

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ И НАУКЕ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ИРКУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи

**Развитие учебной мотивации школьников
в условиях общественного объединения
как средство повышения обучаемости
(на примере Байкальской академии образования)**

Джинчвелашвили Илья Тамазович

19.00.07 – педагогическая психология

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель – Ларионова Людмила Игнатьевна,
доктор психологических наук

Иркутск - 2007

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретические подходы к определению сущности обучаемости в психолого-педагогической литературе	13
1.1. Проблема обучаемости в научной психологии.....	13
1.2. Психологические условия формирования обучаемости субъекта образовательного процесса	34
1.3. Специфика обучаемости в системе основного общего образования	51
Глава 2. Учебная мотивация как детерминанта обучаемости	60
2.1. Мотивация как предмет научных исследований	60
2.2. Проблема учебной мотивации в системе основного общего образования	80
2.3. Условия развития учебной мотивации как детерминанты повышения обучаемости	93
2.4. Система дополнительного образования как инфраструктура, обеспечивающая развитие школьников	106
Глава 3. Опытнo-экспериментальная работа по развитию мотивации учения как фактора повышения обучаемости.....	130
3.1. Организация и методы исследования.....	130
3.2. Исследование особенностей учебной мотивации и обучаемости учащихся	154
3.3. Программа по развитию учебной мотивации школьников.....	169
3.4. Анализ результатов опытнo-экспериментальной работы по развитию учебной мотивации как условия повышения обучаемости ..	179
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	189

Введение

Актуальность темы исследования. Успешность учебной деятельности зависит от многих психологических и педагогических факторов. Важнейшими среди них являются мотивационный и интеллектуальный факторы (В.Н. Мясищев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, А.К. Маркова, Н.Ф. Талызина). В современной школьной практике мотивационному компоненту учебной деятельности уделяется меньше внимания, чем интеллектуальному. Нет никаких оснований недооценивать влияния уровня интеллектуального развития личности на успешность учебной деятельности. Однако, отдельные экспериментальные исследования заставляют пересмотреть роль и значение учебной мотивации в соотношении мотивационного и интеллектуального факторов. Так, данные, полученные в некоторых психолого-педагогических исследованиях (А.А. Реан, В.А. Якунин, Н.И. Мешков), позволяют говорить, что высокий уровень развития учебной мотивации может играть роль компенсаторного фактора в случае недостаточно высоких специальных способностей или недостаточного запаса у учащегося требуемых знаний, умений и навыков. В обратном направлении компенсаторный механизм не работает: никакой высокий уровень способностей не может компенсировать отсутствие или низкую учебную мотивацию, и, соответственно не может привести в этом случае к высокой успешности учебной деятельности.

Таким образом, фактор мотивации имеет большее значение для успешной учебы, чем фактор интеллекта. Это требует соответствующего мотивационного обеспечения учебного процесса в образовательных учреждениях.

Формирование мотивации учения школьников без преувеличения можно назвать одной из центральных проблем современной общеобразовательной школы. Ее актуальность обусловлена обновлением содержания обучения, постановкой задач формирования у школьников приемов самостоятельного приобретения знаний, познавательных интересов, активной жизненной позиции. В психологическом плане формирование и развитие этих личностных качеств

всегда было связано с изучением мотивации, поскольку от характера, содержания и уровня мотивации напрямую зависит успешность выполнения любой человеческой деятельности. Не случайно проблема мотивации всегда была и остается одной из самых значимых и актуальных в психологической науке. Результаты ее изучения нашли свое отражение в работах многих зарубежных и отечественных психологов (Ф.Ю. Тейлор, Э. Мэйо, Э. Фрейд, Г. Мюррей, Э. Эриксон, А. Адлер, Г. Олпорт, К. Роджерс, А. Маслоу, Д. Мак Грегор, С. Мадди, Дж. Аткинсон, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.Г. Асеев, Л.И. Божович, А.К. Маркова, Д.И. Фельдштейн, И.А. Джидарьян, В.И. Ковалев, В.Г. Леонтьев, М.Т. Магомедов-Эминов и др.).

Чтобы комфортно чувствовать себя в новых социально-экономических условиях, нужно быть образованным человеком в полном смысле этого слова. Большую роль в образовании подавляющего большинства людей играет система образования той страны, в которой они живут.

Согласно действующему Федеральному закону «Об Образовании», Российская система образования включает дошкольное, общее среднее, среднее специальное, вузовское, послевузовское и дополнительное образование [Федеральный Закон Российской Федерации об образовании от 13.01.96 №12-ФЗ, Собрание Законодательства Российской Федерации – М., 1996]. Центральным звеном системы образования в Российской Федерации является общее среднее образование, которое обеспечивается общеобразовательными учебными учреждениями. Основные их задачи состоят в том, чтобы создать благоприятные условия для умственного, нравственного, эмоционального и физического развития личности, способствовать выработке научного мировоззрения, обеспечить освоение системы знаний о природе, обществе, человеке, его труде, сформировать приемы самостоятельной деятельности.

Перед образовательными учреждениями в системе общего среднего образования стоит задача не просто формировать у обучаемых некую сумму знаний, умений и навыков, а параллельно с этим формировать и способы их усвоения, развивать познавательные силы и творческий потенциал обучаемых. Иначе го-

воря, речь идет о необходимости перехода от активной деятельности в учебном процессе только преподавателя к активности самого обучаемого.

Необходимость и целесообразность реализации этого процесса в реальном учебно-воспитательном процессе отражена во многих психолого-педагогических исследованиях. Это, например, работы Л.Ф. Обуховой, Г.В. Бурменской, А.Г. Лидерс и др. По данной проблеме существует несколько различных направлений исследований. Так, связь обучения и развития анализировали Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, З.И. Калмыкова, Л.В. Занков, И.С. Якиманский, В.В. Давыдов и др. Сущность различных психологических механизмов усвоения и возможности их формирования в учебном процессе рассматривали Ю.А. Самарина, П.Я. Гальперин, Е.Н. Кабанова-Меллер, Н.Ф. Талызина, Л.Н. Ланда, З.А. Решетова, А. Банаур, Дж. Брунер и др.

В исследованиях П.Ф. Каптерова, М.А. Данилова, В.П. Беспалько, Е.Л. Белкина, М.Р. Кудяева и др. выявляются и обосновываются требования к системе построения учебного процесса, формирующего и развивающего психологические механизмы усвоения.

Анализ показал, что если одни и те же качества ума более или менее устойчиво проявляются при усвоении различного материала и определяют успешность в овладении разнородными знаниями, то они входят в структуру общих умственных способностей к усвоению знаний. Именно для обозначения этой способности и был введен относительно недавно термин «обучаемость» (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, З.И. Калмыкова, Н.А. Менчанская).

Обучаемость рассматривается как способность проявления общих способностей человека, отражающих познавательную активность субъекта и его возможности к усвоению новых знаний, действий и сложных форм деятельности, «общая возможность психического развития, достижения более обобщенных систем знаний, общих способов действий».

Накоплен богатый фактологический материал, характеризующий обучаемость, ее виды и психологические условия ее формирования. Выделяют обучаемость общую и специальную (овладение специальными знаниями). По сте-

пени осознанности когнитивных действий – эксплицитную и имплицитную. Психологическими условиями развития обучаемости являются: познавательный, личностный и социальный факторы.

Имеющийся теоретический, эмпирический материал и анализ психолого-педагогических исследований А.К. Марковой, Д.Н. Богоявленской, М.А. Холодной, В.Д. Небылицина, В.И. Решетникова, В.Н. Мясищева, А.Г. Ковалева, К.К. Платонова и др. по данной проблеме подтверждает противоречивость подходов к данной проблеме.

Исследованиями З.И. Калмыковой, Н.С. Лейтеса, А.К. Марковой, Н.Е. Менчинской, В. Кэттела и др. установлено, что обучаемость, имея самые высокие показатели у младших школьников, с возрастом снижается. В юношеском же возрасте, в связи с профессиональным самоопределением, обучаемость и ее роль как фактора успешности учебной деятельности возрастает.

В научной психолого-педагогической литературе широко представлены характеристики учебной деятельности учащихся младшего школьного и подросткового возраста, рассматриваемые в контексте их возрастных проявлений (чередования стабильных и кризисных периодов, психологических новообразований, особенностей их психофизического, личностного развития), их обучаемости. Но недостаточно глубоко изучены особенности и условия развития обучаемости в раннем юношеском возрасте (10-11 класс общеобразовательной школы, средний возраст – 17 лет).

Это чрезвычайно значимый для развития личности этап, в период которого происходит переход от подросткового возраста к самостоятельной взрослой жизни. В ранней юности формируются познавательные и профессиональные интересы, потребность в труде, способность строить жизненные планы, общественная активность. В связи с этим, особо актуальным является изучение психологических особенностей представителей данной возрастной группы, влияние различных условий в системе основного общего образования на их процесс обучаемости, как ведущего показателя успешности учебной деятельности. На-

учный интерес к проблеме обучаемости основан на изучении различных подходов к ее содержанию, структуре и способам диагностики.

Одним из основных условий, влияющих на процесс развития обучаемости в системе основного общего образования, является формирование учебной мотивации. В отечественной и зарубежной литературе проблемой мотивации занимались Р.С. Вайсман, Е.П. Ильин, А.К. Макарова, Л.И. Божович, Н.Е. Менчинская, Л.А. Карпенко, М.А. Холодная, Г. Клаус, Б. Лукас и др. Накоплен большой фактологический материал относительно общих констатаций существенного влияния мотивации (совокупности факторов, побуждающих, организующих и направляющих поведение человека) на успешность освоения и выполнения конкретной деятельности. Достаточно широко представлены материалы теоретического изучения мотивации и, в частности, суждения о ней как о комплексном феномене, связанном с когнитивной, эмоциональной и волевой сферами личности, об особенностях зарождения и проявления мотивов и о роли «мотиваторов» – психологических факторов (нравственный контроль, предпочтения, интересы и т.д.), участвующих в конкретном мотивационном процессе, определяющих принятие человеком той или иной линии поведения.

Мотивация поведения личности вообще, а мотивы учебной деятельности в частности, находятся в динамике, постоянно эволюционируют, поэтому легче поддаются воздействию.

В ранний юношеский период наблюдаются некоторые изменения в мотивационной структуре личности (Л.И. Божович, А.К. Маркова и др.): она углубляется, происходит более глубокая заинтересованность учебной деятельностью и ее результатами, т.е. академической успеваемостью. Исследования Б.Ф. Ломова, Ф.М. Рахматулиной, В.В. Рыжкова, В. Хенина, Р.Х. Шакурова и др. показали, что для субъектов с высокой успеваемостью более значимыми являются мотивы общесоциальные, научно-познавательные и профессиональные. Это отражается и на уровне общественной активности. Учащиеся с высокой степенью общественной активности характеризуются более сильной мотивацией, чем учащиеся с низким уровнем активности.

В процессе обучения между структурой системы мотивов учения и обучаемостью существует прямая и сложная взаимосвязь. Как показывают современные психологические исследования Л.Б. Ительсона, Л.А. Карпенко, В.И. Катаева, М.Г. Рогова, Е.А. Решетниковой и др., мотивационный компонент, влияя на темпы и качество обучения, изменяет ее количественные и качественные характеристики.

Традиционная организация учебного процесса не содержит в своей структуре достаточно эффективных стимулов учения, не создает условий для актуализации как учебных мотивов, а, значит, и не способствует развитию обучаемости.

Недостаточная изученность влияния формирования мотивации, ее свойств, видов, типов на обучаемость в раннем юношеском возрасте не позволяет полноценно использовать данный механизм в процессе обучения школьников. Изучение структуры мотивов учения в системе основного общего образования, факторов, влияющих на развитие мотивационной сферы и ее четкую иерархизацию, как необходимого условия развития обучаемости, позволило сформулировать проблему исследования: каким образом, развивая учебную мотивацию в условиях дополнительного образования, можно повысить обучаемость учащихся в системе основного общего образования.

Обобщая вышесказанное, отметим, что актуальность темы нашего диссертационного исследования обусловлена:

- социальным заказом общества на всесторонне развитую личность;
- необходимостью повышения эффективности образовательного процесса в средней общеобразовательной школе;
- потребностью в разработке новых теоретических, методических и организационно-методических основ развития современного образования.

Решение поставленной проблемы активизирует постановку цели и задачи нашего исследования. **Целью настоящего исследования** являются изучение условий повышения обучаемости учащихся старших классов в системе общего

среднего образования и выявление значимости мотивационного компонента в ее интенсификации.

Объект исследования: обучаемость старшеклассников в системе основного общего образования.

Предмет исследования: развитие учебной мотивации школьников как условие повышения обучаемости учащихся в системе основного общего образования.

Основная гипотеза исследования основана на предположении о том, что развитие учебной мотивации является ведущим условием повышения обучаемости учащихся в системе основного общего образования.

Конкретизируя гипотезу исследования, мы предположили, что психологическими условиями развития обучаемости учащихся в системе общего среднего образования, связанного с динамикой имплицитной и эксплицитной обучаемости являются:

- психолого-педагогическое воздействие в условиях дополнительного образования, способствующее осознанию учащимися мотивов учебной деятельности, развитию научно-познавательных, широких социальных мотивов;
- формирование активности учащихся, проявляющейся в силе и устойчивости познавательных потребностей;
- подбор адекватных психолого-педагогических методов работы, способствующих формированию учебной мотивации, ориентации на процесс «приобретения знаний».

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой исследования выделены следующие **задачи исследования:**

1. проанализировать современное состояние проблемы обучаемости в психологических исследованиях;
2. выявить психологические особенности проявления обучаемости учащихся старших классов общеобразовательной школы;

3. обосновать психологические условия развития обучаемости в системе основного общего образования;
4. исследовать мотивацию как ведущую детерминанту развития обучаемости учащихся;
5. выявить основополагающие условия формирования учебной мотивации;
6. разработать и экспериментально апробировать программу, направленную на формирование учебной мотивации в условиях дополнительного образования как средства совершенствования обучаемости учащихся.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: общенаучные принципы объективности, научности, системного подхода, акцентирующего внимание на системной природе исследуемых объектов, принципы связи обучения и развития, принципы детерминизма, индивидуально-личностного подхода к субъекту и объекту психологического воздействия. Работа построена на основе широкого использования междисциплинарного подхода к изучению проблемы обучаемости.

Теоретические основы научного исследования составляют концепции психического развития: теория культурно-исторического развития психики (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин), деятельностный подход к личности (А.Н. Леонтьев), теория поэтапного формирования умственных действий (Гальперин, Талызина, З.А. Решетова, Л.Ф. Обухова), теория индивидуально-типологических особенностей человека (Б.М. Теплов, В.Д. Небылицын), теория развивающего обучения (В.В. Давыдов, Л.В. Занков), мотивационные теории (В.Г. Асеев, Н.И. Ильин, А.Н. Леонтьев, К. Левин, А. Маслоу, Х. Хекхаузен).

Методы исследования:

Экспериментальная база и этапы исследования. Исследование проводилось в Иркутской областной общественной организации интеллектуального и творческого развития детей и молодежи «Байкальская академия образования» с

учащимися средней школы №19 г. Иркутска. Байкальская академия образования была создана в 1999 году и изначально называлась Малой академией. В 2000 году Малая академия зарегистрирована Управлением Министерства юстиции по Иркутской области как Иркутская городская общественная организация и продолжила свою деятельность, охватив несколько школ города. Через два года организация была переименована в Байкальскую академию образования и получила областной статус. В настоящее время она работает по программе «Ученик 21-го века», а также проводит различные развивающие мероприятия для школьников, имеющие всероссийский масштаб.

Исследование проводилось в 4 этапа с 2005 по 2007 год:

Подготовительный этап (2004 г.)

Констатирующий этап (2005 г.)

Формирующий этап (2005-2006 уч. г.)

Заключительный этап (2006-2007 уч. г.)

Достоверность результатов и выводов исследования обеспечивалась соблюдением основных методологических принципов психологической науки, комплексным применением надежных и апробированных в отечественной психологии методов исследования, репрезентативным составом выборки, содержательным анализом выявленных фактов, а также использованием различных статистических процедур в процессе количественной обработки данных.

Научная новизна и теоретическая значимость работы состоит в том, что:

- уточнено содержание понятий мотивации и обучаемости как компонентов учебной деятельности;
- обоснованы и дополнены представления о взаимосвязи мотивации и обучаемости школьников;
- выявлен комплекс психолого-педагогических условий (создание атмосферы доверия, доброжелательности, недопущения конфликтов, справедливости, внутренней свободы, постепенное усложнение учебно-познавательных задач, постоянный контроль) эффективного развития мотивации учебной дея-

тельности учащихся старших классов в условиях дополнительного образования;

- разработана программа развития мотивации учебной деятельности старшеклассников, применимая в условиях дополнительного образования.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанная программа развития мотивации учебной деятельности учащихся старших классов общеобразовательных учреждений используется в Иркутской региональной общественной организации интеллектуального и творческого развития детей и молодежи «Байкальская академия образования» как составляющая комплексной программы «Ученик 21-го века».

Положения, выносимые на защиту

Апробация работы осуществлялась через публикации, выступления на аспирантских семинарах, заседаниях кафедры психодиагностики Иркутского государственного педагогического университета, в средней школе №19, в Малой академии и Байкальской академии образования, на 2, 4, 5-й международной конференции «Психолого-педагогические проблемы одаренности: теория и практика», на которых обсуждались и получили одобрение результаты исследования.

Внедрение результатов исследования. Материалы настоящего исследования и вытекающие из него выводы и рекомендации используются в программе работы Байкальской академии образования.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения и списка литературы. В тексте диссертации имеется __ таблиц и __ рисунка. Общий объем работы __ страниц.

Глава 1. Теоретические подходы к определению сущности обучаемости в психолого-педагогической литературе

1.1. Проблема обучаемости в научной психологии

Основная цель перестройки современного основного общего образования ориентирована на развитие индивидуальных психических ресурсов учащихся. Одной из приоритетных задач образовательной системы выступает не только интеллектуальное воспитание, основанное на усложнении и обогащении ментального опыта каждого учащегося, но и на достижение общего позитивного результата в обучении и развитии личности. Это возможно только при учете возрастных, индивидуальных особенностей, познавательной деятельности учащихся, их обучаемости.

В современной психологии обучаемость в широком смысле слова рассматривается как проявление общих способностей человека, отражающих познавательную активность субъекта и его возможности к усвоению новых знаний, действий и сложных форм деятельности, то есть как «общая возможность психического развития, достижения более обобщенных систем знаний, общих способов действий» [Калмыкова З.И. Проблема индивидуальных различий в обучаемости школьников. //Советская педагогика. – 1968. – №6. – с.43-57].

Проблеме обучаемости, как усвоению учащимися знаний, формированию у них умений, посвящено немало исследований отечественных психологов и педагогов (Д.Н. Богоявленский, Е.Н. Кабанова-Меллер, Л.Н. Ланда, А.Н. Леонтьев, Н.А. Менчинская, В.И. Решетников, А.К. Маркова, З.И. Калмыкова, Б.В. Зейгарник, В.Д. Небылицын и др.).

Как показывает анализ психологической литературы, обучаемость – это один из основных показателей готовности к учению, стихийно или целенаправленно в условиях какой-либо конкретной образовательной системы. В современной педагогической психологии можно встретить разные определения обучаемости. Например, Б.В. Зейгарник трактует обучаемость как потенциальную

возможность к овладению новыми знаниями в содружестве «со взрослыми» [Зейгарник Б.В. Теория личности К. Левина. – М., 1981].

З.И. Калмыкова под обучаемостью понимает «...совокупность интеллектуальных свойств человека, от которых при наличии и относительном равенстве других необходимых условий (исходного минимума знаний, положительного отношения к учению и т.д.) зависит продуктивность учебной деятельности» [Калмыкова З.И. Проблема индивидуальных различий в обучаемости школьников. //Советская педагогика. – 1968. – №6. – с.43-57].

Некоторые авторы подчеркивают системность данного понятия и определяют обучаемость как «ансамбль свойств личности, необходимых для успешного осуществления определенной деятельности, включая систему отношений личности и особенности ее эмоционально-волевой сферы» (А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев), «комплекс общих умственных способностей к усвоению знаний, умений, способов учебной деятельности, восприимчивость к обучению и овладению способами усвоения знаний» (Г.П. Антонова).

Вышеперечисленными понятиями подчеркивается, что учащиеся обучаются при помощи других, являясь при этом активным субъектом образовательного процесса. При этом им необходимы знания двух родов: знания свойств и отношений и знания способов действия, выступающие как важное средство усвоения знаний [Иванова А.Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей. – М., 1976].

Таким образом, обучаемость, как общие способности к усвоению основ наук, включает в себя не только интеллектуальные способности и знания, что сопоставимо с умственным развитием, но и способы получения знаний, то есть метакогнитивные умения [Менчинская Н.А. Учение и развитие личности. //Материалы Всесоюзного съезда общества психологов СССР. – т.2. – М., 1968].

К.Д. Ушинский, изучая психологические и педагогические основы обучения, и, рассмотрев процессы внимания, памяти, воображения, мышления, установил, что успешность обучения достигается лишь при определенных показателях развития этих психических функций. Главным показателем неуспешно-

сти обучения он считал отсутствие готовности к обучению [Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт пед. антропологии / М.: Фаир-Пресс, 2004].

Термин «обучаемость» первым употребил другой отечественный ученый С.Л. Рубинштейн – «обучаемость в плане действия», под чем подразумевал тренировку в совершении какого-либо действия [Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – СПб.: ПитерКом, 1999]. С.Л. Рубинштейн употреблял также термин «готовность к обучению» [Рубинштейн С.Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории //Вопросы психологии. – 1960. – №3. – с. 3-15]. Он указал на то, что в «развитии способностей существенным этапом является развитие так называемой готовности к обучению» [Рубинштейн С.Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории //Вопросы психологии. – 1960. – №3. – с. 3-15]. Но, к сожалению, дальнейшего развития в работах С.Л. Рубинштейна это понятие не получило. В его исследованиях о «способностях к обучению» подчеркивается, что данное явление не угаснет в школьном возрасте и наблюдается далеко за пределами этого возрастного периода [Рубцов В.В. Экспертная психология учебных взаимодействий. Избранное исследовательских трудов. М. 1996].

Первое достаточно развернутое определение понятия «обучаемость» было введено известным отечественным психологом Б.Г. Ананьевым [Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды /Сост. Н.В. Кузьмина/ Под ред. А.А. Бодалева и др. – М., 1980. – т.2. -288 с.], который определил ее как «восприимчивость к обучению» и видел в ней важный показатель общего развития личности. Рассматривая обучаемость как восприимчивость субъекта к обучению, говорит о ней, как о свойстве самого развития. Обучаемость является одним из существенных компонентов умственного развития, уровневой (результативной) характеристикой человека. Тем самым она отличается от стилей познавательных процессов, представляющих собой инструментальные характеристики индивидуальности.

Между учащимися уже на этапе первичного знакомства с новым материалом появляются довольно сильные и весьма устойчивые различия (одни достигают сразу же высшего уровня усвоения, другие – среднего, а некоторые лишь низшего). Для выявления данных различий в учебной деятельности немаловажное значение имеют способности.

Способности как системный феномен и изучение их в составе более широких функциональных систем того или иного психического процесса рассматривает видный специалист в этой области – В.Д. Шадриков. В частности, он считает, что «способности можно определить как характеристики продуктивности функциональных систем, реализующих тот или иной психический процесс (внимание, память, мышление и т.д.) [Шаров Ю.В. Вопросы психологии духовных потребностей // Проблемы формирования духовных потребностей личности. – Новосибирск, 1970. – 104 с.]».

В изучении способностей на сегодняшний день можно выделить два подхода. Первый подход в изучении «способностей» объединяет термины «личность» и «деятельность» как интегральные образования. Второй подход ставит акцент на такие термины, как «функции» и «генетика» (наследственность). Они так и называются: «лично-деятельный» и «функционально-генетический» [Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт пед. антропологии / М.: Фаир-Пресс, 2004], [Ньюттен Ж. Мотивация // Экспериментальная психология. – Выпуск 5. – М., 1975. С.15-187].

С позиции первого, способности определяются как свойства личности, влияющие на эффективность деятельности. Согласно второму, способности определяются как высокий уровень проявлений качественной стороны функций, обусловлен задатками, то есть врожденными, генетически детерминированными особенностями центральной нервной системы или отдельных анализаторов, которые являются предпосылками развития способностей (Б.М. Теплов).

В отличие от самих способностей, задатки вполне могут существовать и не теряться долгое время, причем независимо от того, обращается к ним человек, использует или не использует их на практике. При отсутствии необходи-

мых задатков к развитию одних способностей, их дефицит может быть восполнен за счет более сильного развития других. Успешность выполнения любой деятельности, в том числе учебная, зависит от сочетания способностей.

Относительно разделения на учебные способности и собственно способности (развитые способности взрослого человека), В.А. Крутецкий, проделав анализ зарубежных исследований, указывает на то, что данный вопрос является до сих пор дискуссионным. Попытка доказать лишена доказательности, так как одни и те же результаты, полученные в экспериментах, направленных на доказательства или опровержение гипотезы о наличии общих умственных способностей и учебных, разными учеными трактуется различным, а нередко и противоположным образом [Крутецкий В.А. Исследование специальных способностей, их структуры, условий формирования и развития // Проблемы общей. возрастной и педагогической психологии. – М., 1978. – с. 206-221].

Между тем, анализ фактов, показывающих, что если одни и те же качества ума более или менее устойчиво проявляются при усвоении различного учебного материала (носят «межпредметный» характер) и определяют успешность в овладении разнородными знаниями, то они и составляют содержание, то есть входят в структуру общих умственных способностей к усвоению знаний. Именно для обозначения этой способности и был введен относительно недавно термин «обучаемость» (Б.Г. Ананьев, 1962, С.Л. Рубинштейн, 1946, 1957, 1960, З.И. Калмыкова, 1961, Н.А. Менчинская, 1966).

Исследованиями установлено, что у детей и подростков обучаемость характеризует лишь учебные способности. Поэтому, исследуя обучаемость, нельзя не принимать их во внимание. А.Т. Алыбина [Акимов М.К. Козлова В.Т. Обучаемость и здоровье школьника // Школа здоровья. 1995. №2. С. 21-31], Н.С. Лейтес [Лейтес. Н.С. Умственные способности и возраст. – М.: Просвещение, 1972. – 227 с.] рассматривают понятия «обучаемость» и «учебные способности» как синонимичные.

К.К. Платонов же не отождествляет обучаемость и учебные способности, но считает справедливым распространение «обучаемости» на любые способно-

сти, а не только на умственные» [Платонов К.К. Проблемы способностей. – М.: Наука, 1972. – 248 с.], подчеркивая при этом, что обучаемость определенным видам деятельности является составным компонентом любой специальной способности.

На наш взгляд, важнейшим аспектом способностей являются психические свойства, функции и их сочетание, наилучшим образом отвечающие требованиям какой-либо деятельности и проявляющееся в динамике овладения этой деятельностью (В.Д. Небылицын, Н.Е. Малков). В этом-то и находит воплощение такая обобщенная стропа потенциалов развития каждой индивидуальности, как обучаемость, которая выражается в том, насколько быстро и прочно происходит овладение какой-либо деятельностью. Главным же отличием учебных способностей является следующее. Согласно рабочему определению, способности – это то, что не сводится к знаниям, умениям и навыкам, но объясняет (обеспечивает) их быстрое приобретение, закрепление и эффективное использование на практике, отличающие одного человека от другого, по мнению Б.М. Теплова, успешностью выполнения определенной деятельности. В понятие же способов получения, использования и применения входят как обязательный компонент знания.

Следует отметить, что по С.Л. Рубинштейну развитие способностей человека – это и есть то, что представляет собой развитие как таковое, в отличие от накопления знаний и умений [Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт пед. антропологии / М.: Фаир-Пресс, 2004]. Но при этом автор считает, что не следует резко противопоставлять с одной стороны знания и с другой – способности к их приобретению, так как открытие новых знаний происходит на основе использования уже имеющихся, а именно в этом проявляются умственные способности и вопрос о способностях сливается с вопросом об умственном развитии.

В связи с этим, рассматривая обучаемость, целесообразно проанализировать существующие различные точки зрения на соотношения понятий «обучаемость» и «умственное развитие». При этом следует заметить, что, несмотря на

значительное внимание, уделяемое проблеме взаимоотношений умственного развития с обучаемостью, в процессе обучения, этот вопрос до сих пор остается дискуссионным и неоднозначным (Б.Г. Ананьев, В.В. Давыдов, Е.Н. Кабанова-Меллер, А.Г. Ковалев, Г.С. Костюк, А.Н. Леонтьев, Н.А. Менчинская, В.Н. Мясищев, Г.Г. Сабурова, А.В. Скрипченко, Д.Б. Эльконин и др.).

Б.Г. Ананьев в обучаемости видит важный показатель умственного развития. В своих работах, оперируя терминами «обучаемость» и «успешность обучения», соотносил их следующим образом: «Обучаемость характеризуется ростом готовности к дальнейшему обучению и выявляется в приростах и сдвигах успешности» [Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды / Сост. Н.В. Кузьмина/ Под ред. А.А. Бодалева и др. – М., 1980. – т.2. – с. 128-268]. При этом рассматривал понятие «обученность» как сформированность относительно самостоятельных знаний, умений и навыков, соответствующих данному возрастному периоду, что является, по мнению Б.Г. Ананьева лишь «частным эффектом обучения» [Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды / Сост. Н.В. Кузьмина/ Под ред. А.А. Бодалева и др. – М., 1980. – т.2. – с. 128-268]. Но данная бесспорная связь между обучаемостью и обученностью позволила Б.Г. Ананьеву диагностировать обучаемость, которая проводилась при помощи анализа успешности, измеряемой показателями успеваемости, то есть обученности.

В своих исследованиях обучаемость с обученностью сравнивала и А.К. Маркова. Автор разводит эти понятия следующим образом. Обученность – это результат предыдущего обучения, а обучаемость – это восприимчивость ученика к усвоению новых знаний, его готовность к переходу на новые уровни умственного развития [Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации обучения. – М., 1990. – 382 с.]. Согласно теории психического развития В.Г. Выготского [Выгосткий Л.С. Развитие высших психических функций. – М.:Изд-во АПН РСФСР, 1988. – 255 с.], «оценка «уровня актуального развития» интеллекта не достаточна для оценки индивидуальных интеллектуальных возможностей, ибо последние могут проявляться совершенно в других качественных и количественных показателях, они могут проявляться в «зоне его бли-

жайшего развития». В связи с этим можно сопоставить обученность – с уровнем актуального развития, а обучаемость – с зоной ближайшего развития.

Анализ отечественной и зарубежной литературы показал, что под понятием «уровень умственного развития», начиная с работ А. Бине, объединяются оценка индивидуальных умственных способностей и оценка возрастных возможностей интеллекта. Высота умственного развития, определяемая успешностью выполнения тестов разной степени сложности, соответствует определенной возрастной ступени. Согласно этих исследований, уровень умственного развития – это мера возраста и индивидуальности [Бодалев А.А. Восприятие человека человеком. – М.: Просвещение, 1983. – 168 с.].

В работах Н.С. Лейтеса также содержатся данные о соотношении между обучаемостью и умственным развитием и, по мнению автора, «обучаемость» и «умственное развитие» тесно связаны, однако не тождественны, так как умственное развитие характеризуется изменениями как качественного, так и количественного порядка, происходящими в умственной деятельности в связи с изменением возраста и обогащением опыта. В своих исследованиях Н.С. Лейтес обращает внимание на то, что высокий уровень умственного развития сочетается с высокой обучаемостью, но при этом можно наблюдать и низкую обучаемость, компенсируемую большой трудоспособностью.

В своих исследованиях Н.А. Менчинская и ее сотрудники также подтверждают, что быстрее обучаются те ученики, чей уровень умственного развития выше, но пробелы в знаниях могут быть восполнены при наличии высокой обучаемости, и высокий уровень умственного развития при меньших способностях достижим за счет других сторон мыслительной деятельности: ее тщательности, детализированности, полноты анализа материала, в результате чего ученики, продвигаясь в своем умственном развитии, вполне сознательно овладевают содержанием знаний и методами познания [Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. – М., 1989].

Несмотря на то, что ряд авторов, в частности, В.А. Крутецкий, Е.Н. Кабанова-Меллер и др. относят знания к условиям умственного развития, мы в сво-

ей работе считаем знания составным компонентом умственного развития. При этом мы основываемся на достаточно известной точке зрения З.И. Калмыковой, которая определяет обучаемость как «общую способность к приобретению новых знаний», как интеллектуальную умственную способность к учению [Калмыкова З.И. Проблема индивидуальных различий в обучаемости школьников. //Советская педагогика. – 1968. – №6. – с.43-57].

З.И. Калмыкова в своих исследованиях, также, как и Н.С. Лейтес отмечает, что учащимся с высокой обучаемостью характерен повышенный темп умственного развития, но не всем учащимся с высоким уровнем умственного развития характерна высокая обучаемость. Ею также было доказано, что одинаковый уровень умственного развития может быть достигнут различными путями. Но при этом она делает следующее важное уточнение: «Об умственных способностях к учению судят не по тому, что он может усвоить путем подражания, а по тому, что он может достигнуть самостоятельно при решении новых проблем, что осуществляется продуктивным мышлением». Этот вид мышления по мнению З.И. Калмыковой и составляет основу обучаемости [Калмыкова З.И. Темп продвижения как один из показателей индивидуальных различий учащихся. // Вопросы психологии, 1961. – №2. – с. 42-46].

З.И. Калмыкова считает объем накопленных знаний и обучаемость, как способность к их приобретению, основными компонентами умственного развития. Но при этом автор считает, что необходимо учитывать не только возрастные особенности, но и темп усвоения. Темп усвоения или темп продвижения – это показатель, за которым скрываются, по мнению С.Л. Рубинштейна, Н.А. Менчинской, А.И. Гебоса, определенные качественные особенности умственной деятельности учащихся: уровень анализа, синтеза, обобщения, гибкость мышления, скорость образования временных нервных связей, объем внимания, оперативной памяти и т.д. Вместе с тем, более высокий темп усвоения (продвижения) во многом определяет собой и больший объем приобретенных знаний, и более быстрое продвижение в умственном развитии [Гебос А.И. Психо-

логия познавательной активности учащихся (в обучении). – Кишинев: Штинца, 1975. – 104 с.].

О различии таких характеристик, как «умственное развитие» и «обучаемость» в процессе обучения говорят и те факты, на которые указывал Р.С. Немов, обращая свое внимание на то, что в первые годы жизни ребенка уровень умственного развития низок, а обучаемость, напротив, велика, причем в некоторых соотношениях даже превосходит школьный возраст. Но «в ходе возрастного развития происходит качественное изменение умственных возможностей, связанные, в частности, с ограничением или утратой некоторых умственных достоинств предшествующих возрастным периодам» [Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1989] и поэтому изменения и в обучаемости также неизбежны, но происходят они по иным законам.

Такое сближение понятий «обучаемость» и «умственное развитие», однако, не их тождественность, можно считать вполне обоснованным, так как «умственное развитие в макро-плане означает не только переход к новой высоте умственного развития, но и несет с собой такие возрастные личностные черты, которые не могут не сказываться на возможностях учения» [Калмыкова З.И. К вопросу о критериях умственного развития в процессе обучения. // Международный психологический конгресс, симпозиум 32. – М., 1966]. Нет сомнений в том, что при чрезмерном сближении данных понятий можно придти к выводу о более низких показателях обучаемости и темпе продвижения у младших школьников, чем у старших, что, конечно, не соответствует действительности.

Из всего вышеизложенного следует, что подход как к умственному развитию, так и к обучаемости, непременно должен быть возрастным и личностным.

