровые действия, игровые правила. Одновременно он является участником игры, причем процесс обучения для самих детей незаметен, так как они учатся в процессе игры.

Дидактическая игра представляет сочетание наглядности, слова педагога и действия самих школьников с игровыми пособиями, предметами и т.д. Наглядность всегда составляет материальный центр дидактической игры. Начальный показ игровых действий учителем, "пробный ход" в игре, использование поощрительно-контрольных значков, жетончиков, фишек - все это составляет наглядный фонд средств, которые использует педагог, организуя игру и руководя ею.

Огромное значение в руководстве играми имеет слово педагога. Обращение к детям, объяснения, короткие сюжетные рассказы, которые раскрывают содержание игры и поведение персонажей, образные пояснение игровых действий, вопросы к учащимся - все это раскрывает содержание дидактической игры и участие детей в ней, содействует пониманию школьниками включенных в содержание игры задач.

Дидактическая игра характеризуется разнообразными формами деятельности детей в их сочетании. Для развития большего интереса к дидактическим играм у старшеклассников педагог включает более сложные интеллектуально-волевые

задачи, не спешит подсказывать игровые действия, а предлагает учащимся определить их самостоятельно. Практическая деятельность играющих становится более осознанной: она в большей мере направлена на достижение результата, а не на сам процесс.

Согласно Л.А.Абрамян, игра должна сохранять эмоциональный настрой учеников, их непринужденность, переживание радости от решения поставленных в ней задач. Развитию игры чаще всего способствуют не прямые, а косвенные приемы: интригующий и направляющий игру вопрос; удивление, высказанное учителем, направляющие игровые действия; шутка, оживляющая игру и помогающая заметить то, на что учащиеся не обратили бы внимание; доброжелательный юмор, неожиданные для детей ситуации в игре; элемент ожидания.

В руководстве игрой и в развитии ее важное значение имеет темп. Он определяется темпом умственной активности, темпом речи, большей или меньшей активностью игровых действий, усвоением игровых правил. Темп дидактической игры обусловлен и эмоциональными переживаниями, большей или меньшей увлеченностью школьников.

В дидактических играх действующими лицами являются и педагог и дети. В этом отношении игра открывает несравненно большие возможности для повышения инициативы, обогащения замысла, возникновения со стороны детей вопросов, предложений. Доброжелательность, поддержка, радостная обстановка, выдумка и фантазия - только в этом случае дидактические игры будут полезны для развития
день от дня мотивированного обучения [1:98].

Выводы по 3 главе

1. В результате констатирующего эксперимента выявлены следующие особенности мотивации учебной деятельности младших школьников: большинство учащихся руководствуются различными видами мотивов, это говорит о неустойчивости мотивации учения и ее несформированности. В ответах учащихся используются преимущественно игровой мотив, мотив отметки, учебный мотив и социальный мотив.
2. Нами разработана и внедрена программа по формированию устойчивой учебной мотивации средствами игры. Выбраны игры, которые знакомы детям, при этом каждая игра содержит элемент новизны и в процессе игры создается ситуация успеха. Проводились внеурочные занятия в течение 2 месяцев, по 1 одному занятию в неделю.
3. По окончании формирующего эксперимента был проведен второй контрольный срез. В результате проведенного формирующего эксперимента уровень устойчивости мотивации учения в экспериментальном (1 «А») классе повысился и составил 55%. Достоверность изменения уровня устойчивости подтверждена результатами статистической обработки. Произошли некоторые изменения в иерархии отдельных мотивов: игровой мотив снизился на 10%, снизился мотив отметки на 5%, можно отметить, что произошло повышение учебного мотива на 5%.
4. На основании проведенного исследования были разработаны методические рекомендации по организации и проведению дидактических игр во внеурочной деятельности, направленных на развитие учебной мотивации у детей младшего школьного возраста.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В своей работе мы рассматриваем младший школьный возраст, поскольку именно в этот период, в связи с изменением социальной ситуации развития ребенка, появляются новые мотивы и происходят перестановка в иерархически организованной мотивационной системе. Мотивы, побуждающие учебную деятельность, должны становиться наиболее значимы, т.к. они оказывают влияние на характер учебной деятельности, отношение младшего школьника к учению. Если ребенок учиться, чтобы избежать плохой отметки, наказания, то он учится с постоянным напряжением, учение его лишено радости и удовлетворения.

В результате констатирующего эксперимента установлено: для младшего школьного возраста характерны указания на игровой, отметки и учебные мотивы (указаны по степени значимости).