Таким образом, главными показателями умственного развития являются одновременно и объем приобретенных знаний, и способность к их приобретению [Калмыкова З.И. К вопросу о критериях умственного развития в процессе обучения. // Международный психологический конгресс, симпозиум 32. – М., 1966], а обучаемость характеризуется исключительно способностью к их приобретению, процессом формирования знаний. Еще одним отличием умственно-

го развития является его постоянное изменение в соответствии с возрастом, а обучаемость может сохраняться относительно постоянной на достаточно длительный период. Основные отличия проявляются и в сравнении обученности (важный показатель умственного развития – объем знаний согласно определенной возрастной ступени) и обучаемости, где обученность – зона актуального развития, а обучаемость – зона ближайшего развития.

Пока еще никому не удалось выделить обучаемость как специфическую общую способность, отличную от общего интеллекта. Для этого необходимо оговорить, что мы понимаем под термином «интеллект». Интеллект рассматривается как способность, лежащая в основе обучаемости, но не являющаяся существенным фактором, обуславливающим успешность обучения.

Интеллект – это умственная способность, влияющая на выполнение любой деятельности, проявляющаяся в качестве, скорости и точности решения мыслительных задач, в темпе и успешности обучения, продуктивности деятельности и уровня социальной адаптированности.

В предложенной Ч. Спирменом концепции, «общий интеллект – это глобальная способность действовать разумно, рационально мыслить и хорошо справляться с жизненными обстоятельствами» (Векслер). Каждая деятельность предъявляет определенные требования к интеллекту, поэтому именно с общим интеллектом человека связана успешность в различных видах его деятельности (Д.Б. Богоявленская).

В рамках разрабатываемой В.Н. Дружининым теории общих способностей, в качестве составных, кроме интеллекта, рассматриваются способность решать задачи на основе применения уже имеющихся знаний, креативность – способность преобразовывать знания с участием воображения и фантазии, обучаемость – способность приобретать новые знания [Епифанова С.С. Высшее образование в России. – 2000. – №3. – С. 106-107]. Автор утверждает, что рассматривать связь интеллекта с обучаемостью невозможно без учета такого психического свойства, как креативность. Если рассматривать оперирование знаниями как целостный процесс, то в этом процессе можно выделить приобрете-

ние знаний, их преобразование и применение, а также сохранение и возможность последующего приобретения на их основе новых знаний. В приведенной концепции демонстрируется зависимость интеллекта от обучаемости и последующая зависимость обучаемости от прироста интеллекта. Рост интеллекта, это, фактически, когнитивное развитие, включает в себя как накопление знаний, что указывает на уровень умственного развития, так и развитие компонентов обработки информации, то есть способности к усвоению новых знаний – обучаемости.

Однако, несмотря на эту взаимозависимость, можно все-таки выделить некоторое отличие. Таковым является то, по мнению Л.В. Карпенко, что интеллект не включает в свою структуру мотивацию достижения, интересы, тревожность и т.д. [Карпенко Л.В. Психология личности и менеджмент. М. 2001].

В результате анализа психологической литературы (А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, Д.Н. Богоявленский, С.Ф. Жуйков, Р.А. Атаханов, И.В. Дубровина, В.Н. Пушкин), можно заключить, что обучаемость основывается на целой совокупности свойств интеллекта, что сопоставимо с умственным развитием: это и осознанность, и гибкость, и самостоятельность мышления, и устойчивость. Но теоретический вывод для всех проанализированных работ состоит в том, что между обучаемостью, уровнем умственного развития, интеллектом и способностями не может быть просто поставлен знак равенства.

Таким образом, определив термин обучаемость, рассмотрим далее ее виды, структуру и уровни.

В психолого-педагогической литературе принято различать общую и специальную обучаемость. Общая обучаемость характеризуется широтой проявления в различных сферах деятельности, в то время как специальная обучаемость связана с овладением одним из ее конкретных видов, в частности, при обучении отдельному учебному предмету. В отличие от общей, специальная обучаемость включает в свое содержание те особенности психики, которые влияют на успешность овладения конкретным предметом и связаны с его спецификой.

Различают имплицитную обучаемость – способность обучаться без целенаправленных усилий со стороны обучающегося, и эксплицитную – способность к обучению, основанную на целенаправленных сознательных усилиях со стороны обучающегося. Изучение взаимосвязей личностных способностей и успеваемости относится к эксплицитной обучаемости, так как она, как и интеллект, связана с доминированием сознательного над бессознательным.

Как уже отмечалось ранее, за основу обучаемости З.И. Калмыкова принимает продуктивное мышление, как психический процесс, включающий в себя результат мыслительной деятельности – какого-либо нового знания и обеспечивающих его психических новообразований (микрогенетических изменений). В процессе продуктивного мышления формируются отдельные умственные действия и понятия, являющиеся новообразованиями микроразвития мышления, которые можно описать следующими основными параметрами: а) уровнем обобщенного отражения существенных свойств объекта преобразования; б) характеристиками способа действия (в основном, количественными параметрами свернутости, экономичности и т.д.); в) осознанностью применения действия, обусловленной возможностями предвосхищения результатов, способов и условий этого действия [Калмыкова З.И. Проблема индивидуальных различий в обучаемости школьников. //Советская педагогика. – 1968. – №6. – с.43-57].

Следует особо отметить, что первый параметр выступает как ведущий компонент структуры новообразования, относительно которого субъектно-личностные (особенно рефлексивные) компоненты выступают преимущественно как «вторичные», лишь позволяющие повысить эффективность выполнения действия и его перенос.

Если одни и те же «качества ума» и психические особенности более или менее устойчиво проявляются при усвоении различного учебного материала, имеют межпредметный характер, определяя в значительной мере успех в овладении разнородными знаниями, то они входят в структуру общей обучаемости. Знание структуры позволит раскрыть ее сущность. Структуру обучаемости мы

относим к тем психическим новообразованиям, которые должны быть сформированы в процессе обучения.

З.И. Калмыковой в качестве составляющих элементов структуры данного понятия предложены и описаны следующие компоненты [Калмыкова З.И. Проблема индивидуальных различий в обучаемости школьников. //Советская педагогика. – 1968. – №6. – с.43-57]:

1. Обобщенность мыслительной деятельности – ее направленность на абстрагирование и обобщение существенного в материале.
2. Осознанность мышления, определяемая соотношением его практической и словесно-логической сторон.
3. Гибкость мыслительной деятельности.
4. Устойчивость мыслительной деятельности.
5. Самостоятельность мышления, его восприимчивость к помощи.

В более поздних работах З.И. Калмыковой первые два компонента представлены как три показателя: полнота выделения существенных признаков, степень обобщенности их формулировки в слове, соотношения уровня теоретического обобщения и практических действий с данными признаками [Калмыкова З.И. Темп продвижения как один из показателей индивидуальных различий учащихся. // Вопросы психологии, 1961. – №2. – с. 42-46].

И.Д. Пехлецкий и И.П. Лебедева в своих исследованиях структуры обучаемости выделяют следующие ее компоненты, полученные в результате функционирования схемы приобретение-преобразование-применение:

1. детерминированный (запоминание материала по заданным алгоритмам);
2. технологический (овладение методами использования новых знаний);
3. методологический (овладение методами применения полученных знаний).

Следует подчеркнуть особую роль анализа как основы теоретического обобщения, психологические особенности которого В.Т. Носатов предложил описать следующим образом:

Главной целью анализа является поиск исходного отношения изучаемого предмета, которое лежит в основе способа его происхождения и построения.

Анализ включает в себя три главных составляющих (структурную, функциональную, генетическую), определяющие его специфическую направленность на выявление в изучаемом предмете соответствующих отношений.

Важным условием успешности анализа является умение планировать свои действия и рассматривать их особенности (рефлексия).

Анализ представляет собой двухсторонний переход мысли от гипотезы о характере исходного отношения объекта к ее проверке и обратно. Этот переход осуществляется до тех пор, пока достоверность гипотезы не устанавливается в ряде разновидностей построения объекта.

Как можно заметить, направленность на анализ отношений («антиципирующий анализ») является довольно характерной чертой мыслительной деятельности для учащихся с высокими способностями к усвоению знаний.

А.К. Маркова большое внимание уделяет активности ориентировки в новых условиях, инициативе в выборе необязательных решений, самостоятельному выбору более трудных заданий и соотносит это с понятием интеллектуальной инициативы, как единицы творческой активности (по Д.Б. Богоявленской). Она считает, что настойчивость в достижении поставленной цели и «помехоустойчивость», как умение работать в ситуациях помех, отвлечений, являются существенными показателями обучаемости субъекта в учебной деятельности.

Однако, на наш взгляд, их следует рассматривать именно как показатели, например, для диагностики обучаемости, а не компоненты, как таковой [Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации обучения. – М., 1990. – 382 с.].

При этом структура обучаемости по А.К. Марковой имеет много общего с компонентами, описанными З.И. Калмыковой. Темп продвижения в освоении знаний, легкость этого усвоения (отсутствие напряжения), гибкость в переключении на новые способы и приемы работы, прочность сохранения освоенного материала.

В.И. Загвязинский [Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М., 1986], дополняя содержание понятия обучаемости, включает в него:

- Отзывчивость дифференцированно оказываемой помощи (разукрупнение задачи, знакомство с аналогами, наведение на идею, прямая подсказка);
- Умение переносить освоенные идеи, способы, подходы на иные ситуации;
- Развитие рефлексивных умений и способностей: видеть и оценивать основания своей деятельности, корректировать ее, исправлять ошибки.

Отзывчивость к дифференцированно оказываемой помощи учителя можно трактовать в качестве синтетического показателя обученности, поскольку сама отзывчивость реализуется через сформированность интеллектуально-познавательных процессов и мотивацию учащихся.

Н.А. Менчинская, определяя обучаемость как способность к усвоению знаний и способов деятельности, четко разграничивает обучаемость и мотивационную сферу личности, ограничивая обучаемость способностью к усвоению знаний и способов деятельности. Она считает, что наиболее легко поддается изменению именно мотивация учащихся, в то время как значительно труднее поддается перестройке обучаемость.

Л.А. Карпенко раскрывает обучаемость как индивидуальный показатель скорости и качества усвоения человеком знаний, умений и навыков в процессе обучения и указывает, что в основе обучаемости лежит:

1. уровень развития познавательных процессов (восприятия, воображения, памяти, мышления, внимания, речи);

2. уровень развития мотивационно-волевой сфер и эмоциональной сфер личности;

3. развитие производных показателей компонентов учебной деятельности (уяснение содержания учебного материала из прямых и косвенных объяснений и овладение материалом до степени активного применения).

Показатели скорости и качества усвоения знаний, умений и навыков являются производными от системы интеллектуальных свойств личности и качества ума, а мотивационная сфера, по мнению Л.А. Карпенко вводится в структуру обучаемости.

Заслуживает внимания точка зрения зарубежных психологов на структуру обучаемости. Так, например, Билл Лукас, американский ученый в этой области, выделяет пять основных составляющих высокой обучаемости: 1) изобретательность, 2) память, 3) гибкость, 4) способность размышлять, 5) восприимчивость [Лусканова Н.Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении. М., 1993].

Г. Клаус различал обучаемых по стилям между двумя полюсами: «позитивный-негативный». Выделенные им следующие параметры, основываются, прежде всего, на обучаемости: 1) когнитивная организация (осознанность, рациональность, экономичность мышления); 2) скорость (устойчивость во времени, легкость, гибкость и тщательность); 3) регуляция действия (самостоятельность, независимость и планомерность); 4) мотивация (добровольность, включенность, самостоятельность) [Ковалев В.И. К проблеме мотивов // Психологический журнал. 1981. – т.2. – №1. – с. 29-44].

Как можно заметить, феноменологическое поле обучаемости существенно расширено, но, вместе с тем, существенных изменений сама структура обучаемости не претерпела, что может указывать на определенность, некоторую завершенность и относительную стабильность данного понятия.

Наша позиция состоит в том, что требуется комплексная системная работа, основанная на положительном взаимовлиянии развития интеллектуально-познавательных способностей и мотивационной сферы учащихся. Несмотря на

то, что мотивация как характеристика личности может иметь вполне самостоятельное значение, мы считаем целесообразным ее включение в структуру обучаемости, так как, влияя на нее, мы можем изменить показатели обучаемости.

В нашем исследовании за теоретическую основу диагностики обучаемости была взята структура Г.К. Клауса, однако для более полного изучения феномена обучаемости необходимо рассмотреть качественные показатели обучаемости, которыми будут являться, с точки зрения З.И. Калмыковой степень развития и характер сочетания всех этих свойств мыслительной деятельности. Таким образом, индивидуальные различия в обучаемости определяются, во-первых, осознанностью мыслительной деятельности (предполагает сознательное оперирование знаниями, хорошую осознанность существенных их признаков), во-вторых, самостоятельностью при приобретении и оперировании новыми знаниями (проявляется при формулировке проблем, постановке целей, выдвижении гипотез), в-третьих, «экономичностью» мышления – суммарным количественным показателем обучаемости (уровень развития всех перечисленных выше свойств мышления, который заключается в легкости, краткости пути к достижению цели, к усвоению новых знаний) [Калмыкова З.И. Проблема индивидуальных различий в обучаемости школьников. //Советская педагогика. – 1968. – №6. – с.43-57].

Для исследования вышеперечисленных качеств ума как основы обучаемости, по З.И. Калмыковой была разработана так называемая «проблемно-синтетическая» методика, которая предусматривает постановку перед учащимися одной, но сложной проблемы, на основе решения которой возможно судить о совокупности интеллектуальных свойств, входящих в обучаемость, то есть получить «синтетическую обучаемость» [Калмыкова З.И. Проблема индивидуальных различий в обучаемости школьников. //Советская педагогика. – 1968. – №6. – с.43-57].

Используя данные многочисленных исследований (З.И. Калмыковой, А.К. Марковой, Н.А. Менчинской и др.), можно дифференцировать учащихся по следующим уровням развития обучаемости:

Высокий уровень. Это учащиеся с наиболее высокими показателями по всем качественным критериям, то есть самостоятельно выделяющие все существенные признаки, владеющие анализом, верно соотносящие частные и общие признаки, владеющие анализом, имеющие правильные суждения как по содержанию, так и по форме. Учащиеся этой группы имеют и высокий количественный показатель обучаемости – самое большое число сэкономленных ступеней обучения.

Продвинутый уровень. На этом уровне находятся учащиеся, имеющие ряд средних качественных показателей, но с преобладанием высоких, а также средний количественный результат по числу сэкономленных ступеней. Этим учащимся свойственна рядорасположенность частных и общих признаков при условии легкого перехода к пониманию их соподчиненности. Они, высказывая преимущественно основные суждения, допускали вспомогательные и иногда балластные суждения.

Средний уровень. К данному уровню можно отнести учащихся со средними количественными и качественными показателями. Они при низких показателях экономичности мышления выделяют искомую закономерность самостоятельно, в основном, располагают частные и общие признаки. С некоторым трудом оперируя терминологией, преимущественно имеют балластные суждения.

Низкий уровень. В эту группу вошли учащиеся с низкими количественными и качественными показателями (с малым количеством средних). При неумении самостоятельно установить закономерность, они способны использовать помощь. При низком числе сэкономленных ступеней, они выделяют только третью часть признаков, а частные признаки чаще – изолированно. В речи этих школьников преобладают вспомогательные и балластные суждения, их речь не развита, значительны трудности во владении терминологией.

Очень низкий уровень. В данной группе оказались учащиеся, имеющие низкие показатели по всем критериям, не сумевшие выделить ни одного при-

знака, не умеющие использовать помощь, совершенно не владеющие терминологией.

Анализ приведенных уровней основан на диагностике, проводимой с учетом структуры обучаемости по З.И. Калмыковой. Каждому из этих уровней соответствуют свои специфические проявления мотивации, самооценки, особенности перцептивной и мнемической деятельности.

Таким образом, при описании обучаемости учащихся, необходимо учитывать не только интеллектуальные компоненты, но и другие вышеописанные особенности. В связи с этим, феноменологическое поле обучаемости целесообразнее расширить.

При рассмотрении понятия обучаемости, как эмпирической характеристики возможностей человека к обучению [Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации обучения. – М., 1990. – 382 с.], можно выделить следующие показатели и параметры обучаемости:

1. Познавательные возможности (особенности сенсорных и перцептивных процессов, мнемические, мыслительные, речевые);
2. Личностные (особенности мотивации, самооценки, эмоциональных проявлений и общения, отношения ученика к усваиваемому материалу, сверстникам и учителю);
3. Возрастные особенности протекания и развития психических процессов.

Системное понимание обучаемости обобщает ее различные психолого-педагогические трактовки, одновременно углубляя и качественно дифференцируя суть данного понятия. Так, для педагогической теории и практики представляют интерес взаимосвязь характеристик обучаемости с показателями успешности учебной деятельности.

Обучаемость, как проявление общих способностей человека, отражает познавательную активность субъекта и его возможности к усвоению новых знаний, действий и сложных форм деятельности. В свою структуру включает обобщенность, осознанность, гибкость, устойчивость и самостоятельность.

Ядром обучаемости является продуктивное мышление. Как видно из всего вышеизложенного, мыслительная деятельность, являющаяся основой для понятия «обучаемость», – структура качественная, которая не может быть сведена к сумме или к множеству составляющих их элементов.

Понятие «обучаемость» с одной стороны нельзя отождествлять с понятием «умственное развитие», так как в понятие обучаемости не входят знания, нельзя ее отождествлять и с понятием «общие способности», так как, «выражая общие способности, обучаемость выступает как общая возможность психического развития, достижения более обобщенных систем знаний, а не только общих способов действий. Так как в структуру интеллекта не входит мотивация достижения, тревожность и др., их так же отождествлять с обучаемостью нельзя, не смотря на их тесную взаимосвязь и взаимозависимость.

Изучение возможностей к обучению и самообразованию требует детального рассмотрения психологических условий формирования обучаемости.

1.2. Психологические условия формирования обучаемости субъекта образовательного процесса

Несмотря на то, что проблема формирования обучаемости как проблема продуктивности учебной деятельности достаточно широко изучена и разработана педагогами, психологами, в психологической литературе нет единого взгляда на то, как отыскать и использовать в обучении объективные психологические закономерности развития учащихся различных возрастных групп (Б.Г. Ананьев, 1962, А.Г. Асмолов, 1996, Ю.К. Бабанский, 1970, Д.Н. Богоявленский, 1959, Л. Бродвей, 1997, А.Валлон, 1967, Л.С. Выготский, 1972, П.Я. Гальперин, 1966, У. Глассер, 1991, В.В. Давыдов, 1972, В.Т. Кудрявцев, 1991, Н.С. Лейтес, 1972, А.Н. Леонтьев, 1972, Й. Лингарт, 1970, А.М. Матюшкин, 1982, н. А. Менчинская, 1968, Н.Ф. Талызина, 1983, Э. Торндайк, 1926, Г.А. Цуркман, 1995, Д.Б. Эльконин, 1967 и др.).

При описании условий формирования обучаемости необходимо учитывать проблемы развивающего обучения в силу того, что одним из основных принципов реформирования российской школы провозглашен принцип развивающего образования (Э.Д. Днепров, 1994).

В этой связи нами проведен анализ отечественной и зарубежной литературы, в результате которого можно выделить существование различных точек зрения на проблему формирования обучаемости.

В целом, для всех проанализированных работ характерно признание индивидуальных возможностей каждого обучающегося и их изменения в процессе возрастного развития. Следует, однако, подчеркнуть, что проблема психологических закономерностей, условий и принципов обучения трактуется по-разному. Поэтому есть смысл кратко изложить две основные точки зрения на развивающее обучение, в ходе которого наиболее успешно происходит формирование обучаемости: ориентация на психическое развитие (Л.В. Занков, 1968, З.И. Калмыкова, 1981, Е.Н. Кабанова-Меллер, 1981 и др.) и учет личностного

развития учащегося (Г.А. Цукерман, К.Н. Поливанова, 1992, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, 1986, А.З. Зак, 1984, С.А. Смирнов и др.).

Таким образом, сторонники первого направления связывают процесс обучения с развитием психических функций учащихся (в основном, мышления) в целях общего психического развития (Л.В. Занков), развития продуктивного мышления (З.И. Калмыкова, Н.А. Менчинская) или формирования мыслительных операций (Е.Н. Кабанова-Меллер, В.А. Крутецкий). Сторонники же второго направления рассматривают процесс обучения не только как интеллектуальное, но и как социальное, личностное развитие учащихся [Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. – М.: Просвещение, 1968].

Чтобы пояснить, что имеется в виду, кратко охарактеризуем каждую из концепций. Обучение, направленное на развитие психических функций в целях общего психического развития, предполагает соблюдение следующих принципов:

- обучение на высоком уровне трудности,
- ведущая роль теоретических знаний,
- быстрый темп в изучении и осознание учениками процесса учения,
- систематическая и целенаправленная работа по развитию всех без исключения учащихся.

Обучение, формирующее продуктивное или творческое мышление, ориентируется на такие дидактические принципы как проблемность, индивидуализация и дифференциация, гармоничное развитие различных компонентов мышления (конкретного и абстрактно-теоретического), формирование приемов умственной деятельности и специальная организация мнемической деятельности.

Формирование мыслительных операций, в свою очередь, предполагает развитие абстрактного мышления во взаимодействии с конкретным типом мышления и развитие приемов управления учащимися своей учебной деятельности (планирование, самоконтроль, управление познавательными интересами,

вниманием и т.д.) [Калошина И.П. Структура и механизмы творческой деятельности. Издательство Московского университета, 1983].

Представляется целесообразным отметить основные черты концепций, ставящих в качестве второго (равноценного) ориентира организации учебной деятельности, развитие личностных качеств учащегося. Согласно концепции Г.А. Цукерман, важнейшей задачей является обучение учащихся навыкам учебного сотрудничества, что позволяет обеспечить их душевное и эмоциональное здоровье, научить самостоятельно учиться, развивать интеллектуальные способности (мышление, воображение, внимание, память, речь), воспитать навыки общения [Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1981. – 584 с.].

Концепция личностно-развивающего обучения В.В. Давыдова и Б.Д. Эльконина направлена прежде всего на развитие творчества, в основе которой лежит теория формирования учебной деятельности и ее субъекта в процессе усвоения теоретических знаний посредством выполнения анализа, планирования и рефлексии, а также приобретение ребенком потребности в учебной деятельности и соответствующих мотивов способствует укреплению желания учиться [Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М., 1981]. Заметим, что идеи С.А. Смирнова очень близки приведенным выше, а именно: отношение к участнику учебного процесса как к субъекту любого вида деятельности, формирование субъект-субъектных взаимоотношений со сверстниками и педагогами и создание ситуации взаимообогащения, обучение с опорой на игровые формы и включением в творческую деятельность, создание положительной эмоциональной атмосферы на уроке [Симонова Н.М. Экспериментальные исследования структуры мотивации при усвоении иностранного языка в вузе: Дисс. Канд. Пед. Наук. – М., 1982].

Нетрудно убедиться в том, что независимо от направления всеми без исключения психологами придается ведущее значение формированию активного, осознанного продуктивного мышления. Вместе с тем, в последние годы, в связи

с расширением феноменологического поля обучаемости, признается значительная роль создания психологического комфорта, субъект-субъектных отношений, положительной познавательной мотивации и т.д. Многими исследователями отводится ведущее место не только развитию интеллектуальных, но и мнемических способностей. В этой связи рассмотрим некоторые вышеизложенные аспекты проблемы формирования обучаемости более подробно. На современном этапе развития педагогической науки и психологии получены новые данные о возможностях использования богатых резервов психического развития обучающегося. Прежде всего, остановимся на развитии продуктивного мышления как основы эффективной учебной деятельности [Алексеева О.Ф. Индивидуально-психологический фактор адаптации субъекта учебной деятельности (в контексте гуманизации образования) Дис. Канд. Пс. Наук. – М., 1995. – 139 с.], [Асмолов А.Г. Деятельность и установка. – М., 1979], [Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психологическое консультирование: Проблемы психического развития детей. – М.: Просвещение, 1983. – 168 с.], [Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы личности // Изучение мотивации детей и подростков. – М., 1972. – 342 с.], [Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М., 1986], [Катаев В.И. Изучение и формирование мотивационной сферы личности в подростковом и старшем школьном возрасте. Орехово-Зуево, 1992. С. 7-14], [Козлова А.Л. Защитные механизмы личности // Психология. – М.: Проспект. 2001. – 452 с.], [Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Педагогическое взаимодействие. – Ростов-на-Дону: изд-во Ростовского педуниверситета, 1997. – 112 с.], [Ломов Б.Ф. Общая и социальная регуляция поведения индивида // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М., 1976], [Печников А.Н., Мухина Г.В. Особенности учебной мотивации курсантов юридических вузов МВД. – М., 1994]. На современном этапе в результате научных исследований получен ценный материал о более широких познавательных возможностях в раннем возрасте. Современные поиски идут главным образом в направлении изыскания наиболее эффективных условий и предпосылок для

проявления самостоятельности мысли учащихся. [Философский энциклопедический словарь. – М., 1983. С. 12.].

Еще Дж. Локк видел цель обучения не в том, чтобы сделать юношу ученым, а в том, чтобы так развить и направить его ум, чтобы сделать его способным к восприятию любого знания, когда он сам пожелает приобрести его. Более того, Д.И. Писарев считал, что настоящее образование есть только самообразование, и оно начинается, когда человек прощается со всеми школами. Отсюда становится ясно, почему самостоятельность в решении проблем обычно используется как достаточно надежный критерий развития умственных способностей. В работах К.Д. Ушинского неоднократно подчеркивается важность в учебном процессе самостоятельности и инициативности учащихся.

В свое время С.Т. Шацкий пришел к выводу, что при громадном количестве материала, который предлагается учащимся, «они не могут научиться хорошо работать» [Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения, т.1-4 - М., 1958. / т. 3, с. 49].

Такой вывод применим в некоторой мере и в наше время: «...та ставка на количество, которая до сих пор владеет нами, эта ставка, бесспорно, мешает и будет еще долго мешать разработке задач, организующих умение самостоятельно мыслить» [Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения, т.1-4 - М., 1958. / т. 3, с. 49].

В связи с этим, А.Н. Леонтьев делает следующий вывод: «Очевидно, что единственный выход состоит здесь в том, чтобы сделать процесс обучения на всех уровнях образования – от средней школы до высшей – обеспечивающим такое усвоение знаний, которое не только дает возможность непосредственно применять их, но и формирует способность самостоятельно осваивать новые достижения науки и техники, то есть способность самому двигаться вместе с ускоряющимся научно-техническим прогрессом» [Леонтьев А.Н., Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.].

Эта мысль получила развитие в изучении динамики формирования пониженной обучаемости и возможностей ее изменения [Жулидова Н.А. Некоторые

результаты экспериментального изучения учащихся с пониженной обучаемостью. // Индивидуальный подход к школьникам в процессе обучения. / Ученые записки, вып. 50. – Горький, 1972], которое выявило следующие особенности:

- недостаточная самостоятельность мышления, потребность в постоянной опоре на подсказку, неспособность самостоятельно выделить объект мысли и совершить с ним необходимые в данных условиях преобразования;

- чрезвычайная затруднительность в абстрагировании существенных признаков усваиваемого материала и обобщения их в понятия, вызванная поверхностностью, неэкономичностью, бессистемностью анализа;

- малая осознанность интеллектуальной деятельности, преобладание в ней интуитивно-практических компонентов, стремление работать методом «проб и ошибок», совершая обобщение в образной форме с опорой на образец;

- недостаточная гибкость интеллекта, трудность перестройки при переходе в новые условия, стремление к использованию знакомых способов и действий, приверженность к общему стилю деятельности без планирования и контроля своих действий;

- неустойчивость интеллектуальной деятельности.

Существует прямая связь пониженной обучаемости с низкой активностью личности, которая проявляется, по мнению Н.А. Менчинской, в любой психической деятельности, а не только в учении [Савонько Е.И. Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и на оценку их другими людьми. // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М.: Педагогика, 1972.].

Как показывает анализ психологической литературы [Асеев В.Г. О формах мотивационно-ценностного отношения к действительности // Материалы 4 Всесоюзного съезда Общества психологов. – Тбилиси, 1971], [Балип В.Д. Теория и методология психологического исследования: учеб. Пособие. – Л.: ЛГУ, 1989. 59 с.], [Бодалев А.А. Восприятие человека человеком. – М.: Просвещение, 1983. – 168 с.], [Бурлачук Л.Ф. Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике. – Киев: Наук. Думка, 1989. – 200 с.], [Золотых Л.К. Особенности формирования учебно-познавательного мотива как одного из новооб-

разований в учебной деятельности. К.Д.М., 1979], [Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. -508 с.], [Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – СПб.: ПитерКом, 1999], отсутствие познавательной активности приводит к снижению психических функций (внимания, памяти) при отсутствии какой-либо патологии. В свою очередь, снижение тонуса познавательной активности неразрывно связано с мотивационной сферой учащихся. Снижение уровня учебной мотивации может служить критерием дезадаптации обучающегося, а его повышение – критерием положительной динамики в обучении и развитии.

Мнение западных психологов по поводу причин, лежащих в основе низкой обучаемости, несколько отличается от мнения отечественных исследователей. Эти причины распадаются на четыре категории [Бодалев А.А. Восприятие человека человеком. – М.: Просвещение, 1983. – 168 с.], [Лусканова Н.Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении. М., 1993].

Первая связана с сенсорными недостатками. Реципиент с такими дефектами не имеет возможности воспринимать тот или иной тип информации и, соответственно, его практические достижения будут ниже его умственного возраста, если нарушения не будут устранены как можно раньше. Наличие хорошего питания, как фактор нормального развития индивида относится также к этой категории.

Вторая причина, мешающая реализации способностей к обучению, – плохое преподавание и не отвечающие запросам учащихся учебные программы.

Третья причина имеет социальные корни: в семьях с низкими доходами развитие детей не стимулируется их окружением, поэтому они не склонны высоко ценить значение образования.

Четвертая и, пожалуй, самая главная причина – это психологические предпосылки, мешающие реализации познавательных потребностей, их корни часто закладываются в семье.

Как показали исследования М.С. Пэвзнер, Т.В. Власовой, Т.В. Егоровой и других, чувствительным параметром, достаточно точно дифференцирующим учащихся с пониженной обучаемостью, оказывается не возможность самостоя-

тельно решать проблему, а восприимчивость к помощи там, где человек сталкивается с задачей, решить которую он сам не может. Подсказка принимается учеником и используется им для дальнейшего процесса решения задачи только тогда, когда мышление учащегося достигло более высокого уровня. И, наоборот, неприятие той же подсказки и неумение ее использовать, – это объективное достоверное свидетельство того, что мыслительный процесс пока еще находится на более низком уровне [Печников А.Н., Мухина Г.В. Особенности учебной мотивации курсантов юридических вузов МВД. – М., 1994].

На диагностическую значимость зоны ближайшего развития указывал Л.С. Выготский. Используя данные, полученные в современных исследованиях, следует признать, что имеет значение не только сам факт возможности решения задачи с помощью взрослого (мнение Л.С. Выготского), а мера необходимой для достижения помощи. По тому, как принимает помощь учащийся со стороны, возможно диагностировать само протекание процесса мышления, так как его результат зависит от работы, проведенной самим испытуемым по анализу задачи.

Таким образом «принимаемая или игнорируемая подсказка становится объективным показателем внутреннего процесса мышления. Чем меньше эта помощь, чем выше чувствительность к ней, тем выше способность к усвоению новых знаний, а, значит, и выше обучаемость. Весь ход мыслительной деятельности обусловлен тем, на каких этапах решения – ранних или поздних – совершается соотнесение задачи и подсказки. Сам термин «обучаемость» фактически отражает саму чувствительность к обучению, восприимчивость к нему.

Важным показателем умственного развития считал Дж. Брунер возможность ориентации на совокупность существенных признаков. Л.С. Выготский, исследуя процесс формирования понятий, также принимал за один из основных именно этот показатель. Немного позже ряд других исследователей (М.С. Зверева, Ш.А. Надирашвили, Г.П. Антонова, А.Ф. Говоркова и др.) для определения сдвигов в умственном развитии использовали методику Выготского-Сахарова. Это вполне обоснованно, так как по ходу решения задачи всегда про-

исходит какое-либо незначительное и сначала очень приблизительное предвосхищение неизвестного. Именно благодаря такому предвосхищению и удается получить одно звено логической цепочки рассуждений, то есть перебросить, словно мостик, от известного к неизвестному. Таким образом, при решении проблемных ситуаций способность к более или менее продолжительной напряженной мыслительной деятельности определяется устойчивостью мышления.

Менее разработан вопрос о природе мышления и об управлении им в процессе осуществления новых практических действий на основе уже сформированных. А ведь здесь, как показывают исследования Н.А. Менчинской, З.И. Калмыковой, и других психологов, тоже имеют свои закономерности. Для превращения осведомительной информации в исполнительную индивид должен иметь приблизительную программу будущих действий. Следовательно, управление мыслительной деятельностью связано с формированием и функционированием «психических программ управления», «информационных моделей» будущих интеллектуальных актов. Именно они и определяют поиск информации и направленность мыслительной деятельности, хотя управление мыслительной деятельностью и не сводится только к формированию умственных действий.

Усваивая знания в процессе решения задач, учащиеся в большей степени осознают сущность новых закономерностей и их значимость. Известно, что при разной организации деятельности учащихся с учебным материалом, как показали опыты П.И. Зинченко, по-разному осознаются его связи и отношения, хотя этому материалу и уделяется одинаковое внимание. Отражение в сознании субъектов изучаемого материала зависит от места, занимаемого им в деятельности учащихся [Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. М., 1994]. В связи с этим А.Н. Леонтьев указывает на то, что «актуально сознается только то содержание, которое является предметом его целенаправленной активности, то есть занимает структурное место непосредственной цели внутреннего или внешнего действия в системе той или иной деятельности» [Леонтьев А.Н., Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.].

Таким образом, осознанность мыслительной деятельности и сознательное отношение к учению, по мнению ряда исследователей [Выготский Л.С. Проблемы обучения и умственного развития. // Избранные психологические исследования. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956], [Калмыкова З.И. Проблема индивидуальных различий в обучаемости школьников. // Советская педагогика. – 1968. – №6. – с. 43-57], [Kohlberg L., Moral education in schools: A developmental view. School Review, 74, 1-30 (1966)], [Ginsburg, E. Toward a theory of occupational choice: A restatement. (1972)], являются одним из условий формирования обучаемости.

При исследовании роли метакогнитивных умений в процессе обучения было установлено, например, что если понятие знания выступает для индивида как условие множества фактов, то намерение овладеть знанием может явиться серьезной помехой для понимания информации, подлежащей усвоению [Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М., 1982].

Знание текущего состояния системы и соответствие выбранной стратегии поставленной задаче еще в большей степени зависит от взгляда обучаемого на свое собственное функционирование в процессе обучения. Способный учащийся обычно оценивает трудности, то есть требование задачи относительно своих возможностей. Он концентрируется на наиболее трудных местах, то есть активизирует знание, которое делает представленную информацию менее произвольной. Неспособный учащийся, как правило, плохо оценивает трудности, критерий оценки своего собственного понимания у него отсутствует, возникают большие трудности при обобщении имеющихся умений и условий их переноса на новые типы задач и ситуаций.

Если метакогнитивные умения, требующиеся для успешного обучения, зависят от способностей и навыков учащихся, а также от их самооценки, то возникают вопросы: «Насколько ограничены возможности «обучения обучению?» «Как можно улучшить названные выше умения?»

Эта мысль получила развитие в работах Л. Бродвея, Б. Албера, М.В. Гамезо, Ю.Н. Кулюткина, Г.Г. Сухобской и других.

Для учащихся необходимо задавать вопросы типа «Что мне необходимо, чтобы...» Однако сейчас недостаточно известно о том, как нужно развивать эту активность, ведь трансформация умений человека может зависеть от многих факторов. Установлено, что контакты между обучаемыми могут оказывать существенное влияние на развитие критерия оценки их собственного понимания и мастерства [Барышникова М.Г., Зимняя И.А., Иванова Н.Н., Именитова И.П.А., Толкачева С.Д. Психологические основы комплектования учебной группы как условие эффективности обучения иностранным языкам // Психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам в вузе: Сборник научных трудов. – Вып. 283. – М.: УДН, 1987].

При попытке проанализировать некоторые характерные стратегии, используемые учащимися, обнаружилось, что существуют значительные и довольно постоянные различия между испытуемыми в их знании собственной стратегии обучения, то есть в «метакогнитивных умениях», что заставляет сконцентрироваться на умениях, включенных в комплексное научение, и в более общем плане на вопрос о том, как субъекты учебной деятельности учатся учиться.

В этой связи следует отметить, что наиболее значительным фактором в формировании метакогнитивных умений является развитие перцептивных способностей [Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопр. Психол. – 1989. – №1. – с. 92-100], [Гаврилов Т.П. Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков // Психология межличностного познания. – М., 1981.], [Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме формирования умственных действий и понятий. – М., 1965.], [Потребности человека в эмоционально-доверительном общении // Психология XXI века: Тезисы международной межвузовской научно-практической студенческой коференции. – СПб., 1999], [Рубцов В.В. Экспертная психология учебных взаимодействий. Избранное исследований трудов. – М., 1996], [Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – С. 60-77.].

Уже имеющиеся данные позволяют утверждать, что если учитывать тяготение обучающихся к тому или иному способу приема и переработки информации и учить их также использовать и другой способ, то можно существенно повысить их обучаемость.

До сих пор эффективность того или иного способа изложения материала определялось целями обучения, характером и содержанием нового материала, уровнем предыдущих знаний учащихся, возрастными и индивидуальными их особенностями, степенью сформированности у них умственных операций, однако, как правило, способ познания отдельных учащихся до сих пор не учитывался.

Оптимальным является тот способ изложения материала, который способствует не только усвоению новых знаний, но и формированию у учащихся способов, приемов самостоятельного добывания знаний, расширению поля восприятия, а, значит, и расширения «банка» используемых, активных мыслительных стратегий, что существенно повышает их обучаемость.

Указывая на роль акцептора действия в объяснении многих психических явлений, П.К. Анохин отметил, что «все вопросы обучения идут с обязательной корректирующей ролью обратных афферентаций, только на этом основании и возможно самообучение. Всякое исправление ошибок есть неременный результат несовпадения возбуждений акцептора действия и обратных афферентаций от неправильного действия. Вне этого механизма невозможно как обнаружение ошибки, так и исправление ее» [Асеев В.Г. Формирование личности и структурный уровень мотивов // Проблемы личности. / Материалы симпозиума. – М., 1969]. Отсюда следует, что обратная информация является не только средством управления, но и средством повышения обучаемости учащихся. Обратная связь включает в себя прием обратной информации и ее сопоставление с информацией, содержащейся в программе управления. Необходимость в таком канале связи обусловлена тем, что в обучении мы не можем заранее определить точные параметры, характеризующие познавательную деятельность учащегося по ее ходу. Поэтому трудно определить заранее момент и характер необходи-

мого вмешательства. Это выясняется в самом процессе обучения с помощью канала обратной связи.

Информирование учащихся о ходе и результатах своих познавательных действий обычно называют внутренней обратной связью. Сознание как механизм познания организует проверочную деятельность своих гипотез: соответствуют ли ожиданиям происходящие события. Если какие-либо сигналы восприняты как неожиданные, то у сознания имеются следующие альтернативы:

- 1) изменить стратегию;
- 2) представить поступившую информацию так, чтобы можно было говорить об оправдании ожиданий;
- 3) так изменить критерии соответствия между информацией и ожиданиями, чтобы соответствующее расхождение можно было считать незначительным, приемлемым.

Этот вид обратной связи аналогичен проприорецептивной обратной сигнализации при выполнении движений. Аналогом рецептивной сигнализации в обучении является внешняя обратная связь, с помощью которой учитель информируется о ходе процесса усвоения знаний учащимися. Таким образом, с помощью внешней обратной связи можно исследовать индивидуально-перцептивные особенности субъектов образовательного процесса, корректировать выбор и использование ими эффективных стратегий [Анисимов О.С. Учебная и педагогическая деятельность в активных формах обучения. – М., 1989. – 167 с.].

С другой стороны, смысловой анализ учебной деятельности, как путь раскрытия его духовной жизни, переоценка ценностей, изменение акцентов и расширение контекста учебной деятельности способны изменить мотивацию и повысить обучаемость.

Группа мотивов, имеющих наибольшее значение для анализа доминирующей в учебной деятельности учебной мотивации, есть по результатам исследования А.М. Леонтьева мотивы «направленные либо непосредственно на

удовлетворение желания узнать что-то интересное или важное, либо на дальнейший выбор способа поведения, способа действия» (с.22). Мотивы могут быть внешними, социальными и внутренними, причем последние два из которых приводят к успешной учебной деятельности, но все же более предпочтителен последний вид. Далее, учебные мотивы могут иметь различную направленность. Хороший результат будет при наличии мотивов, направленных на сам процесс и результат учебной деятельности. Менее успешной будет учебная деятельность, если мотив направлен на оценку учителем или на «избегание неприятностей» [Вайсман Р.С. К проблеме мотивов и потребностей человека в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1976. – №6. – С. 12-23].

Анализ отечественной психологической литературы свидетельствует, что проблема воздействия мотивации на обучаемость разработана достаточно основательно [Давыдов В.В., Маркова Л.А. Концепция учебной деятельности школьников // Вопр. Психол. – 1981. – №6.], [Китайгородская Г.А., Шемякина Г.М., Мотивация учения в условиях применения метода активизации // Активизация учебной деятельности. – М., 1982], [Ляудис В.Я. Инновариативное обучение. Стратегия и практика. М. 1994], [Максимов А.К. Мотивация учения. – Волгоград, 1976. С. 49-78], [Розум С.И. Деятельность и способности // Психология и педагогика. – СПб., 2001. – С.175-194], [Российская педагогическая энциклопедия: в 2 тт. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – 608 с., т. 1-А-М. 1993], [Симонов П.В. Мотивированный мозг. Высшая нервная деятельность и ее естественнонаучные основы психологии. – М., 1987].

В специальных исследованиях установлено, что обучаемость и мотивация имеют четыре типа соотношений. И каждый из них по-своему обуславливает вариации успешности выполнения и овладения какой-либо деятельностью:

1. Высокая обучаемость и положительная мотивация.
2. Высокая обучаемость и отрицательная мотивация.
3. Низкая обучаемость и положительная мотивация.
4. Низкая обучаемость и отрицательная мотивация.

Естественно, что наиболее благоприятные внутренние условия для высокой эффективности той или иной деятельности возникают в первом типе соотношения личностных параметров. И это обстоятельство можно распространить на любую сферу человеческого бытия от школы до овладения основами управления.

Второй случай характеризуется тем, что индивид не стремится овладеть в полном объеме какой-либо деятельностью, несмотря на то, что у него большие способности к ней. В эпоху административно-командной системы у нас перевелись мастера, способные «подковать блоху», не потому, что мы растеряли таланты, а в силу того, что были ликвидированы социальные условия, формирующие такую мотивацию на достижение у талантливых людей.

Третий случай соотношения ставит свои пределы успешности овладения деятельностью, несмотря на высокую мотивацию к ней. Конечно же, прилежание играет большую роль, но когда оно накладывается на относительно низкую обучаемость и пластичность нервной системы, эффект всегда гораздо ниже, чем хотелось бы каждому из участников процесса обучения. Возможности компенсировать одно другим имеют все же свои ограниченные резервы. Безусловно, важна педагогическая идея о том, что бесталанных детей нет. Но не менее важно мудро воспитывать мотивацию к раскрытию талантов, чтобы не зарывать их в землю. Талант человека – это достояние народа.

И, наконец, четвертый тип соотношения весьма знаменателен тем, что в нем совпадают низкие качества того и другого параметров. Надо ли пояснять мысль о том, что это относится к той категории людей, которые обладают высокой дисгармонией развития и слабой социальной адаптацией? Одна из задач гуманизации общества заключается в том, чтобы помочь таким людям найти достойное место в жизни и преодолеть комплекс разочарования в себе. Они должны стать полноценно функционирующей личностью в адекватных сферах общества.

В этом контексте включенность в структуру деятельности мотивации на достижение становятся важным условием формирования интеллектуального

потенциала отдельной личности. В определенном смысле можно утверждать, что положение в обществе людей с низкой обучаемостью и отрицательной мотивацией и их антиподов – с высокой обучаемостью и положительной мотивацией может стать одним из показателей культуры этого общества, условием и мерой его стабильности.

Вместе с тем изученность взаимодействия отдельных механизмов учебной мотивации такова, что функциональное проявление эмоций успеха-неуспеха и их влияние на формирование мотивации, как одного из важнейших условий развития обучаемости объясняется с трудом. С.Л. Рубинштейн писал: «Таким образом, чувства, связанные по преимуществу с ходом деятельности, хотя и отличны, но неотрывны от чувств, связанных с ее исходом. Относительное различие их связано со строением человеческой деятельности...» [Рубинштейн С.Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. – 1960. - №3] с. 467]. Однако данные эмоции распадаются на констатирующие, предвосхищающие и обобщенные, которые отличаются между собой значением в регуляции учебной деятельности.

Подобно другим эмоциональным переживаниям, эмоции, констатирующие реальный успех-неуспех согласно «биологической теории эмоций» П.К. Анохина (1964), способны переключаться на свои причины, фиксироваться на этих причинах и при повторном столкновении с данными причинами воспроизводиться в качестве эмоций, которые уже предвосхищают возможные удачи или неудачи.

Предвосхищающие эмоции успеха-неуспеха являются источником опережающей информации о безвыходности действий в одном направлении и о возможном успехе в другом, что значительно сокращает поиск пути достижения цели.

Следовательно, среди рассмотренных в данной части теоретического исследования психологических условий формирования обучаемости субъекта образовательного процесса можно выделить следующие (назовем их факторами):

1. познавательный фактор (ориентация на совокупность существенных признаков, способность к абстрагированию, осознанность, гибкость, устойчивость и самостоятельность интеллектуальной деятельности, индивидуально-перцептивные особенности, способ приема и переработки информации, уровень овладения стратегиями, познавательная активность, наличие зоны ближайшего развития, интеллектуальная рефлексия, как основа саморегуляции познавательной деятельности);

2. личностный фактор (мотивация, эмоции «успеха» – «неуспеха», развитие интереса, самооценка, психологические предпосылки, субъект-субъектные отношения и контакты между обучаемыми);

3. социальный фактор (стимулирование развития окружением, профессиональное мастерство и личность учителя).

В целом из всех перечисленных условий согласно теме нашего исследования заслуживает особое внимание учебная мотивация, взаимосвязь и взаимовлияние мотивации и обучаемости. Такие мотивы, как мотив «успеха-неуспеха», мотивы «доноры», смыслообразующие мотивы и другие, влияя на формирование и изменение учебной мотивации, как одной из патерных обучаемости способствуют ее изменению. Анализируя вышесказанное, учебная мотивация является одним из основных факторов, способствующих развитию обучаемости.

1.3. Специфика обучаемости в системе основного общего образования

В современной отечественной и зарубежной психологии достаточно глубоко изучены особенности познавательной деятельности учащихся. Специфика их проявляется на объективных, исторически измененных, хронологически и символически фиксированных стадиях развития индивида в онтогенезе. Особым этапом в познавательном развитии учащихся является возраст, расположенный между подростковым и ранней зрелостью. Ранняя юность – это чрезвычайно значимый в развитии личности этап, это этап формирования самосознания и собственного мировоззрения, этап принятия ответственных решений, этап человеческой близости, когда ценности дружбы, любви, интимной близости могут быть первостепенными.

Анализ психологических исследований (С.Л. Рубинштейн, Е.Н. Кабанова-Меллер, Л.Б. Ительсон, Ф.Н. Шемякин, А.М. Матюшкин, Б.Г. Ананьев и др.), посвященных проблемам познавательного развития и адаптации к новым условиям обучения, показал стрессовый характер этого периода, который сопровождается неадекватностью самооценок, психо-эмоциональными перегрузками, депрессивными состояниями, снижением успеваемости.

Таким образом, исследуемый нами возраст характеризуется появлением своеобразного кризиса, вызванного формированием:

- самосознания – целостного представления о самом себе, эмоционального отношения к самому себе, самооценки своей внешности, умственных, моральных, волевых качеств, осознания своих достоинств и недостатков, на основе чего возникают возможности целенаправленного самосовершенствования, самовоспитания;
- собственного мировоззрения как целостной системы взглядов, знаний, убеждений, своей жизненной философии, которая опирается на усвоенную ранее значительную сумму знаний и сформировавшуюся способность к абстракт-

но-теоретическому мышлению, без чего разрозненные знания не складываются в единую систему;

– стремления заново и критически осмыслить все окружающее, утвердить свою самостоятельность и оригинальность, создать собственные теории смысла жизни, любви, счастья, политики и т.п.

В этом случае если учебному процессу со стороны педагогов не уделяется достаточного внимания, и учение в складывающейся иерархии ценностей не занимает достойного места, познавательная активность развивается слабо, а отметка выступает как главный стимул и основной «конечный результат» учения. [Рогов М.Г. Мотивация учебной и коммерческой деятельности. Казань, 1998]

От того, как строится педагогический процесс, каким является его содержание, во многом зависит качество обучения в образовательном учреждении. Организация учебного процесса должна создать необходимые условия, которые обеспечили бы поиск новых разнообразных знаний, общих закономерностей, а главное – желание освоения самостоятельных способов добывания знаний. Именно такой подход обеспечит наиболее высокий рост обучаемости, изменение ее структуры, психические новообразования, способствует улучшению качества обучения в целом. Лишь в этом случае учебная деятельность в школе будет выполнять свою основную функцию обучения и не превратится в формальную.

Научные исследования свидетельствуют о том, что в личностном и интеллектуальном развитии старшего школьного возраста скрыты огромные неиспользованные резервы. Имеются сенситивные периоды, которыми еще недостаточно воспользовались при обучении в системе основного общего образования. Такие исследователи, как Д.Б. Богоявленская, В.А. Крутецкий, Н.С. Лейтес, Р. Кэттел и др., описывая процесс развития человека, считают, что в этом возрасте становится возможным нарастание функциональной работоспособности и продуктивности, динамики прогрессивного движения. Поэтому изучение обучаемости в период ранней юности и условий ее развития, с целью повыше-

ния качества обучения является, несомненно, актуальной, своевременной проблемой.

Как уже отмечалось нами ранее, обучаемость – это совокупность интеллектуальных свойств личности, его потенциальные возможности к овладению новыми возможностями и умениями под руководством преподавателя, к усвоению новых способов учебной деятельности, восприимчивость к усвоению обобщенных способов рациональной организации своего учебного труда, готовность к переходу на новые уровни умственного развития [Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации обучения. – М., 1990. – 382 с.]. На основании этого, обучаемость в старшем школьном возрасте – это восприимчивость к обучающим воздействиям учителя, показатель скорости и качества усвоения различных знаний, умений и навыков. Основным показателем обучаемости является продуктивное мышление. Продуктивное мышление неразрывно связано с творческим мышлением, эта связь есть результат воспитанности мышления. Поэтому необходимым условием повышения качества обучения старшеклассников, будущих абитуриентов, специалистов в определенной области и достойных членов нашего общества является формирование именно такого системного мышления, которое способствует развитию способности обучаемого видеть предмет изучения с разных позиций и решать связанные с его усвоением задачи творчески и самостоятельно. В системе же старшей школы господствующие позиции занимает именно репродуктивное мышление, главным критерием результативности которого является воспроизведение материализованной информации. Укоренившиеся подходы к структурированию содержания основного общего образования обслуживают режим получения информации в готовом виде, не производя собственного интеллектуального продукта, продуктивного знания. Хотя системное структурирование учебного процесса должно создавать условия для поиска связей, для рождения мысли, т.е. для гибкого продуктивного мышления старшеклассника. Всякий раз, когда обучающийся многократно упражняется в понимании, в совершении собственного, субъективного открытия истины, он – творец, он сотворил собственную

мысль, продолжив чужие, он производитель, т.к. произвел интеллектуальный и эмоциональный продукт, он упражняется быть разумным. [Карпенко Л.В. Психология личности и менеджмент. М. 2001].

Рассмотрим зависимость продуктивной деятельности обучающихся данной возрастной группы от уровня развития и от структуры общих способностей учащегося, способностей охватывать суть проблемы, видеть оптимальные способы решения задач, уметь прогнозировать.

Этот вопрос всегда волновал психологов-практиков и является ключевым для исследователей, занимающихся выявлением структуры общих способностей.

С точки зрения сторонников информационного подхода, [Пиаже Ж. Избранные психологические труды.- М., 1969] когнитивное развитие в отрочестве-юности включает в себя следующее:

1. Более эффективное использование отдельных механизмов обработки информации, таких как ее сохранение в памяти и перенос.
2. Развитие более сложных стратегий для различных типов решения задач.
3. Более эффективные способы получения информации и ее хранения в символической форме.
4. Развитие исполнительных функций более высокого порядка (мета-функций), в том числе планирования и принятия решений, и повышение гибкости при выборе методов из более широкой базы сценариев.

Успешность человека в различных видах деятельности зависит (Богоявленская Д.Б.) от общего интеллекта и характеризуется определенным уровнем требований, предъявляемых к нему.

Мы в своей работе не ставили перед собой цель дать анализ психологических концепций интеллекта, нам необходимо было выбрать теоретическую позицию, опираясь на которую можно было бы вести речь о практической работе по повышению уровня обучаемости школьников. Интеллект в системе образования рассматривается как способность, лежащая в основе обучаемости, не яв-

ляющаяся существенным фактором, но обуславливающим успешность процесса обучения и дальнейшей работы. За счет появления новых и совершенствования старых когнитивных умений диапазон мышления в этом возрасте становится значительно шире, а содержание мышления – богаче и сложнее. Согласно теории развития Пиаже, (о когнитивных изменениях) уже в ранней юности происходит становление мышления на уровне формальных операций. Мышление на уровне формальных операций включает в себя размышления о возможностях, а также сравнение реальности с теми событиями, которые могли бы произойти или не произойти. Мышление на уровне формальных операций требует от обучающихся способности формулировать, проверять и оценивать гипотезы. Обобщенность мышления – это один из определяющих комплексных факторов, ответственный за качество познавательного процесса, существенно определяющий возможности и преимущества каждой личности в обучении. С точки зрения практической задачи повышения уровня обучаемости, становится очевидным, что ориентация должна в первую очередь вестись на показатели психометрического интеллекта (синтез и анализ материала, абстрагирование, сравнение, гибкость мышления, пространственные операции, переключаемость, числовые способности, распределение и концентрации внимания и др.) и на развитие мотивации к учению (интереса, потребности к знаниям).

Говоря об интеллекте в системе школьного образования с целью развития обучаемости, как средства повышения эффективности процесса обучения, нельзя обойти точку зрения на его природу, высказанную Н.И. Чуприковой: «Интеллект – это в большей мере способность извлекать из потоков текущей информации значимые инварианты, в том числе инварианты высокой степени тонкости и абстрактности. Способность избирательно, оперировать только существенными для каждой данной задаче инвариантами, соответствующими определенным отдельным деталям, признакам, свойствам и отношениям вещей и явлений. Четко, отделяя их от сопутствующих несущественных деталей, свойств, признаков и отношений, способность формировать хорошо расчлененные, внутренне дифференцированные и иерархически упорядоченные репре-

зентативно-когнитивные структуры, на которых идет обработка всей текущей информации».

Исследуя структуру интеллекта, Роберт Стернберг выделил три компонента, или механизма обработки информации, которые можно оценивать по отдельности: метакомпоненты, компоненты исполнения и компоненты приобретения знаний. Каждый из них имеет собственную функцию: Так метакомпоненты – процессы управления высшего порядка для планирования и принятия решений. Примерами таких процессов является способность выбирать определенную стратегию запоминания или осуществлять текущий контроль за качеством заучивания наизусть списка элементов (мета-память). Компоненты исполнения – процессы, используемые для осуществления решения задачи. Сюда входит отбор и извлечение релевантной информации из памяти. Компоненты приобретения (сохранения) знаний – процессы, используемые при усвоении новой информации.

В сущности, «метакомпоненты служат механизмом построения стратегии, превращающей компоненты остальных двух типов в ориентированные на задачу процедуры». Считается, что все эти процессы развиваются постепенно в детстве и юности [Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М., 1998].

Данные, полученные Б.Г. Ананьевым, свидетельствуют о том, что данный возрастной период – это пора сложнейшего структурирования интеллекта, это очень индивидуально и вариативно. Связь интеллекта с учебной деятельностью в системе образования с его эффективностью самоочевидна и первостепенна по значимости. Уже в старших профильных классах средней школы некоторое внимание уделяется формированию практического интеллекта. Практический интеллект, рассмотренный Л.А. Карпенко [Карпенко Л.В. Психология личности и менеджмент. М. 2001], не является типом, низшим по отношению к теоретическому, а, наоборот, он более сложен и использует механизмы теоретического интеллекта как средство своего функционирования. Теоретический и практический интеллекты едины по своим общим механизмам, но специфичны по условиям применения, задачам, материалу, требованиям и к результату.

Такой подход к интеллекту требует от педагогической психологии формирования необходимых условий для развития индивидуальных способностей усвоения системы знаний. Задача старшей школы – подготовка учащихся к обучению в средних специальных и высших учебных заведениях, умеющих успешно решать различные задачи на достаточно высоком уровне: быстро, точно, оригинально, и решать как ординарные, так и неординарные задачи в определенной предметной области и вне нее.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что индивидуальную скорость (темп продвижения) необходимо учитывать при решении даже ситуационных задач, т.к. здесь имеет место следующая закономерность: чем выше скорость мышления, тем большим объемом знаний он может овладеть, тем выше его обучаемость.

В старшей школе происходит взросление, характеризующееся осознанностью действий (взрослостью сознания). Осознание окружающего мира с разной степенью активности и самостоятельности – процесс непрерывный, он происходит везде и всегда, меняя внутренний образ. В процессе обучения происходит осознание собственных действий и их взаимодействия с окружающей действительностью [Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. – М.: Мир, 1994].

Характеристика обучаемости и ее составляющих без самостоятельности мыслительной деятельности была бы неполной. Именно в процессе самостоятельной работы целенаправленно добывается информация и, значит, эффективно усваивается. Именно в процессе самостоятельной работы становится возможным замена репродуктивного мышления продуктивным [Управление познавательной деятельностью учащихся. / Сб. науч. тр. – М.: Изд-во МГУ, 1972].

Анализ психолого-педагогических исследований по данной проблеме и имеющийся теоретический и эмпирический материал, отражают противоречивость подходов к проблеме обучаемости так, например: А.К.Маркова и Г. Клаус признают обучаемость, как эмпирическую характеристику возможностей обучения, а Р. Кэттел отрицает обучаемость, как явление вообще, интеллектуаль-

ное развитие считает возможным только до 20 лет, и что детерминирующая успешность приспособления к новым ситуациям, овладения знаниями, гибкость и скорость мышления снижаются в процессе старения. Опираясь на определение обучаемости по Г. Клаусу и Л.А. Карпенко, которые в ее структуру кроме показателей скорости и качества усвоений знаний, умений и навыков являющиеся производными от системы интеллектуальных свойств личности и качества ума, вводят и мотивационную сферу. Н.А. Менчинская считает, что наиболее легко поддается изменению именно мотивация обучающихся, в то время как значительно труднее поддаются перестройке интеллектуальные особенности.

Отметим, что мотивация в структуре обучаемости по Г.Клаусу понимается как активность, добровольность, познавательная активность по собственному побуждению и др. В этой связи, опираясь на исследования Е.Л. Кабановой-Меллер, Л.Н. Ланда и др., обучаемость можно разделить на имплицитную и эксплицитную. В системе обучения начального и среднего звена школы развитие обучаемости в основном происходило за счет имплицитной способности обучаться без целенаправленных сознательных усилий со стороны обучающегося. В конце среднего звена и в старшей школе, с учетом возрастных особенностей мышления и личностных характеристик, развитие общей обучаемости возможно за счет эксплицитной обучаемости – способности к обучению, основанной на целенаправленных сознательных усилиях со стороны обучающегося. Поэтому основным условием развития обучаемости старшеклассников с учетом их возрастных изменений является обязательное целенаправленное формирование учебной мотивации. [Асеев В.Г. О формах мотивационно-ценностного отношения к действительности // Материалы 4 Всесоюзного съезда Общества психологов. – Тбилиси, 1971]

Влияние основных составляющих обучаемости на продуктивность процесса обучения выше, чем на продуктивность практической деятельности. Очевидно, практическая деятельность менее контролируема, чем учебная, а ее результат зачастую менее жестко оценивается, не определен и очень отдален во времени. Поэтому именно в этом возрасте целесообразно уделять больше вни-

мания укреплению таких показателей как тщательность, аккуратность, умение доводить начатое до конца, получать удовольствие не только от результата деятельности, но и от самого процесса, что бы они стали личностными чертами характера обучающихся. [Именитова И.П. Динамика мотивации учебной деятельности взрослых на материале интенсивного обучения иностранному языку: Дисс. Канд. Пед. Наук. – М., 1983]

Выводы:

Деятельность педагога в системе основного общего образования по развитию обучаемости должна быть построена с учетом сложного взаимоотношения источников (внутренних и внешних) и условий психического развития участников учебного процесса.

Развитие обучаемости старшеклассников будет эффективной при условии комплексного системного воздействия на каждую из ее составляющих: когнитивную организацию (осознанность, рациональность, экономичность), регуляцию действия (самостоятельность, настойчивость, независимость, планомерность), скорость (устойчивость, легкость, гибкость, тщательность), мотивацию (добровольность, включенность, самостоятельность).

Психологическими особенностями обучаемости в старшей школе является возрастающая роль показателей психометрического интеллекта (синтез и анализ материала, абстрагирование, сравнение, гибкость мышления, пространственные операции, переключаемость, числовые способности, распределение и концентрация внимания и др.) и развития мотивации к овладению знаниями, умениями, навыками.

Учебный процесс должен учитывать возрастные особенности, следовать по пути системного развития функций интеллектуально-познавательной сферы и учебной мотивации. Т.к. они, составляя основу обучаемости, способствуют средствами учебных предметов, формированию специальных приемов умственной деятельности, что в значительной степени обеспечит успешность усвоения содержания образования в соответствии с учебным планом.

Глава 2. Учебная мотивация как детерминанта обучаемости

2.1. Мотивация как предмет научных исследований

Мотивация является одной из фундаментальных проблем как отечественной, так и зарубежной психологии. Разработка проблемы мотивации в современной психологии связана, прежде всего, с анализом источников активации человека, побудительных сил его деятельности, поведения, с поиском ответа на вопрос, что побуждает человека к деятельности, каков мотив, «ради чего» он ее осуществляет. «Когда люди обращаются друг с другом, то, прежде всего, возникает вопрос о мотивах, побуждениях, которые толкнули их на такой контакт с другими людьми, а так же о тех целях, которые с большей или меньшей осознанностью они ставят перед собой». [Розум С.И. Деятельность и способности // Психология и педагогика. – СПб., 2001. – С.175-194]

Мотивация – совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность. Мотивация пронизывает все основные структурные образования личности: направленность, характер, эмоции, способности, деятельность, психические процессы. Она не исчерпывается какой-то одной функцией, односторонними связями и отношениями с точки зрения реального поведения личности, что делает мотивацию комплексной. Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обуславливает множественность к пониманию ее сущности, природы, структуры, а так же к методам ее изучения (С.Л. Рубинштейн, В.Г. Асеев, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, Х. Хекхаузен и др.).

В ходе научных исследований было установлено, что в поведении человека есть две функционально взаимосвязанные стороны: побудительная и регулятивная. Побуждение обеспечивает активизацию и направленность поведения, а регуляция отвечает за то, как оно складывается от начала и до конца, в конкретной ситуации. Психические процессы, явления и состояния – ощущения, восприятие, память, воображение, внимание, мышление, способности, темперамент, характер, эмоции – все это обеспечивает в основном регуляцию пове-

дения. Что касается его стимуляции, или побуждения, то оно связано с понятиями мотива и мотивации. Понятия мотива и мотивации, как показал анализ отечественной и зарубежной литературы, включают в себя представления о потребностях, интересах, целях, намерениях, стремлениях, побуждениях, имеющихся у человека, как о внутренних, так и о внешних факторах, которые заставляют индивида вести себя определенным образом, об управлении деятельностью в процессе ее осуществления и многом другом. Среди множества понятий, которые используются в психологии для описания и объяснения побудительных моментов в поведении человека, самыми общими, основными являются понятия мотивации и мотива.

Впервые слово «мотивация» употребил А. Шопенгауэр в статье «Четыре принципа достаточной причины» (1900-1910).

В настоящее время мотивация как психическое явление трактуется по-разному. По С.Л. Рубинштейну, «мотивация – это субъективная детерминация поведения человека миром, опосредованная процессом его отображения» [[Рубинштейн С.Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. – 1960. - №3]]. Из этого определения следует, что индивид преломляет действительность через свой внутренний мир, отражая ее через мотивацию. В связи с этим можно говорить о том, что мотивационное отражение действительности определяет избирательность человеческой деятельности. Сама же избирательность (по С.Л. Рубинштейну – ее содержательная сторона) зависит от того, какие именно побуждения индивиду необходимо реализовывать, а также от того, что им для этого отобрано.

Р.С. Немов объясняет это понятие следующим образом: «Мотивация – совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность». [Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1989]

Этот термин прочно вошел в психологическую науку при объяснении причин поведения человека.

Любая форма поведения объясняется внутренними и внешними причинами. К внутренним причинам относятся: мотивы, потребности, цели, намерения, желания, интересы, а к внешним – стимулы.

Подводя итог вышесказанному можно сказать, что мотивация в одном случае – это совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, т.е. определяющих поведение, в другом случае – это совокупность мотивов, в третьем – как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность. Кроме того, мотивация рассматривается как процесс психической регуляции конкретной деятельности, как процесс действия мотива и как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности, как совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность. Она рассматривается как предмет потребности – материальный или идеальный, чувственно воспринимаемый или данный только в представлении, в мысленном плане [Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. – 1984. - №4. – С. 73-79].

Все определения мотивации можно отнести к двум направлениям. Первое рассматривает мотивацию со структурных позиций, как совокупность факторов или мотивов. Например, согласно схеме В.Д. Шадрикова (1982), мотивация обусловлена потребностями и целями личности, уровнем притязаний и идеалами, условиями деятельности (как объективными, внешними, так и субъективными, внутренними – знаниями, умениями, способностями, характером) и мировоззрением, убеждениями и направленностью личности и т. д. С учетом этих факторов происходит принятие решения и формирование намерения.

Второе направление рассматривает мотивацию не как статичное, а как динамичное образование, как процесс, механизм. [Шаров Ю.В. Вопросы психологии духовных потребностей // Проблемы формирования духовных потребностей личности. – Новосибирск, 1970. – 104 с.]

Однако, и в том, и в другом случае мотивация у авторов выступает как вторичное по отношению к мотиву образование, явление. Более того, во втором

случае мотивация выступает как средство или механизм реализации уже имеющихся мотивов. В связи с этим многие исследователи указывают на необходимость стадийного (поэтапного) рассмотрения мотивационного процесса, хотя и с разных позиций. Близки к этому и представления психологов, с точки зрения которых образование цели может носить характер развернутого во времени процесса.

Рассмотренные мотивационные образования являются основными составляющими мотивационной сферы человека, тогда как мотивация рассматривается как один конкретный мотив, как единая система мотивов, и как особая сфера, включающая в себя потребности, мотивы, интересы в их сложном переплетении и взаимодействии.

В отличие от направленности личности, которая связана с доминирующими потребностями и интересами, под мотивационной сферой личности понимают всю имеющуюся у данного человека совокупность мотивационных образований: диспозиций (мотивов), потребностей и целей, антиподов, поведенческих паттернов, интересов. С точки зрения развитости, ее характеризуют по широте, гибкости и иерархизированности (Р.С. Немов).

Под широтой мотивационной сферы понимается качественное разнообразие мотивационных факторов. Чем больше у человека разнообразных мотивов, потребностей, интересов и целей, тем более развитой является его мотивационная сфера. Гибкость мотивационной сферы характеризуется наличием разнообразных мотивационных побудителей более низкого уровня, подвижностью из связей, иерархизированность – особенностью строения каждого из уровней организации мотивационной сферы, различиями по силе и частоте актуализации мотивационных образований [Катаев В.И. Изучение и формирование мотивационной сферы личности в подростковом и старшем школьном возрасте. Орехово-Зуево, 1992. С. 7-14].

Еще более широким понятием является определение мотивационной сферы, включающее аффективную и волевую сферу личности, переживания удовлетворения потребности (Л.С. Выготский). Мотивационная сфера по Л.И. Бо-

жович понимается, как стержень личности, к которому стягиваются и такие ее свойства как направленность, ценностные ориентации, установки, социальные ожидания, притязания и другие социально-психологические характеристики. [Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы личности // Изучение мотивации детей и подростков. – М., 1972. - 342 с.]

Мотивационная сфера или мотивация в широком смысле у человека включает в себя все виды побуждений: мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, влечения, мотивационные установки или диспозиции, идеалы и т.д. [Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 508 с. с.149]

Мотив, в отличие от мотивации, это то, что принадлежит самому объекту поведения, является его устойчивым личностным свойством. Наиболее применяемым определением мотива в отечественной и зарубежной психологии являются следующий: мотив – это то, что побуждает и направляет деятельность.

По связи мотивов с содержанием и особенностями выполняемой деятельности психологи выделяют различные группы мотивов;

- смыслообразующие мотивы и мотивы-стимулы [Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. Конспект лекций. – М., 1971.];

- внутренние и внешние мотивы [Кикнадзе Д.И. Потребность, поведение, воспитание. – М., 1969];

- мотивы, порождаемые самой деятельностью, и мотивы социальные, порождаемые всеми обстоятельствами жизни и связанные с основной направленностью личности [[Калошина И.П. Структура и механизмы творческой деятельности. Издательство Московского университета, 1983]].

В соответствии с этим, под мотивом понимается действие с объектом потребности, удовлетворяющее потребность. Мотив – это последнее заключительное действие в структуре деятельности. В ходе действия мотива объект потребности «потребляется» субъектом, т.е. то действие, ради которого предпринималась вся цепочка действий, составляющая деятельность.

Наиболее полным является определение мотива, предложенное одним из ведущих исследователей этой проблемы, Л.И. Божович. Согласно Л.И. Божо-

вич, в качестве мотивов могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания, словом, всё то, в чем нашла воплощение потребность [Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы личности // Изучение мотивации детей и подростков. – М., 1972. – 342 с., с.75]. Такое определение мотива снимает многие противоречия в его толковании, где объединяются энергетическая, динамическая и содержательная стороны. При этом подчеркнём, что понятие «мотив» уже понятие «мотивация», которое «выступает тем сложным механизмом соотнесения личностью внешних и внутренних факторов поведения, которые определяют возникновение, направление, а также способы осуществления конкретных форм деятельности» [Рейнвальд Н.И. Психология личности. – М.: УДН, 1987. – 185 с.].

В подавляющем большинстве научных работ трактовка «мотива» соотносит это понятие либо с потребностью (Ж. Нюттен, А. Маслоу), либо с переживанием этой потребности и её удовлетворением (С.Л. Рубинштейн), либо с предметом потребности (А.Н. Леонтьев). Так, в контексте теории деятельности А.Н. Леонтьева термин «мотив» употребляется не для «обозначения переживания потребности, но как означающий то объективное, в чём эта потребность конкретизируется в данных условиях и на что направляется деятельность, как побуждающее её». Отметим, что понимание мотива как «опредмеченной потребности» определяет его в качестве внутреннего мотива, входящего в структуру самой деятельности. [Асеев В.Г. О формах мотивационно-ценностного отношения к действительности // Материалы 4 Всесоюзного съезда Общества психологов. – Тбилиси, 1971., с 139].