Одновременно определены уровни устойчивости мотивации учения. У 20 % учащихся 1 «Б» и 10 % учащихся 1 «А» классов выявлен высокий уровень устойчивости учебной мотивации. У 30 % учащихся 1 «Б» и 30 % учащихся 1 «А» классов выявлен средний уровень устойчивости, и у 50 % учащихся 1 «Б» и 60 % учащихся 1 «А» классов уровень устойчивости учебной мотивации находится на низком уровне.

Нами разработана и реализована программа дидактических игр, направленная на повышение уровня устойчивости учебной мотивации у младших школьников. Занятия проводились во внеурочное время на протяжении 2 месяцев по 1 занятию в неделю.

По окончании формирующего эксперимента был проведен второй контрольный срез.

В результате проведенного формирующего эксперимента уровень устойчивости мотивации учения в экспериментальном (1 «А») классе повысился и составил 55%. Достоверность изменения уровня устойчивости подтверждена результатами статистической обработки. Произошли некоторые изменения в иерархии

отдельных мотивов: игровой мотив снизился на 10%, снизился мотив отметки на 5%, можно отметить, что произошло повышение учебного мотива на 5%.

Таким образом, нами доказано, что если во внеурочной деятельности использовать дидактические игры, которые базируются на знакомых детям играх, при этом каждая игра содержит элемент новизны и в процессе игры создается ситуация успеха, то это будет способствовать развитию устойчивой учебной мотивации у младших школьников.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамян Л.А., Антонова Т.В., Артемова Л.В. и др. Игра школьника; Под ред. Новоселовой СЛ. М.: Просвещение, 2012.-157с.
2. Амонашвили Ш.А. Гуманно-личностный подход к детям. Москва-Воронеж, 1998. Гл. III, 3, стр. 160-169; гл. IV, 1, стр. 183-193, 2, стр. 193-205.
3. Аристотель. / Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников / Под ред. Н.Е.Елфимовой. – М.: Изд-во Московского университета, 1991. – 109 с.
4. Бабаева Е.С. Особенности мотивации учения современных школьников // Материалы межвузовских психологических чтений студентов, аспирантов и молодых ученых «Личность в природе и обществе», 21 апреля 2012 г. - М.: РУДН, 2012. - с. 53-58.
5. Байер И. Воспитание и обучение детей в играх// Начальная школа.2013. - №12.
6. Баранцева О.И. Внеурочная деятельность – инструмент творческого развития личности / О.И. Баранцева // Начальная школа . 2013. №6. с. 81-83.
7. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 209 с.
8. Божович Л.И., Славина Л.С. Психическое развитие школьника и его воспитание. – М., 1979.
9. Брагуца, А.В. Развитие сотрудничества младших школьников во внеурочной деятельности / А.В. Брагуца // Начальная школа.- 2012.- №6.- с.53-55
10. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. Петровского А.В., М., Просвещение, 1973. с. 66-97.
11. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. М., 1956. 320 с.

12. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Психол. наука и образование. 1996. - №4.
13. Газман О.С., Вейсс Р.М., Крылова Н.Б. Новые ценности образования, содержание гуманистического образования. М.: Инноватор, 1995. - 103с.
14. Галанжина Е.С. Дидактические игры в начальной школе. М.: Просвещение, 2008, - 342с.
15. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме формирования знаний и умений у школьников. - М. Изд-во МГУ, 1965. с. 68.
16. Гордеева, Т.О. Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников / Т.О. Гордеева, Е.А. Шепелева // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. - 2013. - № 3. - С. 33-45.
17. Давыдов В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности. // Вопросы психологии. 2013. №4 с. 14-19.
18. Дидактические игры при изучении нового материала // Начальная школа, 2014. - № 3.
19. Елфимова Н.Е. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников. – М.: Изд-во Московского университета, 1991. – 109
20. Занько С.Ф., Тюнников Ю.С., Тюнников С.М. Игра и учение (ч. 1,2).-М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2014.
21. Игры для интенсивного обучения. Под ред. Петрусинского В.В. М.: Прометей, 2013.-235с.
22. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Изд-во Питер, 2000. – 512 с.
23. Исламов О.А. Дидактические игры как средство формирования познавательной активности учащихся в процессе обучения, М., 2000.
24. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения// Под. ред. А.М. Арсеньева. М.: Педагогика, 1982. - 704 с.
25. Карпова Е.В. Дидактические игры в начальный период обучения. - Ярославль, 2003.