Наиболее важной диспозицией мотивации является понятие потребности. Потребность – это то, что необходимо организму в определенных условиях для нормального существования и развития. Потребность активизирует организм, объясняет его избирательность поведения и стимулирует до тех пор, пока соответствующее состояние нужды не будет удовлетворено. Основными характеристиками потребности являются сила, периодичность возникновения и способ удовлетворения.

Цель – второе по своему мотивационному значению после потребности понятие. Это осознаваемый результат, на который направлено в данный момент действие. Психологически, цель есть то мотивационно-побудительное содержание сознания, которое воспринимается как непосредственный и ближайший ожидаемый результат его деятельности. Целью является выполнение общественной деятельности, а мотивом – удовлетворение личных потребностей. Единство деятельности конкретно выступает как единство тех целей, на которые она направлена, и как мотив, из которых она исходит [Бондарь Н.Г. Развитие восприятия младших подростков как условие совершенствования их обучаемости. Дисс. канд. Ставрополь, 2000. с. 45]. Главным отличием цели от потребности является то, что потребность связана с зоной актуального развития, а цель – с зоной ближайшего (Выготский Л.С.).

Кроме мотивов, потребностей и целей в качестве побудителей рассматриваются также интересы, задачи, желания и намерения.

Интерес – это форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности. Интерес способствует ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, лучшему отражению действительности.

Препятствия, с которыми сталкивается человек в процессе деятельности и которые в процессе этой деятельности необходимо решить, называются задачами.

Желание – это сиюминутно возникающее, осознанное влечение, отражающее потребность. Это влечение, перешедшее в действенную мысль о возможности чем-то обладать или что-либо осуществить. Обладая побуждающей силой, желание обостряет осознание цели будущего действия и построение его плана.

Намерение – это осознанное мотивационное стремление субъекта репродуцировать, исполнить, завершить то или иное действие сообразно намеченному плану.

Интересы, задачи и желания в мотивации играют инструментальную роль и ответственны за стиль, а не за направленность поведения [Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. – М., 1989]. При этом мотивация может быть сознательной и бессознательной, поэтому какие то цели и потребности осознаются личностью, а другие – нет.

С.Л. Рубинштейн, также указывает на то, что «мотив человеческих действий естественно связан с их целью, поскольку мотивом является побуждение или стремление ее достигнуть. При этом создается возможность как схождения, так и расхождения между мотивом и целью. [Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт пед. антропологии / М.: Фаир-Пресс, 2004]

Американский ученый Д. Атkinson одним из первых предложил общую теорию мотивации, объясняющую поведение человека, направленное на достижение определенной цели. В его теории нашли отражение моменты инициации, ориентации и поддержки поведенческой активности человека на определенном уровне. Эта же теория явила собой один из первых примеров символического представления мотивации.

Сила стремления человека к достижению поставленной цели по Аткинсо-ну зависит от трех переменных: силы мотива, успехов как личностной диспозиции, субъективно оцениваемой вероятности достижения поставленной цели для человека и результата деятельности.

В каждодневной жизни поведение детерминируется сочетанием внешних и внутренних мотивов. Мотив считается внутренним, если человек получает удовлетворение непосредственно от самого поведения, от самой деятельности (Маркова А.К.). В отличие от внутреннего, внешний мотив – получение чего-либо за пределами самого этого поведения.

Причем в одних ситуациях преимущественно действуют мотивы внешние, в других – мотивы внутренние. Никакая деятельность не возможна при наличии только внешних или только внутренних мотивов.

Описание поведения по принципу противопоставления как мотивированного либо «изнутри» (интринсивно), либо «извне» (экстринсивно), имеет такой

же стаж, как и сама экспериментальная психология мотивации. Критика такого жесткого противопоставления имеет давнюю традицию. Она получила максимальное выражение в 50-х годах прошлого века, когда различным высокоразвитым животным (от крыс до обезьян) исследователи стали приписывать различные внутренние влечения (манипулятивные, исследовательские и зрительные обследования), а в противовес Д. Холлу и К. Скиннеру, наиболее авторитетным бихевиористам, объяснявшим поведение исключительно внешними подкреплениями, (для изменения поведения измени стимул). Х. Хекхаузен отмечает, что на деле действия и лежащие в их основе намерения, всегда обусловлены только внутренне.

Значительный вклад в изучение мотивации внес К. Левин, представитель направления гештальтпсихологии, разработав теорию поля. В этой связи примечательным является введенное К. Левиным понятие квазипотребности, под которым имеется в виду намерение или цель. Разделяя понятия «потребность» и «квазипотребность», К. Левин подчеркивал наличие у человека социальных, а не врожденных и не биологических устремлений. Квазипотребность – прерогатива человека. Квазипотребности появляются на основе потребностей, выступая по отношению к последним в качестве своего рода удовлетворения. Однако человеку присуща высокая гибкость к удовлетворению потребностей, которая связана со способностью к замещению одного действия другим [Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопросы психологии. – 1984. - №1. – с. 20-26].

По мнению К. Левина поведение есть функция двух переменных: личности и окружения. Такая постановка задает определенный подход к исследованию проблемы мотивации человека, при котором обязательно рассмотрение взаимодействия личности и окружения. Однако тот факт, что в целом поведение осуществляется под влиянием двух основных переменных – личности и окружения – не означает, что оба эти фактора во всех случаях оказывают на поведение одинаковое по степени воздействие. Наоборот действия одного человека в основном определяется ситуацией, полем. В противоположном случае чело-

век действует под влиянием собственных потребностей, преодолевая силы поля. Это поведение называется волевым.

Другой важный конструкт теории Левина (с ним, так или иначе, связано большинство современных теорий мотивации достижения, принятия решения и целеполагания) – понятие результирующей мотивационной тенденции, которая определяется двумя основными факторами: валентностью (привлекательностью цели или исхода действий) и ожиданием, или психологической удаленностью, степенью достижений цели. Чем больше валентность и меньше психологическая удаленность (достижимость), тем выше соответствующая мотивация. [Левин К. Определение понятия «поле в данный момент» // Хрестоматия по истории психологии. – М., 1980.]

А. Маслоу первым предложил ставшую широко известной классификацию потребностей и взаимосвязей между ними, считая возможным выстроить иерархию, в которой высшие запросы не выступают на первый план, пока не удовлетворены потребности низших уровней. Однако, следует отметить, что уровни иерархии могут перекрывать друг друга, так, что можно стремиться к самовыражению, когда еще не удовлетворены более низшие потребности. [Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, - 1999. 499 с.]

Другой моделью мотивации была теория Мак-Келланда. Он считал, что людям присущи три потребности: власти, успеха и причастности.

Мотивация на основании потребности в причастности по Мак-Келланду схожа с мотивацией аффилиции по А. Маслоу.

В отечественной психологии после революции 1917 года также предпринимались попытки ставить и решать проблемы мотивации человека. Но долгие годы, вплоть до середины 60-х годов двадцатого столетия, по сложившейся десятилетиями неоправданной традиции, психологические исследования были в основном ориентированы на изучение познавательных процессов.

Среди исследователей внесших определенный вклад в разработку теории мотивации следует отметить П.К. Анохина, А.Н. Леонтьева, Р.С. Немова, Р.С. Ильина, Б.Ф. Ломова и др. Из созданных за эти годы, более или менее продуманных

манных и доведенных до определенного уровня завершенности концепций мотивации можно, пожалуй, назвать только теорию деятельностного происхождения мотивационной сферы человека, созданную А.Н. Леонтьевым и продолженную в работах его учеников и последователей. [Леонтьев А.Н. Потребность, мотивы и сознание (Мотивы и сознание в поведении человека). – М., 1966. с. 267]

А.Н. Леонтьев заметил, что сама по себе потребность не может быть мотивом поведения, она способна породить только ненаправленную активность. Направленность и организованность может обеспечить только конкретный мотив – предмет данной потребности. Поэтому для полноценной мотивации необходимы два фактора – потребность и мотив.

Согласно концепции А.Н. Леонтьева, мотивационная сфера человека, как и другие его психологические особенности, имеет свои источники в практической деятельности. В самой деятельности можно обнаружить те составляющие, которые соответствуют элементам мотивационной сферы, функционально и генетически связаны с ними. В основе динамических изменений, которые происходят с мотивационной сферой человека, лежит развитие системы деятельности, которое в свою очередь, подчиняется объективным социальным законам.

Привлекает внимание концепция мотивации Р.Х. Шакурова [Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – С. 60-77. * с.116], выполненная в русле разрабатываемой им системно-динамической модели деятельности. В основу его концепции положено ценностно-мотивационное содержание, которое является основным в процессе одновременного развертывания различных взаимодействующих подструктур или фаз деятельности. По мнению Р.Х. Шакурова, «истинными потребностями являются влечение, стремления, мечты, идеалы. Они устремлены к предметам, помогающим снять эмоциональное напряжение. Потребности, порождающие действие, становятся его мотивами. Они вырастают из ценностной основы. Ценность обнаруживается субъектом поэтапно – сначала через эмоциональные реакции, затем через эмоциональные реакции, затем через рациональную оценку. Суще-

ствуют ценности – цели и ценности – средства. Деятельность, выступающая вначале в качестве средства, со временем может стать привлекательной сама по себе. Учитывая это, можно выделить основные (направленные на конечные ценности) и соподчиненные (ориентированные на средства). В своем подходе к проблеме мотивации Р.Х. Шакуров исходит из понимания личности как продукта социализации и самореализации, И это вполне правомерно, ибо функция самореализации обращена внутрь самого человека, тогда как социализация выражает потребности общества.

Каждая из теорий, имеет свои достижения и вместе с тем свои недостатки. Основной недостаток заключается в том, что эти теории, если их рассматривать в отдельности, в состоянии объяснить лишь некоторые феномены мотивации, ответить лишь на небольшую часть вопросов, возникших в этой области психологических исследований. Только интеграция всех теорий с глубоким анализом и вычленением всего того положительного, что в них содержится, способна дать нам более или менее полную картину причинной обусловленности поведения индивида.

Новым по отношению к ранее изложенному, выступает представление о том, что человек может овладевать поведением не через собственные пробы и ошибки, но наблюдая за опытом других и теми подкреплениями, которые сопутствуют тому или иному поведению. Это важное отличие предполагает, что поведение человека когнитивно и обязательно включает познавательный компонент. Мотивация в русле когнитивного подхода (Л. Фестингер, Ф. Хайдер) придает особое значение феноменам, связанным с сознанием и знаниями человека. Наиболее часто употребляемыми в соответствующих теориях являются понятия когнитивного диссонанса, ожидание успеха, ценности (привлекательности) успеха, боязни возможной неудачи, уровня притязаний.

Следует отметить, что побуждение к действию может возникать у человека не только под влиянием эмоций, но также под воздействием знаний (когниций). В частности, их согласованности или противоречивости. Одним из первых обратил внимание на данный фактор и исследовал его, разработав соответ-

ствующую теорию, Л. Фестингер. Основным постулатом его теории когнитивного диссонанса является утверждение о том, что система знаний человека о мире и о себе стремится к согласованию. При возникновении рассогласованности, или дисбаланса, индивид стремится снять или уменьшить его, и такое стремление само по себе может стать сильным мотивом его поведения. Вместе с попытками редуцировать уже возникший диссонанс субъект активно избегает ситуаций, способных его породить. [Арестова О.Н. Мотивация мыслительной деятельности в условиях компьютерного мыслительного эксперимента. Автореф. Канд. Психол. Наук. – М., 1988. – 16 с.].

В связи с вышесказанным, определенный интерес представляет стадияльная модель принятия морального решения, разработанная С. Шварцем. Ценность этой модели состоит в тщательном рассмотрении оценки: во-первых, ситуации, приводящей к возникновению желания помочь другому человеку, во-вторых, своих возможностей, и, в-третьих, последствий для себя и для нуждающегося в помощи. В случае, когда стимул не превратился в мотив, стимул может быть или «не понят» или «не принят». Таким образом, возможный вариант возникновения мотива можно представить следующим образом: возникновение потребности – ее осознание – «встреча» потребности со стимулом – трансформирование (обычно посредством стимула) потребности в мотив и его осознание. В процессе возникновения мотива происходит оценка различных сторон стимула (например, поощрения): значимость для данного субъекта и для общества, справедливость и т.д.

Так, ощущение голода, жажды вызывает в сознании образ предмета, который мог бы удовлетворить потребность. Под влиянием этого образа возникает импульс к действию (побуждение), которое соотносится человеком с внешними условиями (ситуацией), а также с морально-психологическими установками личности. Этот процесс соотнесения, осуществляемый с помощью мышления (анализ условий, средств и путей решения задачи, учет последствий), и приводит к постановке цели и определению плана действий.

А. А. Файзулаев выделяет в мотивационном процессе также как и С. Шварц, четыре этапа. Первый этап – возникновение и осознание побуждения. Полное осознание побуждения включает в себя осознание предметного содержания побуждения (какой предмет нужен), действия, результата и способов осуществления этого действия. В качестве осознанного побуждения, считает автор, могут выступать как потребности, влечения, склонности, так и вообще любое явление психической деятельности (образ, мысль, эмоция). При этом побудительный аспект психического явления может и не осознаваться человеком, быть, по мнению А. А. Файзулаева, в потенциальном (т. е. скрытом) состоянии. Однако побуждение – это еще не мотив, и первым шагом к его формированию является осознание побуждения. [Файзуллаев А.А. Мотивационная саморегуляция личности. – Ташкент, 1987.]

А. А. Файзуллаев считает, что говорить о мотиве как об осознании побуждения, недостаточно, хотя поведение может быть обусловлено и одним неосознанным побуждением. Такое ситуативное поведение часто приводит к сожалению о содеянном, поскольку человек постфактум обнаруживает, что мотивационные источники поступка были не совсем адекватны принятым человеком ценностям и установкам. Таким образом, как и в исследовании С. Шварца, подчеркивается необходимость соотнесения побуждения с морально-психическими ценностями как личности, так и общества. В связи с этим необходим второй этап, который был назван Файзулаевым – этап «принятия мотива».

Под этим несколько нелогичным названием этапа (если до сих пор речь не могла идти о мотиве, то за что же его можно принять? А если он уже был, на втором этапе речь должна идти о принятии решения: «делать или не делать») исследователем понимается внутреннее принятие побуждения, т.е. идентификация его с мотивационно-смысловыми образованиями личности. Нелогичность названного этапа состоит также в том, что если осознанное побуждение не принято, то оно еще не мотив, а если мотив, тогда это уже принятое побуждение.

Говоря другими словами, на втором этапе человек, сообразуясь со своими нравственными принципами, ценностями и прочим, решает, насколько значима возникшая потребность, влечение, стоит ли их удовлетворять. Мотив как единица рассматриваемой фазы процесса мотивации приобретает не только побудительность, осознанность, направленность, но и смыслообразующую функцию. Неслучайно А.А. Файзуллаев говорит о свойствах принятости или осмысленности данного мотивационного образования. [Файзуллаев А.А. Принятие мотива личностью. // Психологический журнал. – 1985. - 6. - №4. – с. 24-39.]

Однако открытым остается вопрос о том, каким же является поведение, основанное только на осознанном побуждении (а не на «принятом мотиве»), – мотивированным или немотивированным.

На третьем этапе, по А. А. Файзуллаеву, происходит реализация мотива, в течение которого в зависимости от конкретных условий и способов реализации может измениться психологическое содержание мотива. При этом мотив, как считает автор, приобретает новые функции (удовлетворения, насыщения потребности, интереса), что приводит к переходу к следующему этапу мотивации – закреплению мотива, в результате чего он становится чертой характера.

Последний, 4-й этап – актуализация потенциального побуждения, под которой имеется в виду осознаваемое или неосознаваемое проявление необходимости, привычки или желания.

В отличие от А.А. Файзуллаева и С. Шварца, А.Н. Зерниченко и Н.В. Гончаров выделяют в мотивации три стадии, формирование мотива, достижение объекта потребности и удовлетворение потребности. Если бы речь шла о мысленном осуществлении этих стадий, то с авторами можно было бы и согласиться. Однако у них вторая и третья стадии связаны с реальным действием.

В разработанной Д. В. Колосовым концепции потребностного поведения понятие «мотивация», по существу, не используется, вместо него автор использует, понятие «мотивационное поле», функцией которого является, в конечном итоге, формирование мотива и удовлетворение потребностей индивида. Мотивационное поле, как пишет автор, это функциональный орган головного мозга,

задачами которого являются упорядочение потребностей и выбор оптимального способа достижения состояния удовлетворения как конечной цели поведенческих реакций. [Ковалев В.И. Мотивы, поведение и деятельность. – М., 1988. – 320 с.]

Формирование побуждения, направленного на удовлетворение потребностей, проходит, по Д. В. Колосову, ряд последовательных стадий (зон). Потребностное возбуждение сначала попадает в зону потребностных эталонов, затем – в зону представительства потребностей, в зону обработки потребностного возбуждения и зону формирования программы действий и на конечном этапе – в зону (центры) подкрепления.

Ряд зарубежных психологов рассматривают стадийность мотивационного процесса в рамках гештальт-подхода (Ж.-М. Робин), Речь идет о цикле контакта, сутью которого является актуализация и удовлетворение потребности при взаимодействии человека с внешней средой: доминирующая потребность появляется на переднем плане сознания в качестве фигуры на фоне личного опыта и, удовлетворенная, вновь растворяется в фоне. В этом процессе выделяется до шести фаз: ощущение стимула – его осознание – возбуждение (решение, возникновение побуждения) – начало действия – контакт с объектом – отступление (возвращение к исходному состоянию). При этом отмеченные фазы могут четко дифференцироваться или накладываться друг на друга.

Стадии мотивации, их количество и внутреннее содержание во многом зависят от вида стимулов, под влиянием которых начинает разворачиваться процесс формирования намерения как конечного этапа мотивации. Стимулы могут быть физическими – это внешние раздражители, сигналы и внутренние (неприятные ощущения, исходящие от внутренних органов). Но стимулами могут быть и требования, просьбы, чувство долга и прочие социальные факторы. На характер мотивации могут влиять и способы целеобразования. Например, Тихомиров О. К. отмечает, что заданные (принятые человеком) и самостоятельно сформированные (по желанию) цели, различаются характером связи, образующейся между целью и мотивом (потребностью): в первом случае связь форми-

руется как бы от цели к мотиву, а во втором – от потребности к цели. [Тихомиров О.К. Понятие «цель» и «целеобразование» в психологии. – М., 1977.]

Мотивация теснейшим образом связана с эмоциями, на это указывает в своих исследованиях В.Г. Асеев. Эмоции – особый класс субъективных психологических состояний, отражающихся в форме непосредственных переживаний приятного или неприятного. Эмоции – одни из наиболее древних по происхождению психических состояний и процессов. Одна из функций эмоций состоит в том, что они ориентируют человека, указывают на значимость окружающих явлений, на степень их важности. Другая функция эмоций состоит в относительно устойчивой во времени установке, на тот или иной функционально энергетический уровень жизнедеятельности [Асеев В.Г. О формах мотивационно-ценностного отношения к действительности. // Материалы 4 Всесоюзного съезда Общества психологов. – Тбилиси, 1971., с. 9]. Процесс влияния их на мотивацию не так прост, как может показаться на первый взгляд. Простейшие виды эмоциональных переживаний для человека не обладают ярко выраженной мотивирующей силой, они не влияют на поведение, не делают его целенаправленным, иногда они его даже дезорганизуют (аффекты и стрессы). Однако такие эмоции как чувства, настроения, страсти мотивируют поведение, активизируя, направляя и поддерживая.

Таким образом, из всего сказанного видно, что мотивы как побудители деятельности, не выступают обособленно, они неизбежно сопровождаются эмоциями, чувствами человека. Также, наличие мотива деятельности всегда предполагает и наличие цели деятельности.

Многие исследователи проблемы мотивации человеческой деятельности сходятся в том, что мотивация представляет собой сложную систему, в которую включены определенные иерархические структуры (В.Г. Асеев, М.И. Божович, Л. Маслоу, Б.И. Додонов). При этом структура понимается как относительно устойчивое единство элементов, их отношений и целостности объекта. Анализ структуры мотивации позволил В.Г. Асееву выделить в ней отрицательное и положительное основание ее составляющих, а также функциональную и содер-

жательную сторону мотива [Асеев В.Г. О формах мотивационно-ценностного отношения к действительности. // Материалы 4 Всесоюзного съезда Общества психологов. – Тбилиси, 1971. с 28].

Важным является и положение исследований о том, что структура мотивации является развивающейся, изменяющейся в процессе жизнедеятельности. Существенным для исследования структуры мотивации оказались выделения Б.И. Додоновым ее четырех структурных компонентов: 1) удовольствие от самого процесса деятельности; 2) прямой результат деятельности; 3) вознаграждение за деятельность; 4) избегание санкции, которая грозит в случае уклонения от деятельности или недобросовестного ее исполнения. [Додонов Б.И. Эмоция как ценность. – М., 1978. с, 128]

С точки зрения Леонтьева решающими являются смыслообразующие мотивы. Важно не только то, что необходимо субъекту, и не только то, что и как делается для достижения первого, но и зачем необходимо человеку все ранее названное. Смыслообразование осуществляет личность посредством своих мотивов, точнее всей иерархизированной структуры направленности человека, которая соотносится как внутри себя, так и с различными внешними явлениями. С точки зрения ценностного подхода к изучению особенностей формирования сознания личности все явления действительности (включая и поступки людей) могут быть представлены в виде набора ценностей выражающего субъективную оценку индивидом этих явлений с позиции их необходимости при удовлетворении его потребностей и интересов. [Леонтьев А.Н. Потребность, мотивы и эмоции. Конспект лекций. – М., 1971. с 14]

Процесс формирования мотива может иметь индивидуальные особенности в зависимости от свойств личности. Особенности личности вмешиваются в процесс формирования мотива на всех этапах. Если рассматривать личностные характеристики человека как детерминации мотивации, то можно выделить следующее:

1. Легкость возникновения потребности, ее интенсивность (сила) зависят от индивидуальной «чувствительности» человека к стимулу второсигнального воздействия (ситуации).

2. На стадии принятия решения сильное влияние на процесс мотивации могут оказывать такие волевые качества, как решительность и смелость, но женщины отдают предпочтение таким качествам, как практичность, организованность, предприимчивость, предусмотрительность, а мужчины – интеллекту, умению ладить с людьми, личному влиянию.

3. Стремящиеся к признанию экстраверты высоко оценивают свои коммуникативные качества: общительность, воспитанность, обаяние, умение ладить с людьми и частично – свойства социального интеллекта (юмор, проницательность).

4. Те же, кто более стремится к достижениям в значимой деятельности, склонны выделять свои деловые качества, такие как практичность, организованность, предприимчивость, воля, предусмотрительность.

5. Имеет значение и развитие интеллекта. Как отмечает К. Обуховский, легкость формирования мотива наблюдается, как у лиц с примитивным мышлением, так и у лиц высокой духовной культуры.

В связи с этим можно говорить о различных стилях мотивации. В частности, к ним можно отнести выделенные В.Н. Азаровым стили действия: 1) импульсивный (склонность реализовывать ситуативные тенденции при минимальном обдумывании вариантов и последствий своих действий), 2) управляемый (рефлексивно-волевой, характеризует выраженную регуляцию действия), которые в значительной степени отражают особенности формирования мотива. [Арестова О.Н. Мотивация мыслительной деятельности в условиях компьютерного психологического эксперимента: Автореферат дисс. канд. психол. наук. – М., 1988. – 16 с.]

Другими стилями могут быть особенности построения основания поступка (мотива) с опорой на свои возможности, усилия или же на обстоятельства, случай. Дж. Роттер выделил экстерналов и интерналов, (внешний и внутренний

контроль подкрепления) При внутреннем – убеждения, касающиеся собственной деятельности, личные возможности и усилия.

Таким образом, можно утверждать, что, несмотря на разнообразие подходов:

1. Мотивация понимается большинством авторов как совокупность, система психологически разнородных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека. Каждый автор процесс протекания мотивации рассматривает по-своему и с разных подходов. У одних – это структурно-психологический подход (А.Г. Ковалев, А.Л. Файзуллаев), у других – биологизированный функциональный, в значительной степени рефлекторный подход (Д.В. Колосов), у третьих – гештальт-подход (Ж.-М Робин). Однако ни одна из существующих теорий мотивации целостного представления о процессе мотивации и этапах формирования мотива не дает.

2. Понятие мотивационной сферы включает как аффективную и волевую сферу личности, так и переживания удовлетворения потребности, Мотивационную сферу можно рассматривать, как стержень личности, т. е. ее направленность, ценностные ориентации, установки, социальные ожидания, притязания и другие социально-психологические характеристики.

3. В отличие от направленности личности, которая связана с доминирующими потребностями и интересами, под мотивационной сферой личности понимают всю имеющуюся у данного человека совокупность мотивационных образований: диспозиции (мотивов), потребностей и целей, поведенческих паттернов, интересов.

4. Процесс формирования мотива имеет индивидуальные особенности в зависимости от свойств личности, т. к. личностные особенности вмешиваются в процесс формирования мотива на всех этапах его развития.

2.2. Проблема учебной мотивации в системе основного общего образования

Для учащихся общеобразовательных школ основным видом деятельности является учебная деятельность. Сколько бы других видов деятельности не были важны для них, учеба остается центральным звеном. Как показал анализ исследований [[Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М., 1986], [Зыкова В.И., Калмыкова З.И., Орлова А.М., Об учащихся с замедленным темпом развития. // Советская педагогика. - 1968. - №10. – с. 37-52][Калмыкова З.И. К вопросу о критериях умственного развития в процессе обучения. // Международный психологический конгресс, симпозиум 32. – М., 1966.][Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М.: Знание, 1991, - 80 с.] [Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации обучения. – М., 1990. – 382 с.], [Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. - 1987. - №5. - с. 37-48], эффективность учения в каждом конкретном случае в большей степени зависит от содержания и силы мотивации учения.

В процессе обучения превращение учащихся в субъект собственного образования связано, главным образом, с приданием учебной деятельности личностного смысла. Это в свою очередь, актуализирует проблему формирования и развития мотивации.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, в нашем случае – деятельность учения. Учебная мотивация определяется целым рядом специфических факторов. Во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением; во-вторых, организацией учебного процесса; в-третьих, субъективными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка и его взаимодействие с другими учениками и т.д.); в-четвертых, субъективными особенностями педагога и, прежде всего, системы его отношений к учению, к делу; в-пятых, специфиче-

кой учебного процесса. [Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды / Сост. Н.В. Кузьмина/ Под ред. А.А. Бодалева и др. – М., 1980. – т.2. – с. 128-268]

Переход от детства к взрослости в человеческом обществе предполагает овладение определенной системой знаний, норм и навыков, благодаря которым индивид может трудиться, выполнять общественные функции и нести отсюда вытекающую ответственность. В данный период, по мнению Д.Б. Гальперина, у учащихся начинают формироваться определенные познавательные и профессиональные интересы, элементы исследовательских умений, способность вырабатывать нравственные идеалы и самосознание. [Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме формирования умственных действий и понятий. – М., 1965.].

Данные многочисленных исследований (Б.Г. Ананьев, Ю.Н. Кулюткина, А.А. Реан, Е.И. Степанова, П.А. Простецкий, Л.Н. Каламанова, М.С. Певзнер др.) позволяют охарактеризовать обучающихся данного возрастного периода как особых субъектов учебной деятельности, как с социально-психологической, так и психолого-педагогической позиции. В это время Л.И. Божович уделяет большое внимание формированию мотивационной сферы: определению своего места в жизни и внутренней позиции, влиянию мировоззрения на познавательную активность в учебной деятельности.

Учебный процесс в старших классах общеобразовательной школы приобретает более углубленный, научно-ориентированный характер, что связано с усвоением научно-теоретических и практических знаний по многим предметным областям, основ логического, теоретического и практического мышления. Специфика педагогических и воспитательных методов, применяемых для обучения, опирается на способность учащихся этого периода к использованию различных видов индуктивного и дедуктивного мышления. Исследования Л.Б. Ительсон, В.Н. Куницына, В.П. Зинченко и др., проведенные в учебных заведениях, показали, что сильные учащиеся отличаются вовсе не по интеллектуальным показателям, а по уровню развитости учебной мотивации.

Учебная мотивация в системе основного общего образования, как и любой ее вид, системна, характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. Соответственно, при ее анализе стоит задача определения не только доминирующего побудителя (мотива), но и учета всей структуры мотивационной сферы учащихся.

А.К. Маркова, исходя из современных психологических представлений о мотивации, мотивационной сферой личности, называет совокупность стойких мотивов, имеющих определенную иерархию и выражающих направленность личности. В структуру мотивационной сферы входят: потребность учения, мотив учения, цель, эмоции, отношение и интерес. «...Мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений. Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а усложнение мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними». [Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации обучения. – М., 1990. – 382 с.]

При этом под мотивом учения понимается внутреннее побуждение личности к активности в учебной деятельности и удовлетворение потребностей, связанных с учением. По мнению Л.Б. Ительсона «...Учение имеет место там, где действия управляются сознательной целью усвоить определенные знания, навыки, умения...». [Имедадзе И.В. К проблеме побуждения деятельности // Вопросы психологии. - 1986. - №5. – с. 24-39.]

В данный период наблюдается относительное повышение познавательной активности. По мнению А.К. Марковой, «интерес – это сложное неоднородное явление, определяемое как следствие, как одно из интегральных проявлений сложных процессов мотивационной сферы», может быть «широким, планирующим, результативным, процессуально содержательным, учебно-познавательным, и высший уровень – это преобразующий интерес...». [Маркова

А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации обучения. – М., 1990. – 382 с.]

Как показал анализ психологической литературы, учебно-познавательный интерес, как необходимое условие добывания знаний, совершенствуется как интерес к методам не только теоретического, но и практического, творческого мышления. Мотивы самообразовательной деятельности в данных условиях обучения связываются с более далекими и не только профессиональными целями, они связываются с жизненными перспективами и социальным выбором. В данном возрасте заметно укрепляются такие качества как целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Повышается интерес к моральным проблемам (цели, образу жизни, долгу, любви верности), но происходит размывание продуктивных, творческих способностей, неумение мобилизовать свои внутренние ресурсы и сосредоточиться на какой-то главной деятельности. В случае приложения этих закономерностей к проблеме удовлетворения познавательных потребностей учащегося, основная сложность связана с легкостью нарушения мотиваций, связанных с приобретением знаний в общественно полезных областях, так как изучение этих областей является объективно трудным делом. Легкость «перетекания» информационной потребности от сложных областей, имеющих общественную пользу, к нейтральным и вредным как для самого обучающегося, так и для всего общества, представляет собой существенную опасность. [Карпенко Л.В. Психология личности и менеджмент. М., 2001] [Золотых Л.К. Особенности формирования учебно-познавательного мотива как одного из новообразований учебной деятельности. К.Д.М., 1979.]

Учебная деятельность мотивируется, прежде всего, внутренним и внешним мотивами. Внутренний – это когда познавательная потребность «встречается» с предметом деятельности и «опредмечивается» в нем, а внешние мотивы – это самоутверждение, престижность, долг, необходимость достижения и т.д. Однако следует отметить, что недостаточно просто разделить мотивы на внутренние и внешние. Как было рассмотрено ранее, любой внешний мотив отчасти

можно считать внутренним. Внутренние нормы, соприкасаясь с внешними (информация об окружающем мире, о желаемой профессии), пробуждают собственные потребности. «Потребности и интересы возникают и развиваются из изменяющихся взаимоотношений с окружающим миром» [Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – СПб.: ПитерКом, 1999]. Внешние и внутренние мотивы могут быть положительными и отрицательными.

Исследования Е.И. Савонько, И.П. Имепитовой, З.М. Хизроевой показали, что устойчивость и динамичность учебной мотивации зависит от ее направленности: на процесс и результат (внутренняя) или на награду или избегание (внешняя). Существенными характеристиками учебной мотивации старшеклассников являются ее устойчивость, связь с уровнем интеллектуального развития и характером учебной деятельности.

Не только результат, но и сам процесс учебной деятельности при определенных условиях является достаточно сильным мотиватором учащихся. А.Н. Леонтьев считал: «...всякое сознательное действие формируется внутри... той или иной деятельности и определяет его особенности...» [Леонтьев А.Н., Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.]. В связи с этим необходимо более подробно рассмотреть процесс влияния внутренней и внешней мотивации на учебную деятельность учащихся старших классов общеобразовательных учреждений.

Известно, что длительное время в психологии доминировали результативные подходы к изучению мотивации. Их смысл в том, что человек трудится, чтобы получить результат, а за него – вознаграждение и через это вознаграждение удовлетворить свои потребности. Однако в 20-е годы XX в. американские ученые Р. Вудвортс и А. Уайт показали, что человеческому организму присуща врожденная потребность функционировать: видеть, слышать, чувствовать, испытывать возбуждение, действовать, стремиться к чему-либо. Эта потребность приводит к активности, но которая выполняется не ради какого-либо результата, а ради самого процесса действия. Процесс, а не результат действия, сама активность являются «удовлетворителями».

Внутренней мотивацией называется побудительная сила, ее активность, используемая ради нее самой, процесс при котором возникает чувство удовольствия и удовлетворения. Источник этой побудительной силы находится внутри самой личности. Таким образом, ориентация в ходе учебной деятельности на «процесс», а не на «оценку» будет обусловлена, прежде всего, внутренними мотивами. Следовательно, ориентируя в процессе обучения учащихся на процесс, преподаватели тем самым будут способствовать развитию учебной мотивации, а значит и повышению обучаемости учащихся.

Система внутренней мотивации имеет ряд специфических особенностей, выявленных А. Маслоу, которые проявляются даже в наименее развитых формах:

- стремление к новизне (прекращение поступления информации извне вызывает сильные отрицательные эмоции и столь же сильную потребность компенсировать «информационный голод»);
- стремление к двигательной активности (простейшая двигательная активность);
- стремление к эффективному и «экономному» освоению мира и поведению в нем (стремлении к выбору наиболее эффективных ее форм, которые приводят к лучшим результатам);
- стремление к самодетерминации (быть хозяином себя и своего поведения: уметь сопротивляться);
- стремление к самоактуализации (потребность человека «осуществить то, что он может осуществить» [Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, - 1999. 479 с.].

Система внутренней мотивации и базирующиеся на ней мотивы самоактуализации, самодетерминации, самоутверждения – это наиболее специфичные особенности учебной деятельности старшеклассников. Они обуславливают личностные предпочтения субъекта, личностную привлекательность учебной деятельности, а так же профессиональные успехи в будущей трудовой деятельности. Для учащихся с высокоразвитой внутренней мотивацией характерна по-

глощенность самим процессом деятельности, интерес к самому ее ходу, а не только к результатам. Положительные результаты сами становятся для личности своеобразными средствами, укрепляющими и усиливающими интерес к процессу деятельности.

Между системой внутренней и внешней мотивации существуют достаточно сложные и закономерные отношения: во-первых, реализация внешних мотивов может усиливать внутренние мотивы; во-вторых, реализация внутренних мотивов приводит к формированию новых, более сложных результативных (внешних) мотивов.

Гипертрофия внутренней мотивации может вести к снижению внешней мотивации, гипертрофия внешней мотивации приводит к разрушению внутренней. Эта закономерность объясняет круг явлений, когда учащийся, ориентированный исключительно на результат, дает меньшую производительность учебного труда, нежели тот, который ориентирован не только на результат, но и на сам процесс деятельности (получающий удовлетворение от него, характеризующийся наличием не только внешних, но и внутренних мотивов).

Следует также отметить и «зеркальность» по отношению к описанной закономерности. Это – разрушение (или снижение) внутренней мотивации при ослаблении внешних мотивов и стимулов. Интерес к учебе падает и в том случае, когда он, а также реально получаемые ее результаты систематически не подкрепляются должным образом через удовлетворение внешних мотивов.

В исследовании Власовой Н.Н. вычисляются также два плана мотивации: произвольный и непроизвольный. Произвольный план мотивации проявляется тогда, когда мотивы у учащихся вызываются произвольно без посторонней помощи. Непроизвольный план мотивации проявляется в том случае, если мотивы кто-то специально формирует [Волкова Е.Н. Особенности восприятия учителями и учащимися друг друга. // Диагностика и развитие педагогических способностей: Межвузовский сборник научных трудов. – Н. Новгород, 1992. – с. 52-59. с 54].

В. Апелът выделил следующие мотивы учения: социальные (долг и ответственность, понимание социальной значимости учения, получение одобрения в общении с людьми), познавательные (ориентация на овладение новыми знаниями, закономерностями, ориентация на усвоение способов добывания знаний), коммуникативные (общение со сверстниками, взрослыми) и мотивы саморегуляции (ориентация на приобретение новых знаний и затем на построение специальной программы самосовершенствования). [Асеев В.Г. Мотивация поведения личности. – М.: Мысль, 1978. – 158 с.]

Мотивы всех названных видов и уровней могут проходить в своем становлении следующие этапы: актуализация первичных мотивов, постановка на основе этих мотивов новых целей, положительное подкрепление мотива при реализации этих целей, появление на этой основе новых мотивов, соподчинение разных мотивов.

Качества мотивов могут быть содержательными, связанными с характером учебной деятельности, и динамическими, связанными с психофизиологическими особенностями человека.

Существует несколько различных классификаций видов мотивов учебной деятельности в зависимости от основания. Рассмотрим некоторые из них. Ф.М. Рахматуллина в своих работах по изучению мотивов учебно-познавательной деятельности распределила мотивы учения школьников на следующие группы:

1. Широкие социальные (общественные, общесоциальные), мотивы, содержанием которых является осознание общественных потребностей, интересов, высокой социальной значимости образования.

2. Научно-познавательные мотивы, связанные непосредственно с учебной деятельностью, выражающие отношение к самому процессу обучения, к содержанию изучаемого.

3. Профессиональные мотивы: среднее или высшее образование рассматривается как основа приобретения профессии.

4. Утилитарные мотивы. Основой этой группы мотивов является получение личных выгод после получения определенного образования, мотивы собственного благополучия.

5. Социальной идентификации – степень влияния на поведение личности родителей, друзей в учебной деятельности.

В 1978 году, В. Хеннинг, изучая проблему учебной мотивации и указывая на три составляющих понятия «мотив»: мотив – как целенаправленное побуждение к действию, как обоснованное действие, как ориентировка в средствах, выделяет семь видов мотивов учебной деятельности, каждому из которых соответствует свое ценностное притязание:

1. Гражданский мотив: учение как подготовка к будущей жизни в обществе, т.е. как долг гражданина.

2. Познавательный мотив, как приобретение знаний и навыков.

3. Мотив социальной идентификации с родителями (соответствует ожиданиям родителей в области учебы и поведения, которые нельзя не оправдать).

4. Мотив социальной идентификации с учителем (соответствует общим требованиям учителя к хорошей учебе и высоким учебным достижениям ученика).

5. Мотив переживания (связан с привлекательностью учебного материала в смысле его «разнообразия и занимательности»).

6. Материальный мотив (учение как предпосылка для будущей хорошей материальной жизни).

7. Мотив значения (приобретение или поддержание высокого социального престижа среди товарищей).

Заслуживает внимание и система учебно-познавательных мотивов по В.В. Рыжову (1995):

1. Профессионально-педагогическая направленность.

2. Познавательно-образовательная направленность.

3. Интеллектуально-развивающая направленность,

4. Коммуникативная мотивация (групповые ориентации).

5. Эмоционально-ценностная мотивация (удовольствие).
6. Мотивация честолюбия.
7. Идентификационные мотивационные установки.
8. Прагматическая мотивация, личная выгода.
9. Мотив долга, общественная польза.

На наш взгляд не представляется возможным отдать приоритет универсальности одной из представленных авторских систем-классификаций видов мотивов учебной деятельности. Каждая из них оригинальна по-своему, и только по отдельным позициям взаимодополняют друг друга, имея при этом право на самостоятельное существование. В нашем исследовании мы используем систему учебно-познавательных мотивов по Ф.М. Рахматуллиной (1981).

Центральное место в мотивации учения в рассматриваемом возрасте занимает:

1. мотив самоутверждения, связанный со стремлением к завоеванию через учебные достижения устойчивого положения в коллективе сверстников;
2. мотив саморазвития, связанный со стремлением учащихся к развитию у себя в процессе учебы таких личных качеств как воля, целеустремленность.
3. познавательный и мотив общения со взрослыми;
4. узкопрактические и мотивы общения со сверстниками.

Факты, полученные в психологических исследованиях Д. Макклелланда, Д. Аткинсона и немецкого ученого Х. Хекхаузена (теории потребностей), подтверждают, что важными и относительно независимыми видами человеческой мотивации являются мотивация достижения успехов и мотивация избегания неудач.

В учебной деятельности, как и в любой другой различают два разных мотива: мотив достижения успехов и мотив избегания неудач. Учащиеся, которые в процессе овладения необходимыми знаниями ориентированны на успех, отличаются умением поставить положительную цель, достижение которой оценивается однозначно как успех. Они стремятся добиваться только успехов, в своей учебной деятельности выбирают средства и предпочитают действия, на-

правленные на успех. Они уверены в получении одобрения за достижение поставленной цели, поэтому эта работа вызывает только положительные эмоции. Продуктивность деятельности и степень ее активности в меньшей степени зависят от внешнего контроля.

Учащиеся, мотивированные на избегание неудачи, ведут себя иначе. Цель их учебной деятельности заключается не в достижении успеха, а в избегании неудачи. Эти учащиеся проявляют следующие свойства характера: неуверенность в себе, отсутствие веры в возможность достижения цели, боязнь критики. С учебой связаны отрицательные эмоции, учебный процесс удовольствия не приносит.

Основным психологическим различием между данными двумя категориями учащихся является особенность проявления интереса в их деятельности. У стремящихся к успеху привлекательность действия после неудачи возрастает, а у мотивированных на неудачу – падает. Т.е. мотивированные на успех возвращаются к выполнению действия, повлекшего неудачу, а те, кто мотивирован на неуспех, стараются его избежать и никогда к нему не возвращаться. Настроенные на успех после неудачной попытки добиваются лучших результатов, а ориентированные на неудачу получают лучшие результаты только после успеха. Значимая, но отдаленная цель в большей степени стимулирует лиц с явно выраженной мотивацией на успех, чем тех, у кого преобладающим является мотив избегания неудач.

Подобно другим эмоциональным переживаниям, эмоции, констатирующие реальный успех-неуспех, согласно «биологической теории эмоций» П.К. Анохина (1964), способны переключаться на свои причины, фиксироваться на этих причинах и при повторном столкновении с данными причинами воспроизводиться в качестве эмоций, которые уже предвосхищают возможные удачи или неудачи. [Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки // Избр. Психол. Труды: в 2 т. / Под ред. А.А. Бодалева и др. – М., 1980 – т.2. – с. 128-268.]

Последний вид эмоций успеха-неуспеха осуществляет по отношению к ведущему побуждению упоминавшуюся выше стоп-функцию, лабораторный аналог которой исследуется как выученная беспомощность.

Концепция «обученной беспомощности», предложенная М. Селичманом, утверждает, что результаты обучения беспомощности зависят от следующих факторов, как от ощущения невозможности контролировать ситуацию, и от той силы психологических установок, которая сформировалась на основании прошлого опыта:

- принятие вины за неудачи на себя;
- учет фактора времени (видятся неудачи только в настоящем или переносятся и в будущее);
- установка относительно области распространения неудач (относятся они к узкой сфере учебной деятельности или к любой ее области). [Бондарь Н.Г. Развитие восприятия младших подростков как условие совершенствования их обучаемости. Дис. Канд. Ставрополь 2000.]

То есть данная разновидность эмоций успеха-неуспеха (предвосхищающие возможные удачи или неудачи) способна либо придать побуждающую силу к учебной деятельности, либо лишить ее. Если у обучающихся вся прошлая учебная деятельность есть цепь ситуаций неуспеха и поражений, то вполне очевидно, что и в настоящем и в будущем он обречен на неудачу. Причем достаточно скоро он и сам начинает это четко осознавать, что приводит к редукции отрицательной модальности и это переживание перестает быть остро актуальным, становится потенциальным, латентным. К редукции же положительной модальности приводит, наоборот, постоянное удовлетворение потребности. В итоге положительное переживание притупляется и становится потенциальным.

Благодаря эмоциям учащиеся адекватно формируют динамическую сферу своего отдельного побуждения и всей учебной мотивации в целом, соотнося их с обширной областью потенциально значимого для него.

Как показал анализ психологической литературы, положительное отношение учащегося к учебной деятельности обусловлено его мерой включенности

в учебный процесс. Так, А.К. Маркова выделяет следующие виды положительного отношения по степени включенности в учебный процесс:

а) «положительное, неявное, активное ... означающее готовность школьника включиться в учение...

б) положительное, активное, познавательное;

в) ... положительное, активное, личностно-пристрастное, означающее включенность школьника как субъекта» учебной деятельности, процесса познания. [[Розум С.И. Деятельность и способности // Психология и педагогика. – СПб., 2001. – С.175-194], с. 27]

Подводя итог вышесказанному можно констатировать следующее.

1. Мотивация, являясь обязательным компонентом структуры учебной деятельности, может быть внутренней или внешней по отношению к ней, но всегда остается внутренней характеристикой личности, как субъекта этой деятельности. В системе основного общего образования учебная мотивация становится обязательным условием эффективного обучения.

2. На уровень и характер мотивации учащихся оказывает заметное влияние структурные детерминанты обучаемости, которые переплетены и взаимодействуют в образовательном процессе. Это взаимовлияние обеспечивает учащимся развитие таких показателей продуктивного мышления как активность, скорость, самостоятельность, системность и осознанность.

3. Формирование учебной мотивации старшеклассников с учетом возрастных особенностей способствует вытеснению имплицитной и развитию эксплицитной обучаемости.

4. Для понимания сущности отношения учащихся старших классов к учению нельзя не обратиться к особенностям учебной мотивации и условий ее формирования в процессе обучения.

2.3. Условия развития учебной мотивации как детерминанты повышения обучаемости

Среди проблем оптимизации учебно-познавательной деятельности учащихся особо выделяется изучение вопросов, связанных с мотивацией учения. Это определяется тем, что в системе «обучающий-обучаемый» школьник одновременно является и объектом управления этой системы, и субъектом деятельности.

Содержательный анализ мотивов учения учащихся системы основного общего образования показал, что для них характерны мотивы самоопределения, познавательные, узко практические и мотивы саморазвития, отражающие устремленность учащихся в будущее, наличием у них тех или иных жизненных планов, связанных с выбором дальнейшего жизненного пути. Возраст обучающихся в данной системе отличается двойственностью и парадоксальностью: с одной стороны, это период, характеризующийся снижением мотивации учения, что объясняется возрастанием интересов к окружающему миру, увлеченностью общения со сверстниками. С другой стороны, именно этот период является сенситивным для формирования зрелых форм мотивации.

Следует отметить, что в этом возрасте у учащихся познавательные мотивы характеризуются направленностью на продолжение образования в высшем или среднем специальном учебном заведении, связанного с избранной специальностью. В этой связи учебные интересы начинают опосредоваться согласно будущей профессии, согласно выбранного учебного заведения и собственными способностями. Мотивы общения с взрослыми и сверстниками, мотивы самоутверждения и избегание неприятностей тоже связаны в большей степени с их сегодняшним днем [Вайсман Р.С. К проблеме развития мотивов и потребностей человека в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1976. - №6. – с. 12-23.; с 58].

Исследования Б.И. Додонова, Е.И. Савонько, Н.Н. Симонова на материале изучения мотивации учащихся раннего юношеского возраста выявили следующие ориентации: на процесс, результат, оценку преподавателем и на избе-

гание неприятностей. Некоторые ученые, такие как Л.И. Грищенко, И.Э. Васильева и др., наряду с ориентациями компоненты познавательной деятельности определяют и направление, содержание, результат учебной деятельности. [Грищенко Л.И. Роль методом активного обучения в реализации целостного подхода к развитию личности школьника // Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается: Методологический семинар памяти проф. В.С. Ильина / Под ред. А.Н. Саранова. – Волгоград, 1997. – Выпуск №1. – с. 115-121.]

Исследователями установлена положительная связь мотивационных ориентаций с успеваемостью учащихся. Наиболее плотно связанными с успеваемостью оказались ориентации на процесс и на результат, менее плотно – ориентация на оценку преподавателя. Связь на избегание неприятности с успеваемостью слабая.

Учет влияния этих мотивов в процессе обучения будет способствовать формированию внутренней мотивации, а, значит, и повышению обучаемости. Подлинно познавательные интересы, по мнению В.В. Давыдова, обнаруживаются в том случае, когда учащийся стремится не просто достигнуть того «или иного конкретного частного результата, а найти общий способ получения результатов данного типа. Для учащегося важным становится не просто решение конкретно-практической задачи, у него появляется желание понять существенные связи и отношения изучаемого предмета». [Давыдов В.В. и др. Психологический словарь. – М.: Педагогика, 1983.]

В данном возрасте усваиваются не только содержание, но и методы, которые используются как способы деятельности. Это обуславливает структурирование содержания, его дозирование и оформление каждой доли информации путем актуализации, побуждения к активности, мотивацией интереса в овладении новой информацией путем участия в организованной мыслительной деятельности при условии продуктивного мышления. Метод в данном случае – это осознание собственных способностей в способах деятельности. Овладение эти-

ми методами путем совершения различных действий развивает специальные способности.

Поэтому одним из основных условий формирования учебной мотивации в целях повышений обучаемости учащихся старших классов общеобразовательных учреждений является такая организация учебного процесса, при котором методы обучения соответствуют способам деятельности.

Исследуя возможности развития мотивации учения, как фактора повышения обучаемости, можно выделить работы следующих психологов, занимавшихся изучением данной проблемы: А.К. Маркова, В.Г. Леонтьев, А.Я. Иванова, В.С. Ильина и др.

К числу наиболее известных можно отнести труды В.С. Ильина и его сотрудников. В.С Ильин выступает против функционального подхода к формированию мотивации, который позволял изучать частные проблемы, отдельные стороны, сущность отдельных мотивов, условия развития отдельных мотивов, пути и средства их формирования. Исследователь считает, что процесс формирования мотивации должен рассматриваться как целостный, а не ограничиваться рассмотрением его отдельных сторон, компонентов, связей [Божович Л.И. Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна / Москва, 1995 г., с.58]. Для целостного рассмотрения процесса В.С. Ильин использует понятие «состояния». Процесс воспитания мотивации учения он представляет как движение состояний, отличающихся по характеру их влияния на мотивацию учения. Преподаватель заинтересовал учащихся привлекательными фактами – одно состояние, учитель побуждает сопоставить факты – другое состояние. Цели каждого состояния различны. В одном случае целью является возбудить интерес к необычному, удивительному, в другом – возбудить стремление, желание, интерес к новому знанию, к определенным способам его добывания. Каждый урок, каждое состояние процесса, по мнению В.С. Ильина должны выступать как шаг к достижению перспективной цели формирования мотивации [Ильин Е.П. Мотивация и мотив: теории и методы изучения. – Киев, 1998.]. На наш

взгляд, значимо, что в качестве перспективной цели предполагается формирование широкого круга мотивов:

- стремление к реорганизации жизненных планов, требующих образования;
- стремление к престижному положению среди сверстников;
- желание хорошей оценки за глубокие знания;
- долг и ответственность перед коллективом за результаты учебной работы;
- познавательные интересы и потребности;
- влечение к усвоению знаний, умений, способов учебно-познавательной деятельности.

Формирование мотивации учения через организацию деятельности стало предметом изучения в русле исследований, проводимых под руководством П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Н.Ф. Талызиной и Д.Б. Эльконина. Основным принцип исследований этого направления – изучение развития мотивов в условиях формирующего эксперимента. Одной из первых работ по данной проблеме была работа П.Я. Гальперина. Он изучал зависимость мотивации от условий организации деятельности и ввел понятия «операционная сторона активности» и «мотивационная сторона активности» [Гальперин П.Я. Психология мышления и теория поэтапного формирования умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. – М., 1966.], а также выделил компоненты мотивационной стороны активности:

- внешние (поощрения, наказания);
- соревновательные (успех в сравнении с другими);
- внутренние, благодаря которым учение становится деятельностью.

Поскольку мотив – это «операционализованный» потребность, постольку потребности развиваются не только путем создания новых объектов (например, путем предъявления все более новой информации), но так же через обучение действиям – мотивам, через подготовку субъекта к их осуществлению.

Как показал анализ научной литературы в предыдущих параграфах, условия, в которых осуществляется деятельность, могут стать мотивообразующими факторами. Например, условия, повышающие вероятность актуализации потребности в информации и вероятность ее удовлетворения, являются мотивообразующим фактором, а организационная форма обучения, увеличивающая эту вероятность, обладает более высоким мотивационным потенциалом учения.

Именно «внутренние», познавательные мотивы обеспечивают наибольшую эффективность операционной активности. Многими исследователями было установлено, что наиболее эффективно развитие учебной мотивации в процессе воздействия на ее компоненты: цель, интерес, эмоции, связанные с деятельностью, мотив и т.д.

Известно, что успешность учебной деятельности зависит от многих факторов психологического и педагогического порядка. Согласно закону Йоркса-Додсона, сформулированному несколько десятилетий назад, эффективность деятельности зависит от силы мотивации. Чем сильнее побуждение к действию, тем выше результативность деятельности. Но прямая связь сохраняется лишь до определенного предела. Если какие-то результаты достигнуты, а сила мотивации продолжает увеличиваться, то эффективность деятельности начинает падать. Поэтому при изучении условий формирования и устойчивости учебной мотивации с целью изучения влияния ее на обучаемость необходимо учитывать количественные характеристики (сильный-слабый) и качественные (внутренние и внешние мотивы). Качественная характеристика мотивов чрезвычайно важна. Например, на познавательную мотивацию рассмотренный выше закон не распространяется. Т.к. человек, чем больше узнает, тем сильнее жажда знаний. Обычно продуктивную творческую активность личности в учебном процессе исследователи связывают именно с познавательной мотивацией, а не с мотивацией успеха. Следовательно, еще одним условием, способствующим формированию учебной мотивации учащихся, является развитие познавательных мотивов [Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. – 1982. - №4. – с. 5-17.].

Старшеклассник, как субъект образования, уже владеет определенным внутренним содержанием, которое можно условно разделить на взаимосвязанные части: информация об окружающей среде и понимание себя как индивида, понимание об обществе и понимание себя в нем как личности, как человека разумного. В процессе обучения происходят определенные приращения в представлениях, определениях и понятиях, т.е. субъективное, объективное и абсолютное должно взаимодействовать, быть целостным и взаимосвязанным. Задача преподавателя создать учащимся такое образовательное пространство, которое станет для них необходимым и близким. Пространство, с которым он взаимодействует, обуславливает его потребности, целеполагание, нормы, способности, создает среду обучения, воспитания и развития.

Это пространство, по мнению Л.С. Карпенко, можно разделить на внутреннее, в котором происходят изменения внутреннего образа, и внешнее, которое воздействует на субъекта через ощущения, восприятие, внимание, память, мышление, через его интеллект и эмоции. Такое условное деление основано на направленности воздействия: внутреннее воздействует на внешнее – осознанное реализуется; внешнее воздействует на внутреннее – реальное осознается. [Карпенко Л.В. Психология личности и менеджмент. М., 2001.]

Образовательное пространство в виде образовательного учреждения – это то пространство, на которое распространяется процесс осознания (в индивидуальном или коллективном режиме). Образовательное пространство, под воздействием которого изменяется внутренний образ (потребности, нормы, способности и связи между ними) – это пространство, в котором происходят образовательные процессы, связанные с профильной подготовкой.

Для этого только репродуктивного восприятия мало, необходимы упражнения продуктивного системного мышления, размышления, выбора, творчества, нужны деятельностные способы, т.к. только в действии развиваются способности.

Поэтому лучшим вариантом организации мотивирования в процессе учебной деятельности является:

- оптимальное сочетание внешних и внутренних стимулов, мотивов, обеспечивающее подключение обеих мотивационных систем;

- единство и целостность элементов учебной деятельности, которые образуют устойчивую систему во внутреннем и внешнем взаимодействии.

Как показал анализ научной литературы, посвященной проблеме эмоций, возникающие в ходе учебной деятельности предвосхищающие эмоции успеха-неуспеха являются источником опережающей информации о безвыходности действий в одном направлении и о возможном успехе в другом, что значительно сокращает поиск пути достижения цели. [Тихомиров В.А., Богданова Т.Г. Исследование структурной функции мотива // Психологический журнал. – 1983. - №6. – С. 63-67.],[Тихомиров О.К. Понятие «цель» и «целеобразование» в психологии. – М., 1977.]

Таким образом, создавая «ситуацию успеха» в учебной деятельности и закрепляя ее эмоционально, можно формировать положительно окрашенную учебную мотивацию в целом.

Специально организованными психологическими воздействиями, направленными на формирование интереса, так же можно повлиять на развитие мотивации. Экспериментальным путем на основе системного анализа С.М Бондаренко были выведены основные факторы, способствующие развитию интереса учащихся:

- воспитание широких социальных и внутренних познавательных мотивов учебной деятельности;

- создание ситуаций, требующих поисковой учебной деятельности, что в свою очередь позитивно сказывается на развитии самостоятельности и инициативности мышления;

- создание проблемной ситуации, разрешение которой находится в зоне ближайшего развития учащегося;

- достаточное разнообразие фактов и приемов учебной деятельности, новый материал непременно строится на уже усвоенных знаниях;

- эмоциональная подача материала преподавателем [Терентьев В.А. Эмоции в мотивах поведения // 3 научная конференция по проблеме воли. Рязань, 1976. – с. 115-118.].

По результатам исследований Б.Г. Ананьева и его школы, А.Л. Реана и других, целью которых являлось выявление особенностей влияния интереса на мотивацию учения, видно, что уровень представления о будущей профессии непосредственно соотносится с уровнем его отношения к учебе. Чем меньше учащийся знает о своей будущей профессии, тем ниже его отношение к учебе. Идеальным результатом образования должна стать внутренняя и внешняя гармония, а реальным – стремление к ней. Т.е. еще одно из условий – осознание значимости будущей профессии и формирование положительного отношения к ней. Основными побуждающими к активности, могут быть следующие факторы:

- познавательный интерес;
- творческий характер учебно-познавательной деятельности;
- состязательность;
- игровой характер поведения личности;
- эмоциональное воздействие вышеназванных факторов [Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации обучения. – М., 1990. – 382 с.].

Рассмотрим перечисленные факторы более подробно. Познавательный интерес – это ведущий фактор активизации учащихся. Учащийся не станет изучать конкретную ситуацию, если она надуманна, не отражает реальной действительности или не соответствует его интересам. И, напротив интерес резко возрастает, если материал содержит характерные проблемы, с которыми ему приходится встречаться, а порой и решать в повседневной жизни. В этом случае его познавательная активность будет обусловлена личной заинтересованностью в исследовании этой проблемы, изучении опыта ее решения, овладении более эффективными методами. Интерес ученика должен учитываться посредством реализации принципа адекватности учебно-познавательной деятельно-

сти. В процессе учебной деятельности должны применяться методы или формы проведения занятий, имитирующих или воспроизводящие практическую деятельность учащихся, связанную с их интересами.

Творческий характер учебно-познавательной деятельности заключается в том, что учащиеся в своей учебной деятельности как бы воспроизводят процесс формирования знаний, что ведет к продуктивным результатам и одновременно является значительным стимулом мыслительной активности. Принципы проблемного изучения и исследовательского характера учебно-познавательной деятельности позволяют пробудить у учащихся творческий интерес, что побуждает их активному самостоятельному или групповому поиску новых знаний.

Состязательность – мощный побудительный фактор активизации познавательной деятельности. Использование состязательности в процессе обучения существенно повышает стремление учащихся к приобретению знаний, что в целом приводит к повышению качества обучения.

Игровой характер учебно-познавательной деятельности включает в себя и фактор познавательного интереса, и фактор состязательности, однако наряду с этим, и сам по себе выступает как эффективный мотивационный механизм мыслительной активности учащихся. Игра имеет внутренний конфликт, что и побуждает участника к действию.

Эмоциональное предвосхищение будущего при выполнении конкретных близких целей выступает как средство усиления позитивных целей и ослабления негативных целей как мощный фактор формирования мотивации учения с целью развития обучаемости [[Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М., 1986], [Маркова А.К. Формирование мотивации учения. – М., 1997.]

В свете такой формулировки приобретает важность проблема создания максимально благоприятных условий для удовлетворения положительной познавательной активности и формирования устойчивой учебной мотивации.

Между тем, одним из важнейших механизмов процесса, превращающего знание того, как надо действовать, в убеждение, является тот, который при

вступлении знаний (или первичных побуждений) в содержательно-смысловые связи с уже сложившимися побуждениями, включает в себя их энергетический потенциал. Скорость этого включения зависит от интеллектуальной и эмоциональной глубины, а также зрелости установившихся между побуждениями связей и их содержательно-смыслового состава.

Достаточно серьезной ошибкой многих теорий мотивации является либо прямое отрицание (как в психоанализе), либо игнорирование (как в теории К. Левина) значительной роли содержательно-смыслового фактора в интеграции побуждений. Между тем, по мнению Л.А. Карпенко, условиями интеграции могут служить:

- наличие такой области учебной деятельности (адекватной способностям, интересам, потребностям учащегося), способствующей повышению динамического уровня учебной мотивации с общим увеличением мотивационных возможностей во всех остальных областях учебной деятельности.

- наличие побуждения, обладающего необходимыми динамическими свойствами и способного по своему содержанию объединить в единую смысловую систему некоторую близкую группу побуждений, до этого момента изолированных [Карпенко Л.В. Психология личности и менеджмент. М. 2001].

К сожалению, из множества побуждений, подходящих по своим динамическим свойствам, только некоторые имеют содержание, отвечающее содержанию интегрируемых побуждений в объединяющее их в более совершенное целостное образование по структуре.

Поэтому еще одним условием повышения учебной мотивации старшеклассников является создание условий для развития следующих потребностей (групп мотивов):

1. социальные потребности: создание условий коллективного труда, создание духа единой команды, условий для социальной активности учащихся и вне рамок группы;

2. потребность в уважении: участие учащихся в более содержательных заданиях, обеспечение положительных связей с достигнутыми результатами,

объективное оценивание и поощрение за достигнутые учащимися результаты, привлечение учащихся к формулировке целей и выработке решений;

3. потребность в самовыражении: создание учащимся условий для дополнительного развития (научно-исследовательская работа), которые позволили бы полностью использовать их потенциал, решение учащимися сложных заданий, связанных с приобретенными знаниями и навыками, требующих от учащихся максимальной сосредоточенности и полной отдачи;

4. потребность в развитии творческих способностей [Карпенко Л.В. Психология личности и менеджмент. М. 2001].

Наряду с интеграцией побуждений и повышения интереса, следующим психологическим механизмом формирования учебной мотивации могут служить мотивы-«доноры» с попыткой переключить их побудительную силу (мотивационное значение) на основе содержания («производство смысла») в случае, когда учащемуся приходится действовать вопреки непосредственным побуждениям. Такой перенос является одним из необходимых условий для преодоления кризисных состояний и лежит в основе волевых поступков. Сначала искусственное, создание извне мотивов-стимулов представляет собой довольно типичный прием влияния преподавателей на учебную мотивацию школьников, а в дальнейшем произвольного управления собственной мотивацией. На такую роль вспомогательного мотива указывали Л.С. Выготский (1977, с. 92), А.Н. Леонтьев (1975, с. 208), В.А. Иванников (1985 с. 122), Л.И. Божович.

Следующим условием развития учебной мотивации можно своеобразно назвать мотивационным опосредованием, т.е. переключение и фиксацию эмоций в тех случаях, когда достижение цели, удовлетворение познавательной потребности получает вынужденную отсрочку. Подобного вида следы мотивационных переключений в прошлом, несомненно определяют направление и характер дальнейших поисков решения, например, какой-либо учебной задачи, что в целом повышает не только уровень продуктивного мышления, но и обучаемости. [Божович Л.И. Отношение школьников к учебе как психологическая

проблема. // Проблемы формирования личности. – М.: Институт практической психологии. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995, - с. 55-175]

По мере взросления проявляется способность рационального взаимодействия с окружающим миром, понимание самого себя, саморегуляция, самоорганизация. Волевые усилия позволяют использовать объективную информацию, преобладающую в сознании, потреблять материальную информацию (репродуктивное знание) в сочетании с интеллектом и эмоциями в производство собственной мысли (продуктивное знание). В образовательном процессе этому способствует гармонизация человеческого сознания, непротиворечивость действий и знаний, поведения и деятельности, поэтому последним психологическим механизмом развития учебной мотивации, на котором стоит остановиться в данном исследовании, является воздействие на ситуационное развитие учебной мотивации. В этой связи следует обратить внимание на упоминавшуюся уже выше возможность создания ситуаций «успеха», в которой происходит фиксация положительных эмоций, которые затем могут переключаться на другие ситуации учебной деятельности. Экспериментально установлено, что положительная учебная мотивация может компенсировать даже недостаток способностей или недостаточный запас знаний, умений и навыков (В. А. Якунин, Н.И. Мешков, Л.А. Реан). В данном случае высокая позитивная мотивация выполняет компенсаторную роль. Обратной компенсации не происходит: отрицательная учебная мотивация не восполняется даже самым высоким уровнем специальных способностей.

Выводы:

Среди рассмотренных в данной части теоретического исследования психологических условий формирования учебной мотивации как детерминанты развития обучаемости субъекта в системе старшего школьного образовательного процесса, можно выделить следующие:

- такая организация учебного процесса, при котором методы обучения соответствуют способам учебной деятельности;

- осознание значимости будущей профессии и формирование положительного к ней отношения;
- созданию «ситуации успеха» в учебной деятельности и ее закреплению способствуют формирование положительно окрашенной мотивации в целом:
 - формирование смыслообразующих мотивов;
 - развитие потребностей, как основы для групп учебных мотивов;
 - оптимальное сочетание внешних и внутренних стимулов, мотивов, обеспечивающее подключение обеих мотивационных систем;
- организация специального образовательного пространства, обеспечивающего единство и целостность элементов учебной деятельности, способствующего развитию познавательной активности, творческому характеру учебно-познавательной деятельности.

2.4. Система дополнительного образования как инфраструктура, обеспечивающая развитие школьников

Согласно существующему законодательству Российской Федерации, дополнительное образование реализуется в целях всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан, общества, государства. Дополнительное образование можно получить в общеобразовательных учреждениях, в учреждениях профессионального образования, в учреждениях дополнительного образования, а также посредством индивидуальной педагогической деятельности. По данным Министерства образования и науки РФ в настоящее время в системе дополнительного образования занято около 10 миллионов детей. Примерно 40% от числа обучающихся в общеобразовательных школах в течение ряда лет наряду с основными осваивают дополнительные образовательные программы в различных областях знаний и творческой деятельности.

Дополнительное образование – это особое образовательное пространство, где объективно создается множество отношений, где не только осуществляются специальные развивающие, познавательные игры и осваивается опыт исполнительского мастерства, творчества и эмоционально-ценностных отношений обучающихся, но и расширяются возможности для жизненного самоопределения детей и подростков (Е.Е. Чепурных) [1].

Постоянно расширяющееся внешкольное образовательное пространство способствует формированию внутренней образовательной среды (интересов и склонностей) самих обучающихся. Дополнительное образование – это не механическая достройка общего среднего образования, призванного усилить его существенно прагматические, компенсаторные и адаптационные функции. «Дополнительное образование можно рассматривать как своеобразную образовательно-производственную среду, где занимаются увлеченные каким-то конкретным делом учащиеся разного возраста, с учетом их индивидуальных способностей, мотивов, интересов, ценностных ориентиров» (В.А.Горский) [2].

В проекте Федерального закона, который является моделью нормативного определения дополнительного образования в парадигме непрерывного вариативного образования, используются следующие основные понятия.

Дополнительное образование – целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и информационно образовательной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, общества, государства.

Дополнительное образование детей – единый, целенаправленный процесс, объединяющий воспитание, обучение и развитие личности.

Дополнительные образовательные услуги – удовлетворение потребности личности в приобретении новых знаний, в развитии собственных способностей при содействии специалистов, осуществляемое за пределами образовательных программ, являющихся профилированными для данного образовательного учреждения»[.]

В соответствии со статьей 12 закона РФ «Об образовании», образовательные учреждения по своим организационно-правовым формам могут быть государственными, муниципальными и негосударственными, в частности, в форме общественных объединений. [Федеральный Закон Российской Федерации об образовании от 13.01.96 №12-ФЗ, Собрание Законодательства Российской Федерации – М., 1996]

Критерием отнесения образовательного учреждения к типу «образовательное учреждение дополнительного образования детей» является реализация им дополнительной образовательной программы в качестве основной. В статье 26 закона «Об образовании» говорится о дополнительном образовании как отдельном, специфическом типе образования. [Федеральный Закон Российской Федерации об образовании от 13.01.96 №12-ФЗ, Собрание Законодательства Российской Федерации – М., 1996]

Следует отметить, что Иркутская областная общественная организация интеллектуального и творческого развития детей и молодежи «Байкальская

академия образования» хоть и не является по организационно-правовой форме учреждением, однако, в соответствии с уставом и законом «Об общественных объединениях», академия реализует различные программы, в том числе образовательные. Байкальская академия образования является площадкой для внешкольной занятости учащихся, в том числе дополнительного образования, поэтому мы рассматриваем данную организацию как участника сферы дополнительного образования. [Федеральный Закон Российской Федерации об общественных образованиях от 19.05.1995 №82-ФЗ, Собрание Законодательства Российской Федерации – М., 1996]

Критерием отнесения образовательного учреждения дополнительного образования детей к соответствующему виду является направленность реализуемых в нем дополнительных образовательных программ.

Одним из самых массовых и популярных среди детей и родителей является художественное дополнительное образование. Именно через искусство, художественное творчество происходит передача духовного опыта человечества, способствующего восстановлению связей между поколениями. Около 3,5 тысячи учреждений дополнительного образования детей художественной направленности (центры народных промыслов, творческие мастерские, студии, школы искусств и другие) способствуют воспитанию творческой личности, ранней профессиональной ориентации и самоопределению ребенка, получению обучающимися основ будущего профессионального образования.

Значительное место в системе дополнительного образования детей занимают учреждения научно-технического творчества учащихся. В настоящее время в Российской Федерации работают около 800 учреждений, в которых обучаются 650 тысяч детей и подростков. Произошедшие социально-экономические изменения в обществе в настоящее время значительно осложнили функционирование образовательных учреждений этого вида. Все труднее содержать спортивно-технические и оборонно-технические виды деятельности, требующие больших материально-технических затрат. Вместе с тем, развитие технического творчества учащихся имеет большое значение для увеличения со-

циально-экономического, научно-технического и оборонного потенциала общества и государства.

Эколого-биологическое дополнительное образование детей, направленное на развитие интереса ребенка к изучению и охране природы, биологии, географии, экологии и других наук о Земле, является основной частью непрерывного экологического образования. Основу эколого-биологического дополнительного образования детей составляют около 500 станций юных натуралистов и эколого-биологических центров (более 280 тыс. детей), ориентированных на природоохранную деятельность, проведение учебно-исследовательских работ.