26. Колосова, М.В. Формирование универсальных учебных действий младших школьников во внеурочной деятельности / М.В. Колосова // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. – 2015. № 2. – с. 69 – 75
27. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. Т.2. – М.: Педагогика, 1982.
28. Котелевская, В.В. Дошкольная педагогика: развитие речи и интеллекта в играх, тренингах, тестах / Котелевская В.В., Анисимова Т.Б. - Ростов н/Дону, 2012. - 256 с.
29. Кулагина И.Ю., Гани С.В. Развитие мотивации в младшем школьном возрасте // Психологическая наука и образование. 2011. № 2. С. 102–109.
30. Левин К.Л. Динамическая психология: Избранные труды. - М. Смысл, 2001,- с.572
31. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности: Учебное пособие.-Новосибирск:НГПИ, 1987.-89с.
32. Лесгафт П.Ф. Собрание пед. сочинений: В 5 т. М.: ФиС, 1956. - 3 т. -439с.
33. Ляпина Г.А. Игра как средство активизации учебно-воспитательного процесса. Алма-Ата: Мектеп, 2009
34. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. М.: Педагогика, 1984. - 4 т. - 400 с.
35. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 191 с.
36. Маслоу А.Х. Мотивация и личность. СПб., 2003. 352 с.
37. Матюхина М.В. Психология младшего школьника. – М.: Просвещение, 1976. – 208 с.
38. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
39. Методические рекомендации: Мотивация как основа учебной деятельности. Норильск, 2012. 105 с.

40. Моргун, В.Ф. Педагогическая типология игр на основе многомерной теории личности./ В.Ф. Моргун//Школьные технологии.–2013. –№ 4. –С. 78–80.
41. Мухина В.С. Возрастная психология: детство, отрочество, юность. [Текст]: Хрестоматия. Учебное пособие для пед. вузов./ В.С.Мухина, А.А. Хвостов - М.:Академия,2011.-624 с.
42. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — 4-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.- Кн. 1: Общие основы психологии. — 688 с.
43. Осипова Н.А. Формирование учебной мотивации школьников: психологу – учителю. // Воспитание школьников. 2013. № 8. С. 33-36.
44. Осмоловская, И.М., Петрова, Л.Н. Формирование универсальных учебных действий у учащихся начальных классов/И.М. Осмоловская, Л.Н. Петрова//Начальная школа. –2012.–№ 10.–С.13 –17.
45. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий в 3-х ч. Ч.1/М.Ю. Демидова, С.В.Иванов, О.А.Карабанова и др.; Под ред. Г.С.Ковалевой, О.Б.Логиновой. – М.: Просвещение, 2013. –215 с.
46. Психолого-педагогические особенности проведения дидактических игр. Под ред. Акшиной А., Акшиной Т., Жарковой Т. - М., 2012.
47. Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Технология игры в обучении и развитии. - М.: Российское педагогическое агентство, 2013.
48. Развитие мотивов учения у детей 6 – 7 лет. Особенности психического развития детей 6 – 7- летнего возраста. // Под ред. Д.Б.Эльконина, А.Л. Венгер. М., 1988. 136 с.
49. Рахимжанова М.К., Мукашева А.Д. Игра в педагогическом процессе // 12-летнее образование. - 2008.- №2.
50. Репкина Г.В., Заика Е.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. В помощь учителю начальных классов. – Томск: «Пеленг», 2013. – 61с.

51. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: Учебное пособие / Сост. А.В. Брушлинский. – СПб.: Питер ком., 1999. – 713 с.
52. Сабельникова, С. И. Организация внеурочной деятельности обучающихся / С.И. Сабельникова // Управление начальной школой.- 2011.- №3.-С.4-22
53. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений : Учебное пособие / К.Д. Ушинский – М. : Просвещение 1982. 500с.
54. Цыганкова Н.И. Свойства личности и мотивы учебной деятельности у младших школьников.//Известия Р Г ПУ им. А.И.Герцена. 2011. №132.
55. Чикишева О.В. Психолого-педагогические особенности детей младшего школьного возраста. Проблемы и перспективы развития образования: Пермь: Меркурий, 2012. 92 с.
56. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. - М.:Педагогика, 1982. - 209с.
57. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М., 1999. 337 с.
58. Эльконин Д. Психология игры. - М.: Владос, 1999 г. - 360 с.
59. Эрик Г. Эриксон. Детство и общество. - Изд. 2-е, перераб. и дополн. / Пер. с англ. - СПб.: ООО «Речь», 2000. - 416 с.
60. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М.: Просвещение, 1969.-317с.