Физкультурно-оздоровительная и спортивно-массовая работа в системе дополнительного образования детей ориентирована на физическое совершенствование ребенка, формирование здорового образа жизни, воспитание спортивного резерва нации. 4 690 учреждений физкультурно-спортивной направленности ведут образовательную деятельность по 120 видам спорта.

Приоритетным направлением в системе дополнительного образования детей по праву является развитие детского туризма и краеведения. История и культура, ратные подвиги и судьбы соотечественников, семейные родословные и народное творчество – все это и многое другое становится предметом познания детей, источником их социального, личностного и духовного развития, воспитания патриотов своей Родины. Туристско-краеведческую образовательную деятельность осуществляют 400 центров, станций юных туристов, туристских баз России, туристских объединений учащихся в образовательных учреждениях всех видов и типов, где занимаются 400 тысяч детей и подростков.

Кроме того, в системе дополнительного образования детей активно работают 500 военно-патриотических клубов (центров, объединений) юных десантников, парашютистов, пограничников, летчиков и космонавтов, моряков и речников, в которых занимаются свыше 300 тыс. подростков. В перспективе они могут стать серьезной социально-педагогической основой для формирования профессиональной армии Российской Федерации, так как практика показывает,

что большинство из воспитанников военно-патриотических клубов впоследствии связывают свою судьбу с профессией защитника Отечества.

В последние годы в учреждениях дополнительного образования детей получили развитие объединения социально-педагогического направления, ориентированные на корректировку и развитие психических свойств личности, коммуникативных и интеллектуальных способностей обучающихся, развитие лидерских качеств, организацию социализирующего досуга детей и подростков. Эта деятельность способствует социальной адаптации, гражданскому становлению подрастающего поколения. Возникает необходимость изучения деятельности организаций данного направления, их влияния на детей, так как эффективная работа таких организаций возможна только на основе некоторых научных рекомендаций. Незавершенность данной проблемы открывает широкие возможности для исследователей.

Одной из таких экспериментальных организаций стала Иркутская областная общественная организация интеллектуального и творческого развития детей и молодежи «Байкальская академия образования». Данная организация была создана в 1999 году и изначально называлась Малой академией. Она работала на базе средней школы №19 г. Иркутска по авторской комплексной программе интеллектуального и творческого развития школьников «Ученик 21-го века». В 2000 году Малая академия зарегистрирована Управлением Министерства юстиции по Иркутской области как Иркутская городская общественная организация и продолжила свою деятельность, охватив несколько школ города. Через два года организация была переименована в Байкальскую академию образования и получила областной статус. В настоящее время она продолжает работу по программе «Ученик 21-го века», а также проводит различные развивающие мероприятия для школьников, имеющие всероссийский масштаб.

Программы учреждений дополнительного образования детей разделяются на образовательные и программы, обеспечивающие деятельность и развитие учреждения.

Образовательные программы разнообразны и составляют в каждом конкретном учреждении уникальную иерархическую структуру и определенный тип связи между отдельными ее ступенями: модульный, комплексного объединения, интеграции, автономности [].

В Типовом положении об образовательном учреждении дополнительного образования термин «дополнительные образовательные программы» используется и как выражение помощи педагогическим коллективам других образовательных учреждений в организации досуговой, внеурочной деятельности, а также детским и юношеским общественным объединениям и организациям по договору с ними /п. 24/. В данном случае дополнительные образовательные программы – это вид временной или постоянной услуги, которую может оказывать учреждение. В разделе, характеризующем основы деятельности учреждения, вводится понятие «программа деятельности». Это самостоятельно разрабатываемая учреждением программа, учитывающая запросы детей, семьи, образовательных учреждений, разнообразных общественных организаций, особенности социально-экономического развития региона и национально-культурных традиций [].

Для образовательной программы первостепенное значение имеет определение цели и задач образовательной деятельности. Программа деятельности – это реализация концептуально обоснованных целей и задач в учреждении с учетом конкретных условий, которая предусматривает возможность создания собственной модели развивающего образования.

Программа деятельности опирается на образовательную программу или следует за ней.

Программа деятельности учреждений дополнительного образования детей обязательно предусматривает: оценку своего состояния и достижений; изучение и анализ образовательной ситуации, выявление и прогнозирование образовательных запросов, организацию процесса программирования, обновления образовательных программ на всех структурных уровнях учреждения в соответствии с образовательными потребностями [].

В оценке своего состояния важно выявить желаемые и достигнутые результаты деятельности учреждения, установить связь с факторами, их определяющими, – организационными, управленческими, ресурсного обеспечения и отношений социальной коммуникации. Изучение образовательных запросов позволит более точно определить функции учреждения, скорректировать цели деятельности, сопоставить мотивы образовательных программ с мотивами профессиональной деятельности педагогов.

Содержание программ дополнительного образования создает условия для преобразования современной системы образования, ее перспективного развития в целях предоставления обществу и каждому отдельному гражданину права на выбор образования, права на образовательные услуги более высокого качества.

Дополнительное образование детей в нашем регионе составляет разноразноуровневую и целостную образовательную систему, индивидуализирующую образовательный путь ребенка в рамках единого социокультурного пространства страны. Поэтому дополнительное образование ориентировано на:

- динамичность образовательного процесса как социального явления, выступающего естественной составляющей жизни человека, обретающего возможность для развертывания и реализации его жизненной активности;
- стимулирование творческой активности ребенка, развитие его способности к самостоятельному решению возникающих проблем и постоянному самообразованию;
- активное и деятельное усвоение содержания образования, прогнозирование возможностей его применения в различных ситуациях;
- обобщение жизненного опыта ребенка, соотнесение его с исторически сложившейся системой ценностей, самостоятельную оценку им тех или иных действий, событий, ситуаций и соответственное построение своего поведения;
- новое восприятие научного знания с его ярко выраженной тенденцией к многообразию и овладению специализированными языками наук в малых группах юных исследователей;

- преемственность содержания различных видов образования с учетом эволюции личностного сознания ребят и развития всего многообразия форм жизнедеятельности [].

Целевое назначение содержания программ заключается не только в том, чтобы пробудить самостоятельную мысль воспитанника, но и помочь ему осознать жизненную необходимость постоянного обновления, продолжения образования. Каждая из программ способствует достижению школьником определенного уровня образованности – грамотности, функциональной грамотности, компетентности.

Специалисты в системе дополнительного образования (О.Е.Лебедева, К.Богданова, Е.Б. Евладова, Н.В.Петрушина, А.Б.Фомина, Г.М.Попова и др.) дали следующую квалификацию программ:

1. Общеразвивающие, ориентированные на младший возраст.
2. Специальные (по интересам), адресованные подросткам.
3. Допрофессиональной подготовки старшеклассников.
4. Для одаренных детей.
5. Коррекционно-компенсирующие [].

По своим целевым установкам различают программы тренинговые, обучающие и образовательные. Отличительный их признак – объем передаваемых и усваиваемых знаний. В тренинговой программе он минимальный, необходимый для понимания отрабатываемых навыков. В обучающей программе объем знаний определяется задачей формирования понятий, раскрывающих сущность предмета обучения, закономерностей и процессов происходящего.

В образовательной программе знания не только усваиваются, но и активно используются подростком для формирования образа жизни, стиля поведения, убеждений, отношений к миру, людям, себе, что характеризует активную жизненную позицию.

Продолжительность в реализации той или иной программы также является ее отличительной чертой. Программа может быть рассчитана на несколько лет, на год, на несколько месяцев.

Разноуровневость программ – тоже знак времени, стремление осуществить на практике идеи гуманизации образования. Такая программа рассчитана сразу на несколько уровней способностей детей: талантливых, обычных и с замедленным развитием. Включаясь в такую программу, ребята решают одни и те же задачи, но двигаются при этом в индивидуальном темпе и осваивают тот объем, который им по силам. Программы также могут быть ориентированы на работу с целым коллективом, с группой детей, на индивидуальную работу.

Следует также отметить несколько возможных уровней освоения программ: поисковый, способствующий самоопределению ребенка; профильный, обеспечивающий работу в рамках определенного профиля: креативный, стимулирующий познавательную исследовательскую деятельность. Эти программы способствуют пониманию детьми глобальных проблем современности, самостоятельному решению комплексных проблем, требующих знаний из области разных учебных дисциплин и определенного социального опыта, стимулированию самообразования на основе правильного выбора социальных целей, использования средств достижения поставленных целей и становлению активной жизненной позиции [1].

Аккумулируя современный уровень знаний в той или иной области, программа, учитывая необходимость формирования активной жизненной позиции подростка, должна органически включать основы знаний и моральных ценностей, закладывать мотивационные ориентиры на трудовую деятельность, помогать педагогическому коллективу развивать у обучающихся способность к саморегуляции поведения в среде сверстников, к формированию среды общения, подготовить их к самостоятельной и ответственной деятельности в семейно-бытовой сфере, к культурному досугу, к выбору способов использования свободного времени, сохранению и укреплению здоровья, формировать способность к саморегуляции физического развития.

Программы придерживаются личностно-ориентированного и коммуникативно-деятельностного подхода к осуществлению образовательного процесса. При этом главное внимание в любой из них уделяется не столько информаци-

онному блоку, сколько способам его усвоения, образцам и приемам мышления и деятельности, развитию познавательного, аксиологического, творческого, коммуникативного и художественного потенциалов воспитанников [].

В дополнительном образовании содержание деятельности определяется педагогом с учетом примерных учебных планов и программ, рекомендованных государственными органами управления образованием, а также авторских программ, утвержденных педагогическим или методическим советом учреждения [].

Для сохранения единого образовательного пространства и обеспечения равных социальных гарантий на образование педагогическое творчество обязательно контролируется и рецензируется вышестоящими инстанциями.

Педагоги учреждений дополнительного образования обязаны опираться в своей деятельности на образовательные программы, но они имеют право самостоятельного выбора, могут использовать для своей деятельности примерные образовательные программы разных уровней и направленности, общего или профессионального образования, или могут разработать новую программу в соответствии со своими профессиональными интересами и творческими возможностями. Это может быть учебная, предметная программа одной тематической направленности или комплексная интегрированная программа, сочетающая разные тематические направления, образовательные области или области деятельности.

Учебная программа является основным элементом организации образовательного процесса. Она направлена на развитие познавательных интересов ребенка, создание условий для раскрытия его творческого потенциала в избранном виде деятельности. Учебные программы дополнительного образования принято подразделять на типовые, модифицированные, экспериментальные, авторские.

Типовая (примерная) программа утверждается Министерством образования и рекомендуется Управлением дополнительного образования по той или иной области или направлению деятельности.

Модифицированная, или адаптированная, программа – это программа, измененная с учетом особенностей организации, формирования возрастных и разноуровневых групп детей, режимом и временными параметрами осуществления деятельности, нестандартностью индивидуальных результатов обучения и воспитания.

Экспериментальная программа – это программа, целью которой является изменение содержания, организационно-педагогических основ и методов обучения, предложение новых областей знания, внедрение новых педагогических технологий.

Авторская программа полностью написана педагогом или коллективом педагогов, ее содержание – это предложение средств решения проблемы в образовании, она обязательно отличается новизной, актуальностью [].

Для дополнительного образования точкой отсчета являются именно модифицированные (адаптированные) образовательные программы.

Традиционно содержание образования рассматривается как знания, умения и навыки, представленные в виде определенного конечного набора учебных предметов, входящих в учебный план.

Для правильного определения содержания дополнительного образования важно перенести внимание с результатов деятельности на саму деятельность, признать содержание образования как способ развития личности. Это заключение важно для понимания сущности образовательной программы, выражающей в своих составляющих взаимосвязанные компоненты содержания образования.

В дополнительном образовании детей образовательная программа – это средство развития познавательной мотивации, способностей ребенка в процессе совместной добровольной деятельности со сверстниками и взрослыми, средство активного общения. Это также инструмент целевого развития индивидуальных способностей для освоения социокультурных ценностей. Программа дополнительного образования детей создается педагогом для себя, для осмысленного проектирования собственной деятельности, для достижения определенной цели. Все программы дополнительного образования складываются в виде свое-

образных авторских педагогических технологий развития личности, формирующих механизм ее активной деятельности через комплекс основных областей: познание, поведение, предметная деятельность, общение, эмоции, игра как особый и самоценный вид деятельности, в котором человек переживает и осознает себя свободным. Этот комплекс определяет обязательный, «базовый» компонент программ [].

Дети, включенные программой в образовательный процесс, должны реализовать себя в этих областях, получив знания, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностных отношений в том объеме и форме, которая наиболее адекватна их возрасту, психофизиологическим показателям, уровню культурогенеза (В.А. Горский, А.Я. Журкина) [].

Следующее назначение программ дополнительного образования – развитие индивидуальности через создание среды для развития личности, через освоение ребенком культуры, ее ценностей и определения себя в культуре. Это означает, что в обучении и учении (индивидуальной познавательной деятельности) каждый овладевает способностью строить различные типы деятельности, способы мышления и стили поведения при учете соответствующих норм и на основе рефлексии. То есть, чтобы чему-то научиться, важно не только усвоить, накопить в своей памяти какой-то объем информации, умений и навыков, но также необходимо овладеть средствами, способами мышления и действия, умением использовать, воспроизводить их в своей жизни, т.е. быть компетентным [].

Знание не должно выступать в виде готового результата или формулы. Оно должно быть представлено как результат конкретной деятельности, эта деятельность и ее способы должны стать предметом освоения через активное их воспроизведение в сотрудничестве с педагогом, организующим и направляющим этот процесс с помощью разнообразных учебных средств. В ходе дополнительного образования дети приобретают собственный опыт культурной деятельности, свой метод, а активность, содержание действий каждого участника определяет качество результата всего образовательного процесса. Роль

обучения в дополнительном образовании детей не сводится только к познанию, к трансформации навыков и умений, а состоит в выработке у них механизмов культуры деятельности, механизмов освоения общественно-значимых ценностей: ориентации, побуждения и регуляции, адаптации, коммуникации, продуктивной деятельности [].

Процесс усвоения, перенимания ценностей предполагает и присвоение той социальной формы, в которой она функционирует в действительности, той системы общественных связей, которые отражаются в ценностных отношениях. Поэтому обучение в дополнительном образовании не может замыкаться на передаче отдельных ценностей и должно быть направлено на становление активной жизненной позиции, на широкий процесс развития личности.

Целостное содержание знаний как ориентаций, навыков и умений как адаптивных механизмов поведения вызывает необходимость формирования потребностей и способностей обучаемых к самоосмыслению, самоопределению. Поэтому образовательные программы основываются на методике поэтапного формирования умственных действий человека с учетом «ведущей деятельности» (П.Я.Гальперин, Д.Б.Эльконин, Д.Б.Выготский, Н.Ф.Талызина) [].

Следуя данной методике, содержание образовательного процесса и его «технологическая карта» выстраиваются по условным линиям горизонтали и вертикали [].

Горизонтальная направленность предусматривает возможность влияния на процесс становления активной жизненной позиции, выражается в последовательности этапов продвижения учащихся от первого знакомства, ориентации, адаптации в новой среде общения, занятости, репродуктивной деятельности к освоению базовых основ деятельности и области знания, информации, навыков более высокого уровня, закреплению их в продуктивно-творческих способностях, коммуникативных умениях. На следующих этапах усиливается воздействие на самостоятельность каждого обучаемого, которое проявляется в расширении и углублении его уровня, в авторском творчестве, в активном выражении

способности к персонализации: умении жить, работать, общаться в гармонии с самим собой и окружающими людьми.

Способность к персонализации, хотя и задана человеку соответствующей врожденной потребностью, нуждается в развитии до степени осознанного положения себя и своей жизни среди людей как цели. В этом плане большое значение имеют предлагаемые образовательными программами виды и формы творческой деятельности по выбору детей.

Если программа составлена на несколько лет, то горизонтальное деление на этапы соотносится с возрастом детей и их ведущей деятельностью.

Вертикальная направленность – это движение по этапам естественного формирования умственной деятельности ребенка при обязательном интерактивном изложении и освоении образовательного материала. Это движение во времени, но с возрастом в обучении, в периодическом повторении по «спирали» будут усложнения или углубления содержательной наполненности тематического плана программы.

Содержание дополнительного образования в соответствии с его целями носит многоплановый характер и включает:

- расширение и углубление системы знаний, умений, навыков, мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, предлагаемых в основных образовательных программах, определяющих статус общеобразовательных учреждений;
- приобщение школьников к личностно и общественно-значимым социально-культурным ценностям, потребность в которых не удовлетворяется общим образованием и окружающей социальной средой;
- осуществление допрофессиональной и начальной профессиональной подготовки школьников.

Дополнительное образование реализует также содержание, способствующее развитию многообразия форм жизнедеятельности школьников, в том числе не свойственных общему образованию.

В законе «Об образовании» определено содержание дополнительного образования, которое обеспечивает формирование у обучающихся адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы картины мира; адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества; интеграцию личности в системе мировой и национальных культур; формирование человека-гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества [Федеральный Закон Российской Федерации об образовании от 13.01.96 №12-ФЗ, Собрание Законодательства Российской Федерации – М., 1996].

Особенностью содержания дополнительного образования является его ориентация на разнообразные, постоянно изменяющиеся интересы, склонности, способности школьников, что придает его содержанию гибкость, уникальность, непрерывную инновационность [].

Сущность педагогического процесса в дополнительном образовании заключается не в передаче готовых знаний, форм и способов деятельности, готовых ценностно-нормативных представлений, а в переходе к совместной их выработке представителями старшего и младшего поколения, стимулирующей умственное, нравственное, эстетическое, физическое и трудовое самоопределение и саморазвитие творческой личности. Поэтому большая часть методов, используемых в дополнительном образовании, способствует осуществлению совместной творческой деятельности педагогов и школьников. Как показывает проведенный психолого-педагогический анализ литературы [], творческая деятельность включает в себя характеристики деятельности в целом и имеет свои особенности. В частности, чтобы творческая деятельность состоялась, нужны творческая задача или проблема, которую необходимо разрешить; положительная мотивация к творчеству, способности к осуществлению творческой деятельности, знания об объекте деятельности и умение с ним работать, общественная и личная значимость творчества, новизна и оригинальность результата, процесса.

Под творческой деятельностью школьников мы понимаем такую деятельность, в процессе которой личность либо достигает задуманных результатов, представляющих объективную или, как правило, субъективную значимость, либо реализует новый подход к решению поставленной творческой задачи/проблемы, либо и то, и другое вместе.

Для организации творческой деятельности школьников в дополнительном образовании используются различные известные в педагогической теории и практике методы развития, воспитания, обучения с учетом специфики организуемой творческой деятельности.

Соединению намеченной программной цели с образовательным результатом в наиболее плодотворном варианте способствуют социокультурные функции метода деятельности. Метод деятельности выполняет центральную роль в функционировании и развитии культуры. Вместе с методом в обучении ребенок приобретает способность продуктивно осваивать общественные достижения и ценности. В обучении человек развивается посредством все более полной саморефлексии методов познания и реконструкции опыта, культуры своей собственной практики.

В дополнительном образовании решается проблема активности обучающихся, инициативы, пытливости и любознательности, проблема становления субъекта культуры [].

Для решения данной проблемы в ходе экспериментального исследования были включены в образовательный процесс методы активного и интенсивного обучения, которые характеризуются:

1. Активностью учащегося и педагога, предполагающей самостоятельность, свободу самовыражения, наличие собственной позиции.
2. Созданием системы свободного выбора, в основе которой лежат те виды деятельности и познания, которые входят в интересы, планы детей и педагогов. Важно, чтобы в ходе занятий дети осваивали ценности ситуации, посредством своего занятия /деятельности или общения/ решали проблемы, возникающие перед ними.

3. Переносом акцента в обучении с манипуляции действиями учащихся на воспроизводство, проектирование учебных ситуаций. Педагог должен помочь функционированию этих способностей, дополнить их.
4. Многомерностью своеобразия и индивидуальности. Это особенность учреждения, его образовательная специализация, состояние педагогического потенциала, средств и педагогических технологий. В этом аспекте активность есть творческое дерзание каждой личности.
5. Использованием преимуществ неформального коллективного общения. Учебная группа или детское объединение это всегда общность единомышленников, это всегда ролевая организация, воспроизводящая индивидуальные позиции каждого. Идеальной основой такого общения служит педагогика сотрудничества.
6. Использованием в учебном процессе наиболее «культурогенных», богатых педагогическими возможностями технологий и соответствующей инфраструктуры образовательного процесса [1].

Одной из важных характеристик образования является его процессуальность. Процесс всегда можно структурировать, выделив в нем начальную точку движения (исходное состояние образованности личности, ее интересы потребности, стремления), этапы развертывания, изменения качественного состояния (проба своих возможностей и поиск себя, своего дела, ориентация и адаптация в новых требованиях обучения и воспитания, овладение навыками, приобретение умений, освоение знаний), конечный результат (деятельная способность к саморазвитию, самооценке, самоопределению, рефлексии), который, в свою очередь, может стать началом нового уровня развития[1].

В этом отражается суть непрерывного образования личности как индивидуального освоения и воспроизводства культуры деятельности, мышления, общения, длительного процесса, разделенного во времени и формах – в зависимо-

сти от собственного осознанного планирования, определения своего движения в окружающей образовательной среде.

Другой особенностью процесса дополнительного образования является то, что он разворачивается на основе свободного выбора, добровольного участия, избирательности детьми своего образовательного пути, режима, уровня и конечного результата. Эта специфика выражается в необходимости конструирования в образовательной программе особой методики творческого сотрудничества, совместной продуктивно разделенной деятельности педагога и ребенка, педагога и детского объединения, методики активного и интенсивного обучения.

Прежде всего, это отказ от авторитарных отношений и переход к отношениям творческого соучастия в едином процессе деятельности коммуникации, в достижении общей цели. Участники образовательного процесса, дополняя друг друга, образуют систему отношений содействия, в которой творческие возможности и способности партнеров реализуются наиболее полно. Дополняя друг друга, они достигают качественно нового уровня развития [1].

Именно такая атмосфера психологического комфорта, неформального общения, свободного проявления себя наиболее благоприятна для развития творческих способностей каждого участника образовательного процесса, установления взаимопонимания.

Решение творческих задач в сотрудничестве с педагогом изменяет психологическую структуру образовательного процесса в целом, создается надежная система внутренней стимуляции самого широкого спектра взаимодействий, отношений, общения между всеми его участниками (нравится быть со всеми, увлекает общее дело, удовлетворяется честолюбие).

Система внутренних мотивов, возникающая при таком взаимодействии, переориентирует, в свою очередь, мотивы и процесс решения репродуктивных задач, без которых не может состояться ни одна образовательная деятельность, за счет создания целостного смыслового поля в пространстве творческих взаимодействий. По мере продвижения от внешних форм взаимодействий (когда

ребенок записался в группу только потому, что он движим потребностью «хочу» или желанием своих родителей) к диалогу партнеров («я умею и хочу») происходит становление интеллектуальных, коммуникативных, мотивационных компонентов формируемой деятельности. Изменяется уровень ее самоорганизации, способы понимания, общения, возрастает свобода не только в принятии цели, но и в ее переформулировании, а также в пересмотре смыслов своей деятельности, в выдвижении новых смыслов и целей [].

В процессе деятельности учащийся превращается в ведущего, инициативного партнера, способного к широкому диалогу. Способности учащихся – это показатель высшей, развитой формы самоорганизации личности, без которой она не станет субъектом социокультурной деятельности. Совместная продуктивно-творческая деятельность педагога и ребенка, педагога и детского объединения выступает смысловой и конструктивной единицей инновационного характера процесса становления активной жизненной позиции. Это значит, что ребенок ощущает себя в качестве преобразователя своих сил, своей социализации, духовного, культурного, профессионального самоопределения и в качестве действующей силы позитивных преобразований общества [].

Применяемые в дополнительном образовании формы обучения подразделяются на теоретические (лекции, беседы, диспуты) и практические, в которых дети и подростки имеют возможность опробовать полученные знания, умения и навыки в условиях, приближенных к реальным жизненным ситуациям (экскурсии, походы, экспедиции, слеты, конференции) [].

Использование в образовательно-воспитательном процессе таких форм позволяет детям получать навыки научно-поисковой и экспериментальной работы, что способствует развитию познавательных сил и творческого потенциала каждого ребенка, формированию нового типа мышления, поведения и социально значимой деятельности, основанных на целостном мировоззрении.

Такие формы работы с детьми позволяют сочетать научно-поисковую, творческую деятельность с изучением и знакомством с жизнью и бытом людей, проживающих как на территории России, так и за рубежом.

При этом образовательный процесс происходит в условиях неформального содружества детей и взрослых, объединенных общими интересами, добровольностью совместной деятельности. Он отличается большой демократичностью общения, что способствует более интенсивному процессу становления личности, выработке норм общения, навыков ориентации в достаточно большом (по сравнению с семьей, школой, двором) информационном пространстве, а так же помогает формировать навыки активной деятельности.

Наиболее употребимые в практике формы и виды учебной (собственно образовательной) и педагогической работы с детьми в учреждениях дополнительного образования – это лекции, семинарские занятия, дискуссии, конференции и др.

В образовательном процессе одной из форм организации учебной работы с детьми и одним из методов обучения является лекция. Важно иметь в виду, что лекция может быть рассмотрена как форма коллективной работы, так как в лекционной ситуации происходит многоплановое взаимодействие педагога и воспитанников.

Лекционные курсы (циклы) в образовательных программах призваны способствовать не только расширению и углублению знаний, но и развитию мышления, воспитанию у детей самостоятельности и творческой инициативы при решении практических задач.

Интенсификации образовательного процесса, повышению прочности усвоения учебного материала, рационализации труда педагога и обучающихся способствуют новейшие технологии обучения, к которым могут быть отнесены методики, образовательные программы, программные документы, наглядные пособия, демонстрационное оборудование, технические средства обучения, контроль и др.[1].

В дополнительном образовании широко используются семинарские занятия, в процессе которых заслушиваются и обсуждаются короткие сообщения обучающихся по заданной теме, подготовленные в процессе самостоятельной

работы с литературой или в результате анализа практики и приобретенного опыта.

Отличительными признаками семинарского занятия является то, что оно проводится не более чем с одной учебной группой и состав выступающих заранее не определяется. В процессе семинарского занятия у детей формируются и развиваются навыки в самостоятельной познавательной деятельности и аналитическое мышление, углубляются и закрепляются знания, полученные на лекциях и в процессе самостоятельной работы, развиваются навыки грамотно, логически последовательно и методически правильно выступать в аудитории, что помогает им применить в дальнейшей учебе полученные знания и навыки.

Еще одним из видов учебного занятия является дискуссия, в процессе которой обсуждаются сложные проблемы не только в аспекте научных знаний и накопленного обществом культурного наследия, но и актуальные социальные проблемы жизни. Целью дискуссии является поиск новых знаний.

Также в дополнительном образовании достаточно широко используется конференции. Конференция является не только формой организации действий обучающихся, но и представляет собой реальную ситуацию для воспитанников, если предусмотрено их участие в конференции в качестве полноправных субъектов в одном ряду со специалистами, учеными, конструкторами, деятелями искусств. Целью конференции является привитие навыков и умений представлять на общее обсуждение результаты своей творческой деятельности, защищать их.

Ориентация на творческую деятельность определяет и разнообразные организационные формы дополнительного образования. Одной из форм является творческое объединение, которое создается на длительный период, как правило, на период освоения дополнительной образовательной программы. К числу таких творческих объединений относятся клубы, студии, общества, музеи, мастерские, лаборатории, ансамбли и др. []. На основе анализа теории и практики внешкольного воспитания и дополнительного образования охарактеризуем специфику каждого из них.

Студия – творческое объединение, ведущее углубленную профильную теоретическую и практическую подготовку по одному из видов деятельности художественно-эстетической направленности, нередко осуществляющее до-профессиональную подготовку.

Общество – творческое объединение учащихся и взрослых, проявивших интерес к тому или иному виду деятельности, призванное развивать познавательную активность и навыки ведения научно-исследовательской работы под руководством специалистов, ученых, педагогов.

Лаборатория – творческое объединение учащихся и взрослых, ведущих самостоятельный поиск идей и путей исследовательской деятельности.

Мастерская – творческое объединение, позволяющее реализовать потенциальные возможности детей и взрослых, занятых наряду с образованием, воспитанием и развитием, производительным трудом.

Ансамбль – творческое объединение, в котором тесно взаимодействуют разноплановые художественные коллективы (хор, оркестр, хореографический кружок, группа чтецов и т.д.), объединенные общими задачами обучающего и развивающего характера, художественной направленностью и совместным репертуаром.

Объединение – творческое объединение, обеспечивающее приобретение детьми знаний и практических навыков в одном виде творческой деятельности.

Творческие объединения могут быть как одновозрастные, так и разновозрастные. Выбор той или иной формы творческого объединения определяется его членами совместно с педагогом-руководителем, исходя из личных интересов школьников, их способностей, возрастного, личностного уровня развития, степени профессиональной готовности педагога, а также с учетом из материально-технических, санитарно-гигиенических и финансовых возможностей учреждений и структур дополнительного образования.

В системе дополнительного образования также используются разовые организационные формы: мероприятия, игры, которые различаются по ведущей целевой направленности, по позиции участников педагогического процесса, по

объективным педагогическим возможностям. Каждая из названных форм имеет бесконечное множество методических модификаций и вариаций.

Результаты педагогического процесса дополнительного образования отражают показатели реализации его целей. Эти показатели представляют собой определенную систему знаний, умений, навыков, способов творческой деятельности, направленности личности, способностей, черт характера, свойств и качеств (нравственных, трудовых, эстетических и др.). В процессе дополнительного образования школьники приобретают также опыт творчества, общения, эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру и себе,

Обеспечение развития дополнительного образования предполагает наличие обоснованного критериально-оценочного аппарата, который мобилен в практическом использовании и зависит от целей функционирования и развития.

Основными критериями развития дополнительного образования являются следующие:

- соответствие дополнительного образования статусу самостоятельного вида образования;
- соответствие дополнительного образования характеристикам самоценного вида образования [].

Названные нами критерии взаимосвязаны друг с другом. Самостоятельность дополнительного образования как вида образования предполагает независимость его от других видов образования, т.е. наличие собственной сети образовательных учреждений, структур, предприятий, организаций и т.п.; систем образовательных программ и услуг, подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, органов управления и др. [].

Самоценность же дополнительного образования находит выражение в его достоинствах, например, в специфике организуемых видов деятельности, педагогического процесса, возможностей в развитии личности школьника. Определены следующие показатели этих критериев:

- юридическое выражение самостоятельности дополнительного образования как вида образования на уровне регистрации Ус-

тавов учреждений дополнительного образования, на уровне лицензирования, аттестации, аккредитации учреждений дополнительного образования;

- расширение сети и видов учреждений дополнительного образования;
- наличие самостоятельных структур дополнительного образования;
- наличие собственного программно-методического обеспечения деятельности системы дополнительного образования;
- наличие профессионально подготовленных кадров для работы в системе дополнительного образования;
- инновационность дополнительного образования;
- повышение престижа дополнительного образования [].

Итак, можно сделать вывод, что дополнительное образование, являясь инфраструктурой, ориентировано на становление активной жизненной позиции, развитие способностей человека к самостоятельному целеполаганию и реализации поставленной цели, определяет зону перспективного развития индивидуальных возможностей каждого ребенка. Результат такого образования констатирует меру развития индивидуальности человека – рост и развитие его сущностных сил, потребностей, способностей, ценностных ориентаций, уровня становления активной жизненной позиции: индивидуальный уровень развития способности к самостоятельному решению проблем, способности самому делать, думать, отвечать за свой выбор.

Глава 3. Опытнo-экспериментальная работа по развитию мотивации учения как фактора повышения обучаемости

3.1. Организация и методы исследования

Экспериментальное исследование в психологии проводится в несколько этапов. Важнейшими этапами его проведения являются формулировка проблемы и выдвижение гипотезы, конструирование методики и подбор аппаратуры (если это необходимо), отбор испытуемых, создание плана для контроля переменных, проведение эксперимента, обработка и интерпретация результатов, подготовка научного отчета, в нашем случае – написание диссертационной работы.

Для обеспечения внешней и внутренней валидности эксперимента необходимо, прежде всего, планирование экспериментального исследования. При ограниченности времени и ресурсов (в том числе финансовых) выбирают, как правило, максимально простые планы. Усложненные планы используют для проверки сложных гипотез, которые требуют управления несколькими независимыми переменными и учета многих дополнительных переменных. В нашем исследовании был использован простой квазиэкспериментальный план для двух нерандомизированных групп с предварительным тестированием (тест-воздействие-ретест). Отметим, что процессуальная классификация планов для исследования связи двух переменных была создана Д. Кэмпбеллом. Под квазиэкспериментом он понимал «промежуточное» исследование между естественными методами проведения и методами, где применяется строгий контроль переменных. То есть это такой метод, при котором не удастся полностью реализовать схему, предписываемую идеальным исследованием, но эти отношения частично компенсируются использованием особых квазиэкспериментальных планов. Следует отметить отличительную особенность экспериментального исследования в психологии от других методов: во-первых, экспериментатор активно манипулирует независимой переменной: во-вторых, имеется эксперимен-

тальная и контрольная группы испытуемых. Отбор и распределение испытуемых по группам проводится в соответствии с принятым экспериментальным планом. При этом состав экспериментальной выборки должен моделировать, представлять генеральную совокупность, в нашем случае всех учащихся старших классов общеобразовательных школ, поскольку выводы, получаемые в эксперименте, распространяются на всех членов популяции, а не только на представителей этой выборки. Одно из требований к выборке – репрезентативность. Выборка должна качественно и количественно представлять генеральную совокупность, основные типы потенциальных испытуемых, существующие в популяции.

Для того чтобы выборка представляла генеральную совокупность, потенциальным испытуемым должны быть предоставлены равные шансы стать участниками исследования, так как все потенциальные испытуемые характеризуются разным полом, возрастом, социальным положением, уровнем образования, состоянием здоровья и т.д. Кроме того, они обладают различными индивидуально-психологическими особенностями, например разными уровнями интеллекта, нейротизма, агрессивности. Техника рандомизации состоит в том, что всем представителям совокупности присваивается индекс, а затем производится случайный отбор в группу необходимой численности для участия в эксперименте. В этом случае получают три группы: всю генеральную совокупность, группу рандомизации, из которой производится отбор; и экспериментальную рандомизированную выборку.

Испытуемые должны быть правильно распределены по экспериментальной и контрольным группам, и быть эквивалентными. Кроме того, исследователь распределяет группы относительно разных условий эксперимента так, чтобы контролировать или учитывать возможные эффекты последовательности, дифференцированного переноса и др.

В нашем исследовании и контрольная, и экспериментальная группы не являются рандомизированными, поэтому и был выбран квазиэкспериментальный план, кроме того, обе группы по результатам тестового исследования, про-

верялись и при необходимости уравнивались по значениям независимой переменной (показателям мотивации).

Исследование возможности формирования мотивации школьников как условия повышения обучаемости в образовательном процессе предполагает решение следующих задач:

1. выявление психологических особенностей и основных противоречий юношеского возраста, влияющих на формирование обучаемости;
2. определение психолого-педагогических условий, оптимизирующих процесс обучения и влияющих на формирование мотивации в условиях основного общего образования;
3. теоретическое обоснование методики мотивационного тренинга как необходимого условия активизации учебной мотивации в условиях обучения в школе для повышения обучаемости учащихся.

В контексте поставленных задач была разработана программа исследования, направленная на выявление условий, влияющих на формирование учебной мотивации старшеклассников, построение и реализацию модели формирования мотивации как условия развития обучаемости учащихся.

Для выявления психологических условий эффективного применения психолого-педагогических механизмов воздействия в процессе формирования обучаемости учащихся, для подтверждения гипотезы данного исследования и разработки практических рекомендаций по использованию активных методов обучения было проведено квазиэкспериментальное исследование. В нем приняли участие учащиеся Байкальской академии образования, они же учащиеся средней школы №19 г. Иркутска.

Целью эксперимента ставилось выявление психологических условий эффективного проведения системы специальных занятий по развитию мотивации как условия повышения обучаемости. В процессе исследования нам пришлось решить ряд взаимосвязанных задач:

- 1) отобрать участников для констатирующего и формирующего этапов;

2) определить методы и психодиагностические методики, с помощью которых можно выделить типичные для данной возрастной группы ценностные ориентации и виды мотивов;

3) на основании результатов исследования определить основные уровни обучаемости учащихся и соответствующие им виды мотивов;

4) определить принципы организации тренинговых занятий, ориентированных на активизацию учебной мотивации и создание ситуаций «успеха»;

5) установить преимущества разработанной нами системы поэтапного, управляемого, личностно-ориентированного использования активных методов обучения и психологического тренинга развития учебной мотивации по сравнению с существующими методами обучения;

6) разработать практические рекомендации по использованию активных методов обучения в целях развития способностей к обучению.

Для решения поставленных задач экспериментальное исследование проводилось в течение 2004-2007 учебных лет в несколько последовательных этапов.

Подготовительный этап (2004-2005 уч. г.) включает в себя определение целей и задач исследования; выбор объекта и предмета исследования; выдвижение основных гипотез исследования; изучение научной литературы по проблемам исследования.

Предварительно нами был осуществлен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования учебной мотивации как условия развития обучаемости в условиях основного общего образования. Проведены необходимые диагностические процедуры, направленные на изучение уровня обучаемости, потребностей, мотивов учения.

На данном этапе была зафиксирована сущностная связь между проблемой формирования обучаемости и доминирующими мотивами учебной деятельности. Это позволило сформулировать объект, предмет, цели и задачи исследования, наметить основные методологические подходы к решению проблемы ис-

следования, определить исследовательскую базу (Байкальская академия образования) и контингент испытуемых (учащиеся 10 классов).

В результате анализа научной литературы, посвященной проблемам формирования обучаемости, проведенного на данном этапе, была выявлена степень изученности данного вопроса в настоящее время, определены подходы к выявлению условий оптимизации обучаемости учащихся старших классов. Это дало возможность сформулировать гипотезу и разработать план исследования поставленной проблемы.

Констатирующий этап (2004-2005 уч.г.) включает в себя подбор методов и методик научного исследования; изучение состояния проблемы нашего исследования в современной системе обучения; диагностика преобладающих ценностных ориентаций и видов мотивов учебной деятельности; тестирование особенностей мыслительной деятельности и обучаемости учащихся; изучение существующих методов психолого-педагогического воздействия в процессе обучения; определение подходов к проектированию и коррекция курса занятий Байкальской академии образования, направленных на развитие учебной мотивации учащихся.

Психодиагностическое обследование проводилось в экспериментальной и в контрольной группах перед началом занятий по повышению учебной мотивации у каждого учащегося. Результаты обследования на данном этапе были использованы для сравнения результатов экспериментальной и контрольной групп.

Результатам теоретического анализа стал вывод о необходимости развития учебной мотивации учащихся как фактора повышения обучаемости, что дало возможность определить подходы к проектированию системы психологического тренинга развития учебной мотивации и психолого-педагогических рекомендаций для преподавателей общеобразовательного учреждения.

Исходя из специфики контингента испытуемых, в качестве которого выступили учащиеся Байкальской академии образования, была сконструирована программа исследования, содержащая диагностические, коррекционные и пре-

образующие элементы. Реализация констатирующей части исследования, участниками которой стали в общей сложности 132 человека из контингента учащихся, предполагала проведение ряда диагностических процедур, таких как анкетирование, наблюдение, опрос, тестирование, ранжирование и метод эксперимента. Они были нацелены на выявление закономерностей психологических механизмов формирования обучаемости, различных видов мотивов учебной деятельности, специфики мотивационной сферы учащихся. Применение перечисленных диагностических процедур позволило выявить превалирующие факторы обучаемости, определить спектр проблем, затрудняющих ее формирование.

Анализ данных, полученных в результате констатирующего исследования, дал возможность определить закономерности возрастного и личностного развития учащихся и определиться в выборе релевантных подходов к проектированию системы психологических механизмов формирования обучаемости. На данном этапе была сконструирована содержательная часть организационно-деятельностной структуры психологической методики, в рамках которой был доработан курс занятий по развитию мотивации учебной деятельности.

Направленность этих занятий в рамках развития мотивации учебной деятельности предполагает совершенствование 3-х уровней саморегуляции познавательной сферы учащихся: инструментально-экспрессивного, смыслового и экзистенциального. Это, в свою очередь, требует решения ряда задач, сгруппированных в соответствии с перечисленными уровнями.

Первая группа включает в себя задачи, решение которых способствует развитию инструментальных умений и эмоциональной устойчивости: развить адекватное понимание себя в познавательной деятельности и скорректировать самооценку в учебной деятельности; активизировать мотивы учебной деятельности; развить умение создавать ситуации «успеха».

Во вторую группу входят задачи, связанные с совершенствованием смысловой и мотивационной сферы личности учащегося: формировать у учащегося представление о себе как о главном источнике познавательной деятельности и

помочь на основе интеллектуальной рефлексии в выявлении истинной сути своих проблем в обучении.

Третья группа содержит задачи, решение которых способствует освоению студентами познавательной саморегуляции, помогает учащемуся осознать, что он сам в ответе за наличие любых результатов учебной деятельности (ситуаций «успеха-неуспеха»); подвести к осознанию наличия в себе потенциала требующего реализации в познавательной деятельности.

Формирующий этап (2005-2006 уч.г.) включает организацию опытно-экспериментальной работы, апробирование и модификацию курса занятий по развитию учебной мотивации школьников, применение системы воздействия экспериментальных методов обучения и психологического тренинга в экспериментальной подгруппе.

На данном этапе эксперимента участники контрольной и экспериментальной группы обучались в общеобразовательном учреждении в рамках предусмотренных учебным планом форм и предметов. При этом участники экспериментальной группы получали дополнительное образование в Байкальской академии образования по программе развития учебной мотивации, в ходе которого расширяли знания о собственных побуждениях и мотивах, о мотивационном самоуправлении, а также формировалось положительное отношение к учению. Исследовательский поиск при этом шел в двух направлениях: во-первых, на основе выработанных ранее подходов, проектировалась система психолого-педагогических рекомендаций для преподавателей в учебном процессе, и, во-вторых, апробировалась и модифицировалась программа психологического мотивационного тренинга. Основной целью развивающего мотивационного тренинга является активизация учебной мотивации учащихся в системе основного общего образования.

Промежуточное психодиагностическое обследование проводилось в контрольной и экспериментальной группах для выявления динамики мотивационных установок и внесения изменений в структуру занятий в экспериментальной группе с целью индивидуализации занятий и повышения их эффективности.

В результате применения скорректированной методики, включающей психологический тренинг развития мотивации и психолого-методические рекомендации для преподавателей, в экспериментальной подгруппе удалось зафиксировать изменения представлений учащихся о себе, как о субъекте учебной деятельности, а также изменение ценностного отношения к самой учебной деятельности и себе, трансформацию личного осмысленного отношения к учебной деятельности и повышение обучаемости.

Заключительный этап (2006-2007 уч.г.) включает в себя обработку полученных результатов; сопоставление полученных выводов с выводами других авторов, высказывание гипотезы о причинах сходства или различия между данными, полученными в ходе исследования и результатами предшественников; интерпретацию выводов в терминах теоретической гипотезы; проверку предположений о возможности обобщения и переноса полученных данных на другие ситуации, популяции и т. д.; разработка рекомендаций для преподавателей по организации учебного процесса с целью повышения обучаемости школьников.

На данном этапе был определен достигнутый уровень обучаемости, соответствующих ему видов учебных мотивов и ценностных ориентаций. В связи с этим был произведен анализ и обобщение опытно-экспериментальных результатов, сформулированы выводы, что позволило составить практические рекомендации, активизирующие мотивы учебной деятельности в учебном процессе.

Система методов, применяемых в исследовании, была определена исходными методологическими предпосылками, а также целями и задачами, как всего исследования, так и отдельных его этапов. Гипотетико-дедуктивный метод проверки теоретических положений предполагал следующий путь вывода о научной гипотезе: проверку на истинность теоретических обобщений посредством выдвижения на их основе таких более частных гипотез, соответствие которых или несоответствие которым эмпирически устанавливаемых закономерностей позволяет оценить истинность имплицитно содержащих их теорий.

В своей работе мы рассматривали обучаемость в русле системного подхода и использовали его основные принципы.

Процесс учебной деятельности характеризуют ряд динамических показателей: интенсивность, направленность, результативность.

В соответствии с уровнем напряжения жизненных сил учащегося, его активностью, учебная деятельность может рассматриваться как активный, или как пассивный процесс.

Учебную деятельность школьников следует рассматривать как один из способов взаимодействия личности учащегося и среды, являющейся по отношению к личности суперсистемой и содержащей личность как свою подсистему.

А.Г. Асмолов выделяет три принципа, описывающие системные аспекты эволюции личности как активного «элемента» других развивающихся систем.

Принцип 1. Эволюция любых развивающихся систем предполагает взаимодействие двух противоборствующих тенденций – тенденции к сохранению и тенденции к изменению данных систем.

Принцип 2. В любой эволюционирующей системе функционируют избыточные неадаптивные элементы, относительно независимые от регулирующего влияния различных форм контроля и обеспечивающих саморазвитие системы при непредвиденных изменениях условия ее существования.

Принцип 3. Необходимым условием развития различного рода систем является наличие противоречия (конфликта или гармонического взаимодействия) между адаптивными формами активности этих систем, и проявлениями активности элементов этих систем, несущих индивидуальную изменчивость [Белик Л.М. Педагогические условия управления мотивацией овладения речевой деятельностью иностранными студентами нефилологами. Дисс. канд. Ставрополь, 2003],[Белоус В.В., Щебетенко А.И. Психология интегральной индивидуальности. – Пятигорск, 1995. – 260 с.].

Таким образом, научность системного подхода означает системную организацию всей учебной и познавательной деятельности школьников.

На констатирующем этапе исследования для получения информации об обучаемости и учебной мотивации учащихся в процессе обучения нами исполь-

зовались методы наблюдения, анкетирования, опроса, тестирования, беседы, ранжирования и эксперимента.

Анкетирование. Исследуя особенности учебной мотивации учащихся Байкальской академии образования, мы использовали анкету «Познавательная потребность», предложенную В.С. Юркевичем и предназначенную для преподавателей, которые на основе наблюдений и бесед с другими преподавателями, с родителями школьников должны выбрать ответы на вопросы анкеты, которые даны в приложении (приложение 1).

Обработка результатов заключается в том, что за каждый ответ «а» начисляется 5 баллов, ответ «б» – 3 балла и ответ «в» оценивается в 1 балл. Затем полученные баллы суммируются.

Интенсивность познавательной потребности определяется суммой баллов:

меньше 12 баллов – потребность выражена слабо;

12-16 баллов – потребность выражена умеренно;

17-25 баллов – потребность выражена сильно.

Беседа в качестве метода научного исследования применялась на всех его этапах. Применение метода беседы с преподавателями, родителями, самими учащимися на подготовительном и констатирующем этапах позволило расширить систему фактов, полученных с помощью наблюдения и других методов, выявить социально-психологические и психолого-педагогические аспекты, препятствующие развитию обучаемости.

На формирующем и завершающем этапах исследования беседа использовалась как вспомогательный, так и самостоятельный научный метод. Неоднократное применение данного метода в процессе тренинговой работы позволило выявить преобразования мотивационно-потребностной сферы учащихся, проследить за динамикой их изменений, своевременно производить коррекцию.

На всех этапах исследования применялся также **метод наблюдения**. На первых двух этапах метод наблюдения использовался как основной и дополнительный в ситуациях, когда было необходимо:

- получить сведения о психическом явлении в «чистом» виде;
- собрать первичную информацию при относительно небольшой выборке испытуемых;
- оценить факты, полученные с помощью других методов.

На последующих этапах метод наблюдения использовался еще и в качестве метода проверки рекомендаций. Применялось как включенное, так и не включенное наблюдение. Запись протоколов при этом была свободной и стандартизированной. Наблюдение, проводившееся с целью сбора информации о признаках поведения, характерных для определенных мотивов учения, велось по формализованной схеме.

Для изучения учебной мотивации использовался **метод тестирования**.

Мы провели комплекс методик, которые на наш взгляд позволили наиболее полно судить о развитии потребностно-мотивационной сфере у учащихся.

Методика «Мотивация успеха и боязнь неудачи» предложена А. А. Реаном. Инструкция и текст опросника даны в приложении №2.

При обработке результатов один балл получают ответы «да» на утверждения 1-3, 6, 8, 10-12, 14, 16, 18-20 и ответы «нет» на 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17. Подсчитывается общее количество баллов.

Анализ результатов: если испытуемый набирает от 1 до 7 баллов, то диагностируется мотивация на неудачу (боязнь неудачи). Если он набирает от 14 до 20 баллов, то диагностируется мотивация на успех (надежда на успех). Если количество набранных баллов в пределах от 8 до 13, то следует считать, что мотивационный полюс не выражен. При этом, если у испытуемого 8-9 баллов – то его мотивация ближе к избеганию неудачи, если 12-13 баллов – ближе к стремлению к успеху.

Адаптированный вариант методики «Ценностные ориентации» (приложение №3), разработанной М. Рокичем, служит для исследования системы ценностей личности. Автор делит эти ценности на терминальные, или ценности-цели, и инструментальные, или ценности-средства. Терминальные ценности он определяет как убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального

существования (например, счастливая семейная жизнь, мир во всем мире) с личной и общественной точек зрения стоит того, чтобы к ней стремиться. Инструментальные ценности он определяет как убеждения в том, что какой-то образ действий (например, честность, рационализм) является и с личной, и с общественной точек зрения предпочтительным в любых ситуациях. Доминирующая направленность ценностных ориентаций дает возможность определить вовлеченность либо в сферу труда, либо в семейно-бытовую и досуговую активность. Качественный анализ результатов дает возможность оценить идеалы, иерархию жизненных целей, ценностей, которые человек рассматривает как нормы поведения.

Методика «Изучение отношения к учению и к учебным предметам» разработана Г.Н. Казанцевой и предназначена для качественного анализа причин предпочтения тех или иных предметов и мотивов учения (приложение 4).

В соответствии с ответами учащегося делается вывод об имеющейся у него иерархии мотивов учения и предпочтении тех или иных учебных предметов.

Целью методики «Тройные сравнения» для изучения мотивов учения (приложение №5) является установление наличия у учащегося внешних и внутренних мотивов (факторов) учения, их направленность и силу. Речь в методике идет о задачах, однако имеются в виду не только математические задачи, но и задачи-задания по любому предмету.

Экспериментатор в начале исследования говорит учащимся, что каждый из них должен по своему усмотрению выбрать из таблицы с 12 задачами, имеющейся на доске, любое количество задач, записать их номера на листочке и сдать его. Взамен этого экспериментатор раздает эти задачи, которые учащиеся и должны решить на занятии. Испытуемые знают, что каждая задача оценена в баллах (от 2 до 5) по трем признакам: проблемность, сложность и полезность. Под проблемностью следует понимать наличие в содержании задачи нового вопроса, нового подхода к решению, новой ситуации, а под полезностью – насколько решение ее поможет в усвоении и закреплении изучаемого материала (естественно, ученик делает выбор на основании того, что он считает

наиболее важным для себя – полезность, новизну или возможность решить трудную задачу, испытать себя). Чем выше балл, тем больше уровень соответствующего признака.

При обработке результатов учитывается лишь выбор задач учащимся, а не их решение (поэтому и подбираются обычные, рядовые задачи-упражнения). Сила «внутреннего» мотива учения по данному предмету подсчитывается по формуле:

$$E = \frac{a_i + b_i + c_i}{n},$$

где a_i, b_i, c_i – баллы соответственно по проблемности, сложности и полезности выбранной учеником задачи, а n – общее число выбранных им задач.

Оценки задач в таблице подобраны таким образом, что

$$a + b + c \geq 4 \text{ при } i = 1, 2, 3, 5, 6, 12 \text{ и}$$

$$a + b + c < 4 \text{ при } i = 4, 7, 8, 9, 10, 11.$$

Например, учащийся А выбрал пять задач (1, 7, 8, 10, 11), считая, что важнее решать задачи, полезные для закрепления изучаемого материала. В соответствии с таблицей он получил: $(5+4-4) + (2+5-4) + (3+2-5) + (4+3-5) + (3+2-5)$ баллов, что в сумме даст 10 баллов. Делим эту сумму на количество выбранных задач и получаем в среднем $E = 2,0$ баллам.

Оценка результатов. Можно считать, что при $E \geq 4$ не только достаточно высока сила учебно-познавательных мотивов, но высока и их устойчивость. При $E < 4$ устойчивость «внутренних» мотивов сомнительна.

Следует иметь в виду, что при проведении данной диагностики возможно вмешательство такого фактора, как «уровень притязаний» учащегося, который может выбрать задачи исходя из критерия престижности. Не зная, как будут вестись подсчеты, он может исходить из максимально возможной суммы баллов, которую можно набрать по задаче, если суммировать по всем трем признакам (так, выбрав задачу 1, он мог бы получить, исходя из своих предположений, 13 баллов, а выбрав задачу 4 – только 8).

Методика «Направленность на приобретение знаний» была предложена Е.П. Ильиным и И.А. Курдюковой. Испытуемому дается ряд утверждений-вопросов с парными ответами. Из двух ответов нужно выбрать один и рядом с позицией вопроса написать букву (а или б), соответствующую выбранному ответу (приложение 6). За каждый ответ в соответствии с ключом начисляется 1 балл.

О мотивации на приобретение знаний свидетельствуют ответы «а» на вопросы 1-6, 8-11 и ответы «б» на вопросы 7 и 12.

Сумма баллов (от 0 до 12) свидетельствует о степени выраженности мотивации на приобретение знаний.

Методика «Направленность на отметку» была предложена Е.П. Ильиным и И.А. Курдюковой (приложение №7). Испытуемому предлагается ряд вопросов, на которые необходимо ответить «да» или «нет».

Начисляется по 1 баллу за ответы «да» на вопросы по позициям 1-9 и за ответы «нет» – по позициям 10-12. Подсчитывается общая сумма баллов. Чем больше набрана сумма баллов, тем в большей степени у учащегося выражена направленность на отметку.

Сопоставление баллов по этой методике и методике «Направленность на приобретение знаний» показывает преобладание той или иной тенденции у данного учащегося на отметку.

Выводы об учебной мотивации испытуемых были сделаны на основании результатов данных методик, давших довольно близкие и взаимодополняющие друг друга результаты, что может говорить об их надежности и валидности.

Как можно заметить, если диагностировать обучаемость как общие способности к усвоению знаний, то существует два подхода к тестированию – аналитический и синтетический. В нашем исследовании при диагностике обучаемости мы предпочли синтетический путь аналитическому, учтя издержки аналитического пути, так как он не дает сведений о характере взаимодействия отдельных сторон интеллекта.

Заметим, что обобщенность мыслительной деятельности, являясь ядром обучаемости, в значительной мере определяет остальные параметры. Именно поэтому при составлении диагностических методик необходимо ориентироваться прежде всего на него. Однако, как считает З.И. Калмыкова, «каждый из других выделенных компонентов раскрывает иные свойства интеллекта, а их различное сочетание определяет собою все разнообразие индивидуальных способностей человека к усвоению основ наук, его обучаемость, и потому при диагностике обучаемости (с целью создания оптимальных условий обучения) необходимо ориентироваться не на один, хотя и ведущий, компонент обучаемости, а на всю их совокупность» (104, с. 20).

Проведенные в последние годы исследования позволяют предположить, что тесты обучаемости по сравнению с традиционными тестами интеллекта дают более высокую факторную эффективность и, соответственно, «факторно чище» измеряют соответствующие способности. К тому же мы отказались от использования традиционных тестов интеллекта из-за недостаточной экологической валидности заданий, ориентации преимущественно на результат, пренебрежения творческим аспектом мышления и невозможности учесть способность улучшить результаты под влиянием педагогического воздействия,

В отличие от «одномоментных» тестовых испытаний, фиксирующих лишь результат мыслительной деятельности, характер обучаемости позволяет раскрыть процессуальную сторону успешности овладения индивидом новой деятельностью. Поскольку процесс этот достаточно развернут, он может быть подвергнут тщательному экспериментальному исследованию.

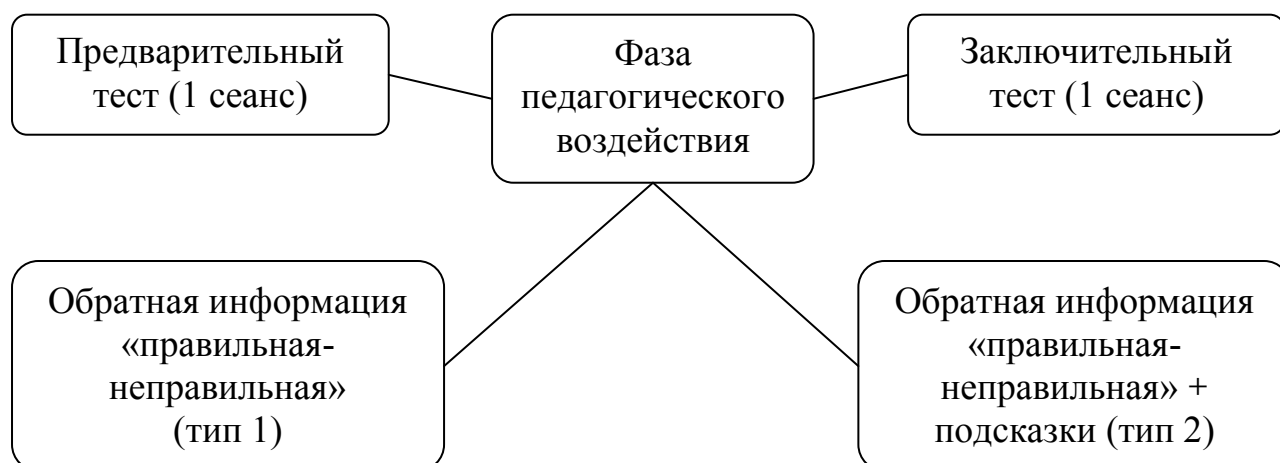
Важно и то, что до сих пор весьма спорным остается вопрос о том, какого содержания должен быть материал для диагностики: учебный или неучебный. В связи с этим необходимо отметить, что соотнесение результатов методик, построенных на искусственном (по Пиаже и Лингарту) и учебном материале, проведенное С.Ф. Жуйковым, З.Д. Яковенко, З.И. Калмыковой и ее сотрудниками, показало большую ценность проблемных заданий, использующих учебный материал. Вместе с тем неучебный материал дает возможность диагностировать

более общие способности, то есть появляется своего рода известная нейтральность к конкретному содержанию обучения. Это позволяет «по одним и тем же параметрам, выделенным одной и той же методикой, судить о возрастном развитии определенной стороны психики. Однако при использовании такого рода методик всегда встает вопрос о том, в какой мере деятельность, ими предусмотренная адекватна той, которая осуществляется в процессе обучения». [Прангишвили А.С. Потребность, мотив, установка. // Проблемы формирования социогенных потребностей. Тбилиси, 1974., с. 3-35]

Представляется целесообразным в этой связи отметить, что тесты обучаемости должны не только констатировать выигрыш за счет обучения, но и прояснять процессы учения и мышления, лежащие в основе этого выигрыша. Имеющиеся на данный момент методики диагностики обучаемости сознательно опираются на сформулированный Л.С. Выготским принцип «изучения ребенка в ходе его обучения», что означает «диагностировать ребенка, анализируя его обучаемость», то есть, моделируя процесс обучения или развития и анализируя при этом ход обучения. Методы диагностики, по мнению А.А. Люблинской, должны требовать от учащихся оперирования известным им содержанием в различных и при этом новых условиях и вскрывать степень совершенства их аналитико-синтетической деятельности.

Итак, обобщая изложенное, следует констатировать: задания в диагностике должны использовать программный материал и знания, полученные вне учебных занятий, требующие от учащихся применения их в необычной для привычной учебной практики форме. В связи с этим, нами использовалась диагностическая программа дискурсивного мышления. «Логические мыслительные задачи» (ЛМЗ) У. Волраб (1981) – методика диагностики обучаемости, которая относится к кратковременным тестам обучаемости и позволяет получить качественную и количественную характеристику обучаемости как общей способности к усвоению предусмотренных учебными планами знаний, восприимчивости к ним. Эмпирические данные, полученные при её оценке, дают доста-

точно надежные показатели прогностической валидности. Порядок тестирования в кратковременных тестах обучаемости следующий:



Что касается обратной информации и подсказок, то они предлагаются экспериментатором. Таким образом, в ходе реализации диагностики имеется постоянная обратная информация, благодаря которой в случае неправильного решения испытуемому оказывается помощь. Стандартизованная помощь имеет большое значение для овладения принципами решения задач, а интенсивность ее использования является важным индикатором определения обучаемости,

С другой стороны, целью используемой проблемно-синтетической методики явилось вычленение способности к самостоятельному открытию, установлению новых для испытуемого закономерностей, в основе которых лежит обобщение отношений. Решение самой проблемы представляет собой сложную, развернутую умственную деятельность, что позволяет судить о совокупности интеллектуальных свойств, входящих в обучаемость, то есть получить синтетическую характеристику обучаемости.

Теперь перейдем к краткой характеристике строения метода. Он состоит из двух частей: вводной и основной. Вводная часть преследует следующие цели:

1. Учащиеся знакомятся с понятием «логика» и «логика высказывания». Это делается в сжатой и доступной форме.
2. Даются общие указания, выдаются тетради для заданий и рабочие ли-

стки.

3. Учащимся показывают способы графического изображения (соподчинение «истинно» и «ложно»).

4. Решение испытуемыми двух задач показывает степень овладения ими графическим способом изображения.

Во вводной части еще не дается никаких указаний для выполнения логических операций.

Вторая часть программы – задачи. Она, в свою очередь, делится на три части: элементарные операции, первая ступень комплексности и вторая ступень комплексности.

Начиная с трех элементарных логических операций: отрицания, дизъюнкции и конъюнкции, переходят к задачам первой ступени комплексности, а затем к задачам второй ступени комплексности. Следовательно, речь идет о возрастающей комплексности мыслительных задач, которые никогда не повторяются сами, но их компоненты частично сохраняются и содержатся в задачах следующей, более высокой ступени комплексности. Или, другими словами, каждая предшествующая задача является элементом, который должен быть усвоен для успешного решения следующей задачи более высокой ступени.

Покажем это на примере задач, которые подлежат решению в отдельных частях программы.

		Задачи		Содержащиеся в задаче элементарные логические операции
		П	К	
Вводная часть		1		
			2	
Основная часть	1 часть	3		Отрицание
	Элементарные операции		4	
		5		Дизъюнкция (альтернатива)
			6	

		7		Конъюнкция
			8	
	2 часть 1-я ступень ком- плексности	9		Отрицание 1-го высказывания дизъюнк- ции
			10	
		11		Отрицание 2-го высказывания дизъюнк- ции
			12	
		13		Отрицание 1-го высказывания конъюнк- ции
			14	
		15		Отрицание 1-го высказывания конъюнк- ции
			16	
	3 часть 2-я ступень ком- плексности	17		Отрицание 1-го высказывания дизъюнк- ции
			18	Отрицание 2-го высказывания дизъюнк- ции
		19		Отрицание 1-го высказывания конъюнк- ции
			20	Отрицание 2-го высказывания конъюнк- ции

Примечание: П – предъявленные задачи, К – задачи, конструируемые самим испытуемым.

Таким образом, в 18 задачах необходимо научиться выполнять 9 логических операций, состоящих из 3 элементарных логических операций, используя 4 комбинации 1-й ступени компетентности и 2 комбинации 2-й ступени компетентности.

К этому следует добавить, что элементарные операции, не содержащиеся в логических операциях, приводятся в таблице для наглядности степени сложности задач. Задачи предъявляются в таком виде, что содержащиеся в них элементарные операции нужно еще найти.

18 задач состоят из 9 предъявленных и 9 конструируемых самим испытуемым. Последние аналогичны предшествующим задачам.

Каждая задача представлена образцом в тетради для заданий и соответствующей задачей в рабочем листке.

Пример тетради для заданий.

Реши, пожалуйста, задачу 9 по данному правилу

Задача 9. (на рабочем листке)

Без помощи

После 1-й подсказки

После 2-й подсказки

После 3-й подсказки

После 4-й подсказки

После 5-й подсказки

Для решения каждой задачи учащиеся имеют в своем распоряжении 5 стандартизированных подсказок. Подсказки даются каждый раз при неправильном решении, по отдельности, поэтапно объясняя способ решения задачи.

Подсказки составляются так, чтобы каждая последующая содержала больше информации для правильного решения, чем предыдущая. В то время как, например, 1-я подсказка содержит лишь требование еще раз внимательно рассмотреть пример, в 5-й подсказке дается правильное решение и его объясне-

ние, так что каждый ребенок усваивает принцип решения каждой предыдущей задачи до того, как переходит к следующей по программе задаче.

Техническая сторона применения метода проста. Перед началом исследования экспериментатор устанавливает контакт с учащимся. Специальная подготовка необязательна, так как она дается во вводной части в тетрадях для заданий.

Эксперимент проводится индивидуально. На это уходит приблизительно 30-40 мин.

Проведение эксперимента предполагает хорошую предварительную подготовку экспериментатора, свободное владение им принципами решения задач. После каждой попытки решения задачи экспериментатор должен информировать учащегося о правильности ее решения, при неправильном решении – оказывать ему соответствующую помощь. Для облегчения этого процесса были разработаны образцы правильного решения для каждой предъявленной задачи и, кроме того, предлагается графическая схема решения. В самостоятельно составляемых задачах это невозможно, так как схема решения варьируется в зависимости от выбранных учеником значений.

Для проведения и оценки исследования было составлено руководство, которое наряду с перечисленными здесь указаниями по применению метода содержит всю необходимую документацию для проведения эксперимента, а также предварительные нормы оценок.

Как показывает анализ, в процессе диагностики фактически осуществляется самообучение, а при затруднениях – обучение с опорой на дозированную помощь со стороны. Вместе с тем, мы получаем данные для качественной характеристики основных компонентов обучаемости и для определения ее количественных (суммарных) показателей – «экономичности» мышления, как практического (ПЭМ), так и словесно-логического (СЭМ).

Методы статистической обработки результатов.

В психолого-педагогических науках отсутствуют общепринятые способы измерения исследуемых явлений и процессов. В связи с этим, нами при количе-

ственном анализе экспериментальных данных применялись способы первичной обработки и вычисление статистических показателей, допустимые в рамках порядковых (в том числе процентильных) и интервальных шкал: ранжирование, табулирование, меры центральной тенденции и рассеивания, а также меры асимметрии и эксцесса для проверки гипотезы о нормальном распределении эмпирических данных. Для проверки гипотезы о статистической значимости разности средних значений использовался критерий Стьюдента при пятипроцентном уровне достоверности ($p=0,05$).

Для наглядного представления экспериментальных данных использовались таблицы, диаграммы и графики.

Вместе с тем в процессе обработки информации, полученной в ходе проведения диагностики обучаемости, наряду с качественным анализом данных, проводился и количественный анализ, при котором вычислялись следующие показатели:

$$\text{ПЭМ} = (R1 - R2)/n,$$

где $R1$ – сумма баллов за решение «позитивных» задач, $R2$ – сумма баллов за решение «негативных» задач, n – полусумма решенных задач.

Эта формула содержит поправку на случайность решения, что позволяет более тонко дифференцировать школьников по «экономичности» практического мышления, чем при использовании процента правильности решения задач.

$$\text{СЭМ} = R_i / R_{\max},$$

где R_i – сумма баллов, полученных школьником за суждения, а $R_{\max}$ – максимально возможная сумма баллов (в нашем случае – 30).

Эта формула «словесной «экономичности» мышления» «чувствительна» к неустойчивости мышления, то есть к тем случаям, когда испытуемый, выделив тот или иной существенный признак, позже перестает его учитывать.

Следующую формулу мы условно называли «критерием верности»:

$$\text{KB} = P/O,$$

где P – число правильно решенных задач, O – количество неверно решенных задач.

Количественный показатель самостоятельности мышления вычислялся по следующей формуле:

$$C = (1 - P_i / P_{\max})100\%,$$

где P_i – число полученных «подсказок», то есть мера оказанной дозированной помощи, $P_{\max}$ – максимально возможное количество фиксированной помощи.

Наконец, все показатели, переведенные в условные единицы (ранговые веса), вводились в общий коэффициент обучаемости:

$$k = R_j / R_{\max},$$

где R_j – сумма баллов по всем показателям для каждого испытуемого, $R_{\max}$ – максимально возможная сумма баллов.

Таким образом, чем ближе величина коэффициента к единице, тем выше обучаемость, и наоборот. На основании полученных коэффициентов все эмпирические оценки ранжировались, что позволило по показателю обучаемости выделить пять уровней (отличие средних оценок каждого из уровней от последующих и предыдущих по t-критерию Стьюдента статистически значимо).

Выводы: В силу того, что отправной точкой нашего исследования явилось изучение учебной мотивации, как одного из условий повышения обучаемости, появилась необходимость валидизации и адаптации одних и комплексного сопоставления результатов других методик для получения надежных и достоверных данных.

Рассматривая обучение как единицу анализа индивидуального развития и основную форму психического и личностного развития [Занков Л.В. Содружество ученого и учителя: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 270 с.], целесообразно учитывать роль и место обучаемости в структуре учебной деятельности учащихся.

Система методов экспериментального исследования (наблюдения, анкетирования, тестирования, опроса, беседы, эксперимента) определялась релевантно задачам и целям нашего исследования. Использование этих методов по-

зволило выявить: особенности мотивационно-потребностной сферы учащихся, степень развития и вид мотивов, уровни обучаемости и др.

Проведение эксперимента позволило разработать и апробировать курс занятий по развитию познавательной мотивации, а также рекомендации для преподавателей по развитию учебной мотивации, способствующие эффективности учебного процесса.

3.2. Исследование особенностей учебной мотивации и обучаемости учащихся

В теоретической части нашего исследования неоднократно нами отмечалось, что уровень обучаемости, как характеристики возможности освоения учащимися основ наук, умений, знаний и навыков, может значительно детерминировать успешность всего образовательного процесса.

В связи с этим возникает необходимость проведения диагностики обучаемости. Диагностика обучаемости 132 учащихся средней общеобразовательной школы №19 г. Иркутска позволила выделить следующие уровни обучаемости (табл. 1).

Таблица 1. Распределение испытуемых по уровням обучаемости.

Уровень обучаемости	Количество человек	
	Абсолютное	В % от общего числа
Высокий	31	23,48
Средний	78	59,09
Низкий	23	17,42

В исследовании участвовало 132 человека. В качестве индикатора служили следующие показатели: затрата времени (темп продвижения) и использование подсказки, а также рассчитанный на их основе комбинированный показатель.

Из принявших участие в исследовании, у 31 человека (23,48%) имеется высокий уровень обучаемости: у этих учащихся в процессе исследования была выявлена высокая экономичность мышления; в предложенном задании они самостоятельно выделяли все существенные признаки, верно соотносили частные и общие признаки, всем им был присущ высокий темп деятельности.

Примерно у половины испытуемых (59,09%) – средний уровень обучаемости. Это значит, что данная группа учащихся при низких показателях эконо-

мичности мышления умеет выделить искомую закономерность самостоятельно (используя при этом не более 2-3 подсказок), с некоторым трудом оперируют терминологией и преимущественно имеют поверхностные суждения.

У 17,42% всех учащихся – низкий уровень обучаемости. Это означает, что у них низкие показатели по всем вычисленным нами в данном тесте параметрам, то есть у них малая экономичность мышления, они не могут установить и вербализовать взаимозависимости, ход решения, им не свойственна самостоятельность мышления (используют все подсказки), в целом обучение этим школьникам даётся с трудом.

Стоит отметить педагогическую эффективность подсказки. В большинстве задач высокий процент учащихся при помощи подсказки приходит к правильному решению. Это соответствовало поставленной нами цели, заключающейся в том, чтобы оказание помощи в предыдущих задачах подготавливало учащихся к решению последующих. Следует, однако, заметить, что для успешности прохождения программы почти всем испытуемым потребовалась помощь (из 132 испытуемых только пятерым не понадобилось никакой помощи).

Примечательно, что уже первая подсказка как «импульс обращения внимания» очень часто приводила к правильным решениям. В основном это относится к учащимся с высоким уровнем обучаемости.

То, что самостоятельно сконструированные задачи правильно решались почти всеми учащимися на более ранней стадии, соответствует поставленной перед методикой цели.

Примечателен и тот факт, что группы учащихся, гомогенные по успеваемости, при нашей методике обнаружили разные типы учебного поведения. Наиболее отчетливым является различие при самостоятельно сконструированных задачах. Хотя задачи прямо не связаны со школьными знаниями, они связаны со способностями, которые необходимы для успешного выполнения требований образовательного процесса.

Исходя из результатов применения теста обучаемости, можно сделать следующие выводы:

1. испытуемые с одинаковым уровнем обучаемости могли достичь его, как при одинаковых исходных уровнях, так и при разных исходных уровнях за счет разного хода научения.

2. испытуемые с одинаковым исходным уровнем могли, с одной стороны, достичь общей успешности, а с другой – могли требовать разного объема помощи в ходе эксперимента (при одинаковой обучаемости),

3. стандартизированная помощь имеет большое значение для овладения принципами решения задач, а интенсивность использования помощи является важным индикатором определения обучаемости.

В связи с проблемой нашего исследования далее мы ставили целью изучение особенностей учебной мотивации учащихся и зависимости их обучаемости от мотивов учебной деятельности.

Проследив развитие различных мотивов в данном возрасте у учащихся средней школы №19 г. Иркутска можно отметить большую избирательность познавательных мотивов, причем эта избирательность продиктована не только бескорыстным интересом к учебному предмету, но и выбором будущей профессии (что приводит иногда к снижению интереса по всем другим предметам). Подводя итог, можно сказать, что развитие избирательных познавательных интересов является основой дальнейшего развития всех специальных способностей.

Становление мотивации учения затруднено устойчивым интересом к одним предметам в ущерб усвоения других предметов, неудовлетворенностью однообразием форм учебных занятий, отсутствием творческих и проблемно-поисковых форм учебной деятельности. Негативно отражается на формировании и устойчивости учебной мотивации отрицательное отношение учащихся к формам жесткого контроля со стороны преподавателя. Сохранение ситуативных мотивов выбора жизненного пути (например, по аналогии с товарищем) и недостаточная устойчивость социальных мотивов долга при столкновении с препятствиями на пути их реализации так же не способствуют процессу укрепления мотивов учения.

В таблице №2 приведены результаты диагностики отношения учащихся средней общеобразовательной школы №19 г. Иркутска к учению и учебным предметам.

Таблица 2. Изучение отношения к учению и учебным предметам.

Предметы	10 класс	11 класс
Любимые	История, алгебра, английский язык, физкультура, МХК	Литература, алгебра, география, физкультура
Доводы	Предмет нужно знать всем, заставляет думать, интересны отдельные факты, получают удовольствие от его изучения, хорошие отношения с учителем, преподаватель интересно объясняет	Нужен для будущей работы, заставляет думать, преподаватель интересно объясняет, знания по предмету необходимы для поступления в институт, предмет влияет на изменение знаний об окружающем мире
Нелюбимые	Геометрия, химия, ОБЖ, русский язык	Русский язык, химия, геометрия
Доводы	Не нравится, как преподает учитель, не нужен для дальнейшей работы, просто неинтересно, знания по данному предмету не играют существенной роли при поступлении в институт	Предмет не занимательный, не нужен для дальнейшей работы, нет удовольствия при его изучении, знания по данному предмету не играют существенной роли при поступлении в институт, просто неинтересно

Как видно из таблицы, в число нелюбимых предметов попадают дисциплины, как гуманитарного, так и естественного циклов, но необходимые в дальнейшем обучении. При этом испытуемые приводят следующие доводы, характеризующие отрицательное отношение к предмету: не нравится, как преподает учитель, предмет не занимательный, не нужен для дальнейшей работы, знания

по данному предмету не играют существенной роли при поступлении в институт, нет удовольствия при его изучении и просто не интересно, т.е. учащиеся не осознают важности изучения предмета для дальнейшей деятельности.

Аналогично учащиеся приводят следующие доводы, используемые при объяснении любви к предмету: нужен для будущей работы, предмет нужно знать всем, заставляет думать, интересны отдельные факты, знания по предмету необходимы для поступления в институт, предмет влияет на изменение знаний об окружающем мире, получают удовольствие от его изучения, хорошие отношения с учителем и преподаватель интересно объясняет.

При соотнесении результатов исследования по данной методике с уровнем обучаемости (табл. 3), можно отметить, что учащиеся с высоким уровнем обучаемости к любимым предметам относят предметы не только естественного, но и гуманитарного, эстетического цикла, при этом они отмечают, что данный предмет заставляет думать, они получают удовольствие именно от процесса изучения. Со средним уровнем обучаемости учащиеся отдают большее предпочтение предметам, по которым сдают экзамены в обязательном порядке (русский язык, математика), потому что они необходимы для поступления в вуз, в будущей работе, интересны только отдельные факты и личность самого преподавателя. У учащихся с низким уровнем обучаемости основным критерием при определении критериев любви к предмету является необходимость изучения и хорошие отношения с преподавателем.

Таблица 3. Соотнесение уровня обучаемости и причин, характеризующих отношение к любимым предметам.

Уровень обучаемости	Причины, характеризующие отношение к любимым предметам
Высокий	Заставляет думать – 48% Получаю удовольствие при его изучении – 39% Предмет влияет на изменение знаний об окружающем мире – 31%

Средний	Нужен для будущей работы – 42% Интересны отдельные факты – 34% Учитель интересно объясняет – 30% Нужен для будущей работы – 19%
Низкий	Хорошие отношения с учителем – 71% Нужен при поступлении в вуз – 36%

На основании полученных данных, а также бесед, дискуссий с учащимися можно сделать следующие выводы. В данном возрасте существенно развиваются мотивы и способы образовательной деятельности. На этом этапе обучения доминируют далекие цели, связанные с жизненными перспективами, выбором профессии и самовоспитанием. У учащихся с высоким уровнем обучаемости эти мотивы и цели вызывают принципиально новые способы образовательной деятельности: осознание особенностей своей учебной деятельности и личности; соотнесение их с требованиями общества; оценка этих особенностей и их преобразование; поиск и выработка новых способов познавательной деятельности; выработка новых личностных позиций; осознание образования как особой деятельности; соотношение задач и способов учебной деятельности; развернутые самоконтроль и самооценка, выражающиеся в самопланировании и разумном самоограничении своей деятельности. На этом этапе развития учащегося самообразование может сливаться с самовоспитанием. У них возрастает в связи с этим интерес к таким формам учебных занятий, где самоконтроль и самооценку своего учебного труда выполняют они сами, а не только учитель. Мотивы и способы образовательной деятельности у учащихся со средним уровнем обучаемости также доминируют далекие цели, связанные с жизненными перспективами, они осознают особенности своей учебной деятельности, связанной с профессиональным выбором, но их учебная деятельность не направлена на выработку новых способов, новых решений. Оценку и контроль учебной деятельности осуществляет непосредственно преподаватель. Учащиеся с низким уровнем

нем обучаемости не задумываются над способами и приемами своей учебной деятельности.

Появляется новый познавательный мотив учения. У учащихся с высоким уровнем обучаемости он проявляется в стремлении к анализу индивидуального стиля своей учебной деятельности, определение сильных и слабых сторон своей учебной работы. Учащиеся этой группы стремятся понять и выразить свою индивидуальность в ходе учения. Творческая активность и индивидуальный стиль учащихся со средним уровнем обучаемости заметно ниже, это объясняется несовершенством в определении сильных и слабых сторон своей учебной деятельности, неумении адекватно соотнести уровень своих возможностей и достижений. У учащихся с низким уровнем обучаемости практически отсутствует творческая активность и индивидуальный стиль учебной деятельности.

Примечательно, что в процессе обучения все виды познавательных мотивов становятся смыслообразующими, приобретение знаний становится делом жизненной важности, поэтому учащиеся проявляют значительный интерес к уяснению смысла приобретаемых знаний и способов их добывания для реализации своих жизненных планов.

Возрастает мотив получения хорошей отметки, возможно, это связано с итогами обучения в средней школе, отражаемыми в аттестате зрелости. Для проверки этого предположения мы провели исследование по методикам «Направленность на приобретение знаний» и «Направленность на отметку». Результаты исследования отражены в таблице №4. Однако, как видно из таблицы, направленность на отметку наблюдается у значительного числа учащихся, причем различия в 10 и 11 классах не являются значимыми.

Таблица 4. Результаты тестирования по методикам «направленность на приобретение знаний» и «направленность на отметку».

Вид направленности	Количество	
	Абс.	%
На приобретение знаний	28	21,21
На отметку	50	37,88

Обе выражены значительно	33	25,00
Ни одна не выражена значительно	21	15,91

При сопоставлении полученных данных с уровнем обучаемости учащихся (табл. 5), следует отметить, что из 31 человека с высоким уровнем обучаемости 17 человек показали ориентацию на отметку, что может говорить о недостаточном развитии познавательной мотивации. Между тем, очевидно, что более эффективной для качества образовательного процесса является направленность на приобретение знаний. В таком случае, учащийся будет готовиться к занятиям, независимо от того спросят его или нет, и т. д.

Таблица 5. Сопоставление направленности и уровня обучаемости учащихся.

Вид направленности	Уровень обучаемости					
	высокий		средний		низкий	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
На приобретение знаний	9	29,03	16	20,51	3	13,04
На отметку	17	54,84	25	32,05	8	34,78
Обе выражены значительно	5	16,13	28	35,90	0	0,00
Ни одна не выражена значительно	0	0,00	9	11,54	12	52,17

Учащимися недостаточно осознаются убеждения, идеалы, лежащие в основе положительного отношения к учению. Основными причинами отрицательного отношения к учению они считают отсутствие интереса и смысла учения, усиливают это отношение лень, безволие и отрицательные черты личности учителя. Причем причины положительного отношения к учению ими осознаются лучше, чем причины отрицательного отношения.

С целью выявления этих особенностей нами проведено исследование внешних и внутренних мотивов, как факторов учения. Использованная диагностическая методика «Тройные сравнения», позволила изучить внешние и внутренние мотивы, а также оценить их силу и направленность, Результаты данного исследования приведены в таблице №6.

Таблица 6. Исследование мотивов учения по методике «Тройные сравнения».

Сила учебно-познавательных мотивов	Количество	
	Абс.	%
Сильные устойчивые мотивы	81	61,36%
Неустойчивые мотивы	51	38,64%

Как видно из таблицы 6, достаточно большой процент испытуемых (38,64%) имеют неустойчивые мотивы. При дифференциации полученных данных по уровню обучаемости видно, что учащиеся с низким уровнем обучаемости имеют слабые и неустойчивые познавательные мотивы (табл. 7). Это может свидетельствовать об отсутствии познавательной потребности, о низкой мотивации достижения, о низкой значимости ценности учения и знаний как таковых. Группа учащихся со средним уровнем обучаемости отличается недостаточной устойчивостью учебно-познавательных мотивов, в отличие от учащихся с высоким уровнем обучаемости у которых данные мотивы отличаются силой и устойчивостью.

Таблица 7. Сопоставление устойчивости мотивов и уровня обучаемости учащихся.

Сила учебно-познавательных мотивов	Уровень обучаемости					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Сильные устойчивые мотивы	26	83,87	51	65,38	4	17,39
Неустойчивые мотивы	5	16,13	27	34,62	19	82,61

С целью подтверждения этих предположений мы провели ряд методик. Одна из них – анкета «Познавательная потребность», которая заполнялась преподавателями, иногда – родителями, и позволяла определить интенсивность познавательной потребности учащихся (табл. 8).

Таблица 8. Интенсивность познавательной потребности учащихся.

Уровень выраженности познавательной активности	Уровень обучаемости						Итого	
	Высокий		Средний		Низкий			
	Абс.	%	Абс.		Абс.	%	Абс.	%
Сильный	13	41,94	2	2,56	0	0,00	15	11,36
Умеренный	18	58,06	43	55,13	4	17,39	65	49,24
Слабый	0	0,00	33	42,31	19	82,61	52	39,39

Анализ результатов показал, что почти у половины испытуемых познавательная потребность выражена слабо. Также следует отметить, что не оказалось учащихся с высоким уровнем обучаемости и слабой познавательной активностью, сильной познавательной активностью и низкой обучаемостью. Некоторые различия в результатах данной методики и предыдущей можно объяснить тем, что, возможно, у учащихся происходит формирование познавательных мотивов за счет неосознанных познавательных или других потребностей.

Значительное влияние на формирование познавательной мотивации может оказывать ориентация человека в своих поступках, поведении на успех или на избегание неудач. Результаты исследования «Мотивация успеха и боязнь неудач» отражены в таблице № 9.

Таблица 9. Результаты диагностики по методике «Мотивация успеха и боязнь неудач».

Мотивационный полюс	Уровень обучаемости						Итого	
	Высокий		Средний		низкий			
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Боязнь неудачи	4	12,90	8	10,26	11	47,83	23	17,42
Ближе к избеганию неудач	9	29,03	36	46,15	9	39,13	54	40,91
Ближе к стремлению к успеху	15	48,39	30	38,46	2	8,70	47	35,61
Надежда на успех	3	9,68	4	5,13	1	4,35	8	6,06

Так, исследование показало, что больше половины испытуемых ближе к мотивационному полюсу «боязнь неудачи» (17,42% и 40,91%). Эти учащиеся сильно зависят от оценок и мнения окружающих людей, в том числе и преподавателей. В учебной же деятельности они склонны выбирать либо слишком легкие задания, либо сложные, что свидетельствует о недостаточном развитии инициативности, самостоятельности мышления, настойчивости. Именно эти учащиеся в большей степени ориентированы на результат учебной деятельности, т.е. на оценку, однако наиболее эффективным для познавательной деятельности является ориентация учащегося именно на сам процесс учения.

С целью изучения ценностно-смысловой сферы у учащихся школы №19 г. Иркутска, мы провели исследование по методике М. Рокича «Ценностные ориентации» и соотнесли их с обучаемостью.

Таблица 10. Рейтинг значимых «терминальных ценностей» для учащихся с различным уровнем обучаемости.

Рейтинг	Уровень обучаемости		
	Высокий	Средний	Низкий
1	Познание, интеллектуальное развитие	Активная, деятельная жизнь	Материально обеспеченная жизнь
2	Жизненная мудрость	Здоровье	Наличие верных и хороших друзей
3	Творческая деятельность	Материально обеспеченная жизнь	Получение удовольствий
4	Общественное признание	Наличие верных и хороших друзей	Уверенность в себе
5	Активная, деятельная жизнь	Уверенность в себе	Общественное признание
6	Материально обеспеченная жизнь	Творческая деятельность	Свобода поступков и действий
7	Интересная работа	Жизненная мудрость	Равенство (в возможностях)
8	Здоровье	Свобода поступков и действий	Активная, деятельная жизнь

9	Уверенность в себе	Получение удовольствий	Любовь
10	Наличие верных и хороших друзей	Познание, интеллектуальное развитие	Здоровье
11	Счастливая семейная жизнь	Интересная работа	Счастливая семейная жизнь
12	Спокойствие в стране и мир	Счастливая семейная жизнь	Жизненная мудрость
13	Независимость суждения и оценок	Общественное признание	Интересная работа
14	Красота природы и искусства	Спокойствие в стране и мир	Творческая деятельность
15	Любовь	Любовь	Независимость суждения и оценок
16	Свобода поступков и действий	Независимость суждения и оценок	Спокойствие в стране и мир
17	Получение удовольствий	Красота природы и искусства	Красота природы и искусства
18	Равенство (в возможностях)	Равенство (в возможностях)	Познание, интеллектуальное развитие

Как видно из таблицы №10, у учащихся с высоким уровнем обучаемости наиболее значимыми оказались следующие терминальными ценности: познание и интеллектуальное развитие, жизненная мудрость, творческая деятельность, общественное признание, активная деятельная жизнь и материально обеспеченная жизнь. Со средним уровнем обучаемости больше ценят активную деятельную жизнь, здоровье, материальную обеспеченность и наличие хороших и верных друзей. С низким уровнем обучаемости наибольшую ценность представляет материальная обеспеченность, наличие хороших и верных друзей, получение удовольствий, уверенность в себе и общественное признание. Таким образом, учащиеся с высоким уровнем обучаемости больше ценят знания и активную деятельность, а с низким уровнем – межличностное отношение и получение удовольствия.

Изучение инструментальных ценностей учащихся с различным уровнем обучаемости (табл. № 11) показало, что имеются незначительные различия в оценке качеств у учащихся с высоким и средним уровнями обучаемости. Обе группы учащихся достаточно высоко оценивают умения принимать обдуманные решения, широту взглядов, жизнерадостность и ответственность. Однако по одному качеству «образованность» имеется расхождение в оценках. Учащиеся с высоким уровнем обучаемости более высоко оценивают образованность. Учащиеся с низким уровнем обучаемости отдают предпочтение жизнерадостности, исполнительности, независимости, воспитанности и твердой воле.

Таблица 11. Значимые «инструментальные ценности» для учащихся с различным уровнем обучаемости.

Рейтинг	Уровень обучаемости		
	Высокий	Средний	Низкий
1	Образованность	Рационализм (умение принимать обдуманные решения)	Жизнерадостность
2	Рационализм (умение принимать обдуманные решения)	Жизнерадостность	Исполнительность
3	Широта взглядов	Ответственность	Независимость
4	Жизнерадостность	Широта взглядов	Воспитанность
5	Ответственность	Честность	Смелость в отстаивании своего мнения
6	Смелость в отстаивании своего мнения	Независимость	Аккуратность
7	Независимость	Самоконтроль	Твердая воля
8	Твердая воля	Образованность	Высокие запросы
9	Терпимость к мнениям других	Исполнительность	Чуткость
10	Честность	Смелость в отстаивании своего мнения	Непримиримость к своим и чужим недостаткам
11	Воспитанность	Воспитанность	Терпимость к мнениям других
12	Исполнительность	Твердая воля	Самоконтроль
13	Самоконтроль	Терпимость к мнениям других	Широта взглядов

14	Аккуратность	Аккуратность	Честность
15	Чуткость	Высокие запросы	Рационализм (умение принимать обдуманные решения)
16	Трудолюбие	Чуткость	Трудолюбие
17	Высокие запросы	Трудолюбие	Ответственность
18	Непримиримость к своим и чужим недостаткам	Непримиримость к своим и чужим недостаткам	Образованность

Обобщая результаты комплексной диагностики познавательной мотивации учащихся, можно выделить следующие уровни ее развития:

- высокий уровень познавательной мотивации характеризуется ориентацией на приобретение знаний с выраженной познавательной активностью, с сильными и устойчивыми познавательными мотивами, с ярко выраженным стремлением к успеху, с высокой значимостью таких ценностей как познание и интеллектуальное развитие, жизненная мудрость, творческая деятельность, образованность и рационализм;
- средний уровень познавательной мотивации отличает ориентация как «на приобретение знаний», так и на «отметку», с достаточно сильными и устойчивыми познавательными мотивами, с умеренной познавательной активностью и стремлением к успеху, со значимостью ценностей, относящихся к активной, деятельной жизни и умению принимать обдуманные решения;
- низкий уровень познавательной мотивации проявляется в преобладании утилитарных мотивов, в отсутствии ориентации «на приобретение знаний» и на «отметку», неустойчивости мотивов, низкой познавательной активности, в ярко выраженном стремлении избегать неудачи, с высокой значимостью таких ценностей, как материально обеспеченная жизнь, наличие верных и хороших друзей, получение удовольствий, жизнерадостность, исполнительность.

В соответствии с выделенными уровнями нами были получены результаты, отражающие взаимосвязь познавательной мотивации и обучаемости (табл. 12).

Таблица № 12. Взаимосвязь познавательной мотивации и обучаемости учащихся.

Уровни познавательной мотивации	Уровни обучаемости						Итого	
	высокий		средний		низкий			
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Высокий	15	48,39	9	11,54	1	4,35	25	18,94
Средний	10	32,26	49	62,82	5	21,74	64	48,48
Низкий	6	19,35	20	25,64	17	73,91	43	32,58

Как видно из таблицы, наименьшее количество человек с низким уровнем познавательной мотивации (19,35%), и самое большее количество учащихся с высоким уровнем мотивации (48,39%) наблюдается при высоком уровне обучаемости.

Самый высокий показатель низкого уровня познавательной мотивации наблюдается при низком уровне обучаемости (73,91 %).

При среднем уровне обучаемости больше половины испытуемых имеют средний уровень познавательной мотивации (62,82 %).

Снижение мотивации учения в системе основного общего образования обусловлено следующими причинами: невладение учителем арсеналом современных методических приемов с учетом возрастных особенностей, особенности личности самого учителя, ограниченность его педагогических возможностей.

Количественная динамика учебной мотивации в этом возрасте состоит в том, что общее положительное отношение к учению в ранней юности имеет тенденцию возрастать, поэтому, повышение обучаемости в юношеском возрасте при условии развития учебной мотивации, считаем возможным.

3.3. Программа по развитию учебной мотивации школьников

Работа по развитию учебной мотивации – это, прежде всего, работа над собой, которая происходит внутри человека, в его сознании. Соответственно, только внешние влияния, которые являются основой любого тренинга, будут абсолютно неэффективны.

Программа по развитию учебной мотивации школьников (далее – программа), используемая в ходе формирующего эксперимента, представляет собой одну из ступеней комплексной программы интеллектуального и творческого развития школьников «Ученик 21-го века», которая является одним из основных направлений работы Байкальской академии образования.

Программа ориентирована на учащихся старших классов общеобразовательных учреждений (школ, лицеев, гимназий), основана на модульном курсе учебной мотивации Дереклеевой Н.И. [Дереклеева Н.И. Модульный курс учебной и коммуникативной мотивации учащихся или Учимся жить в современном мире. – М.: ВАКО, 2004. – 122 с.] и реализуется в условиях дополнительного образования в свободное от школы время. В основу концепции программы положено представление о том, что данная программа, с содержащимися в ней психолого-педагогическими условиями, должна быть мотивирующей.

Целью программы является развитие учебной мотивации, пробуждение у учащихся желания развиваться, совершенствоваться, познавать новое. Для достижения поставленной цели нами были поставлены следующие задачи:

1. Воспитать интерес учащихся к самому себе, формировать собственную культуру самопознания, саморазвития и самовоспитания.
2. Способствовать развитию желания работать над собой, постигать себя, видеть свои сильные и слабые стороны.
3. Научить учащихся анализировать свои возможности и преодолевать трудности, противостоять непредвиденным жизненным ситуациям.
4. Подготовить учащихся к осознанию и пониманию сложностей мира взрослых.

Программа состоит из шести разделов, каждый из которых рассчитан на 5-6 занятий. Они включают в себя теоретические, практические составляющие, а также занятия самовыражения. Практически каждое занятие завершается творческим заданием, оценивать которое предлагается не только педагогу, но и самим учащимся. На следующем занятии происходит анализ творческих заданий, при этом форма оценивания самая разнообразная, однако, отметки учащимся за работу не ставятся.

Ребята учатся рассуждать, искать пути активного преодоления препятствий в процессе собственного развития. В конце изучения каждого раздела происходит обмен мнениями с учащимися о том, что было интересно или что можно изменить в занятиях для большей их эффективности.

С результатами работы с учащимися знакомятся педагоги, работающие в соответствующем классе, администрация школы, и, в первую очередь, родители учащихся.

Занятия проводятся по 2-3 часа каждую неделю в течение учебного года.

Как уже было сказано выше, программа состоит из 6 разделов:

1. самопознание личности;
2. саморазвитие личности;
3. самовоспитание личности;
4. физическое и духовное самовоспитание;
5. нравственное самовоспитание;
6. на пороге взросления.

Раздел «Самопознание личности» направлен на то, чтобы научить учащихся изучать себя, определять свои потенциальные возможности, способности и развивать их, формировать в себе положительные качества личности.

Старшеклассник часто задумывается над тем, почему ему не удается то, что удается другим, почему его учебные достижения ниже, чем у других одноклассников, почему у многих его сверстников много друзей, а ему общаться с ребятами достаточно нелегко и т. д.

Это приводит к эмоциональным взрывам, потере интереса к учению, конфликтам со сверстниками, формирует отрицательные качества личности: зависть, злобу, агрессию, лезть.

С другой стороны, учащиеся, которые были успешны в среднем звене школы, тоже начинают испытывать трудности в учении, которые могут быть связаны с тем, что учащиеся не владеют механизмом развития своей интеллектуальной культуры. Им нужна помощь взрослого, который подскажет учащимся, как работать над собой, как самостоятельно узнать себя и помочь самому себе.

Основная цель первого раздела – определить степень значимости данной программы для учащихся, выяснить проблемные вопросы темы, сформировать желание активно участвовать в программе, познакомить учащихся с понятием «самопознание», развивать культуру общения с собеседниками, желание высказывать свое мнение и прислушиваться к мнению других людей.

Следующий раздел посвящен саморазвитию личности. Педагогам и родителям довольно сложно обратить внимание старшеклассника на необходимость выполнять режим дня, тренировать свою волю, заставлять себя сделать то, что требуют от тебя учителя и родители.

Данный раздел познакомит учащихся с интересными примерами из жизни выдающихся людей, проверят свои возможности, изучат свой внутренний потенциал.

Основная цель темы – дать учащимся реальную возможность понять необходимость определения для себя жизненных целей и ориентиров, которые помогут им развить черты характера, необходимые для их реализации, а также сформировать у учащихся осознание необходимости планирования жизни для реализации и достижения своих намеченных целей.

Основные понятия темы: воля, самореализация, интерес.

Воля – внутренняя, личная способность к свободному совершению выбора или действия.

Самореализация – результат достижения человеком своих возможностей.

Интерес – это предпочтения человека в отношении различных видов деятельности.

В задачу раздела «Самовоспитание личности» входит демонстрация учащимся возможностей самовоспитания. Учащиеся младшего юношеского возраста начинают задумываться над тем, как повлиять на свои физические и личностные данные, чтобы изменить их в лучшую сторону. Иногда им достаточно осознать, что необходимо в себе воспитывать те или иные качества, но как это сделать – они не знают.

Кроме того, учащиеся часто страдают оттого, что их усилия по самовоспитанию остаются неоцененными.

Занятия данного раздела направлены на то, чтобы поддержать учащихся, создать у них ситуацию успеха, поддержать их в процессе самовоспитания.

Надо отметить, что ребятам нравится заниматься вместе и видеть не только свои возможности в процессе самовоспитания, но и возможности сверстников, которые в данной ситуации являются определенного рода стимулом в продвижении вперед.

Основной целью темы является определение в совместной работе с учащимися, какого человека можно считать воспитанным человеком и возможно ли самопознание и саморазвитие без воспитания себя. Также необходимо дать возможность учащимся самим выяснить сущность и значение самовоспитания в жизни человека, стимулировать их собственный интерес к самовоспитанию.

Основные понятия темы: самовоспитание, самооценка, целеполагание, самоубеждение.

В ходе изучения раздела «Я выбираю творчество» ребята познакомятся с собирательным портретом творческой личности, получат толчок к развитию собственного потенциала.

Каждое занятие данного раздела должно стать своеобразным стимулом для того, чтобы ребята захотели проверить свой творческий потенциал, и у них появилось желание формировать в себе качества творческой личности. Занятия

помогут каждому ученику развить интерес к творчеству при изучении учебных предметов и определить свои творческие способности.

Основная цель темы - развитие творческих возможностей учащихся, демонстрация значения творческих достижений в личностном самоутверждении.

Основные понятия темы: как гипотеза, проблема, идея, самоутверждение.

Раздел «Жизненные трудности человека» имеет огромное значение в курсе занятий по самовоспитанию и самосовершенствованию.

Общеобразовательная школа уделяет большое внимание формированию интеллектуальных: умений учащихся, но не менее важным является формирование нравственных качеств личности ребенка.

Учащиеся среднего и старшего школьного возраста пытаются продемонстрировать свою взрослость, которую проявляют зачастую только внешне. Это проявляется в манере одеваться, как взрослые, разговаривать, вести себя. Очень часто эти манеры носят отрицательный характер.

Задача занятий – показать то, что взрослость – это проявление твердости характера и обладание такими качествами характера и умениями, которые научат справляться с трудностями жизни.

Основная цель темы – обсудить с учащимися проблему переживания человеком жизненных трудностей.

Раздел «На пороге взросления» имеет огромное значение для воспитания нравственности учащихся.

Школьники, стремясь как можно быстрее стать взрослыми, очень часто предпочитают общение с друзьями и сверстниками общению с близкими и родными людьми.

Многие из них пытаются как можно меньше бывать с семьей, уклоняются от совместного времяпровождения.

Зачастую это связано с неумением и нежеланием родителей проявить терпимость к подростку, посвятить его в жизнь семьи, в подробности семейных историй и преданий.

Во многих семьях дети растут «Иванами, не помнящими родства». Семейные встречи сводятся лишь к совместным, праздничным застольям, которые не формируют интереса к своему роду, семейным преданиям.

Занятия данной темы позволят учащимся по-иному посмотреть на их семью, на близких семье людей, которые в силу определенных обстоятельств стали их семьям родными и близкими.

Занятия позволяют изменить отношение учащихся к своему дому, своей роли в семье, открыть для себя значение семьи в жизни человека.

Тематическое планирование занятий приведено в приложении № 1.

Данный курс занятий по программе развития учебной мотивации школьников также можно назвать мотивационным тренингом, так как тренинг (от английского Train – обучать, воспитывать) – это систематическая тренировка или совершенствование определенных навыков и поведения участников тренинга. Базовыми методами нашего психологического тренинга являются групповая дискуссия и ролевая игра в различных модификациях и сочетаниях.

Представленная программа по развитию учебной мотивации школьников фактически состоит из трех этапов:

1. диагностика;
2. реализация (мотивационный тренинг);
3. закрепление полученного опыта (перенос усвоенного опыта на реальные жизненные ситуации).

На диагностическом этапе была проведена диагностика мотивационной сферы участников программы. Учащиеся были ознакомлены в доступной для них форме с результатами диагностики и с прогнозами успешности своей учебной деятельности. Таким образом, была сформирована установка, положительное и осознанное отношение к участию в данной программе.

На следующем, развивающем этапе программы по развитию мотивации, был применен мотивационный тренинг, содержание которой описано выше.

В процессе тренинга участники тренинга должны испытать действие мотивационных сил на самих себе и научиться использовать их для решения мотивационных задач затем уже и вне тренинга.

«Некоторые учащиеся привыкли думать, что они ходят на занятия, чтобы «затрачивать усилия», уставать, терпеть, преодолевать трудности, мучиться от скуки и неудовлетворенности, проявлять хитрость для избегания неприятностей и возвращаться домой как «выжатый лимон». Чтобы создать высокую мотивацию, надо создать условия для удовлетворения потребностей. Нужно превратить учебу из неприятного обыденного занятия по производству продукции в потребность». [Каверин С.Б. Мотивация труда. – М.: Институт психологии РАН, 1998, с. 55-57]

В мотивационном тренинге индивидуальные задания используются для двух целей: с целью самопознания и с целью самоусиления. Благодаря индивидуальным упражнениям участники осознают собственные мотивы и тенденции реагирования и возвращаются в реальность, в которой тренинговая команда им не подскажет, не поможет и не подыграет.

Таким образом, индивидуальные упражнения, следовательно, могут выполнять функцию реализационной фазы тренинга и психотерапии, как фазы переноса усвоенного тренингового опыта на реальные житейские ситуации. Особое значение при этом имеют индивидуальные домашние задания.

Домашние задания помогают начать реализационную фазу уже в ходе тренинга. Участники «выходят на поле» с усвоенными ими методами, а затем сообщают группе, какие результаты дало применение методик в реальной жизни.

Приведем примеры индивидуальных домашних заданий для учащихся.

Сочинение-размышление «Мне обо мне. Взгляд на себя со стороны».

Составление советов для учащихся (по выбору). Для этого они выбирают себе одноклассника и пишут ему советы, причем надо распределить это задание так, чтобы советы были даны каждому ученику. Советы можно зачитывать только с разрешения того, кому они адресованы.

Творческое домашнее задание «Моя робинзонада». Учащимся предлагается составить проект выживания на необитаемом острове. Предметы, вещи и люди, которых мне будет там не хватать.

Самоинтервью для моего дневника. Вопросы для самоинтервью:

- любимая пора года;
- страна мечты;
- эпоха, в которой бы хотелось жить;
- писатель или поэт, с которым тебе хотелось бы встретиться;
- любимый овощ и фрукт;
- любимый праздник;
- любимое мужское и женское имя;
- любимое время дня;
- любимая книга;
- любимое музыкальное произведение;
- любимый цвет;
- любимый школьный предмет;
- нелюбимый школьный предмет;
- профессия, которой бы хотелось овладеть;
- любимая одежда;
- качества характера, которые в себе нравятся;
- качества, которые в себе не нравятся;
- любимое занятие.

Пример одного из занятий со всеми составляющими приведен в приложении №2.

Мы считаем, что мотивационный тренинг должен сочетать в себе стихийность и спонтанность с систематичностью, которая позволила бы структурировать полученный опыт и использовать его в дальнейшем.

Обобщенная цель мотивационного тренинга – овладение методами активизации мотивов человека и использования энергии актуально действующих мотивов.

Эту цель можно сформулировать и по-другому, т.е. цель мотивационного тренинга – овладение методами создания и усиления учебной мотивации.

Создание мотивации означает организацию такой среды, в которой у человека активизируются важные для учебной деятельности его собственные мотивы. Усиление мотивации означает создание таких условий, в которых возрастает энергия активизированных мотивов.

Задача тренера – создать такие условия, чтобы участники сначала смогли испытать на себе действие мотивационных сил, затем научиться управлять ими, а после этого – научиться позволять этим силам свободно проявляться и специально вызывать их, когда это помогает добиться максимального результата.

Мотивационный тренинг, следует отметить, предъявляет особые требования к личности тренера. Ведущий тренинга на наш взгляд должен обладать такими личностными качествами, как энергия, информированность, опыт, властность, остроумие и харизматичность.

Мотивационный тренинг – это пространство, которое постепенно заполняется элементами опыта. В мотивационном тренинге тренер может идти за нитью опыта, который только что был получен участниками тренинга, вместо того чтобы следовать заранее продуманной последовательности тренинговых процедур.

Всякий раз он должен принимать такое решение заново, не забывая о тех трудностях и том ущербе для тренинга, которые оно может повлечь за собой.

Ощущение структурированности полученного материала – одно из важнейших обретений участников.

Глубина полученного опыта и новых идей – превыше структуры, а постижение нового – важнее систематичности. Это замечание особо значимо для развития учебной мотивации в сфере образования как условия повышения обучаемости школьников.

В конце тренинга, мы считаем, необходимо вернуться к его целям и задачам и подвести итоги проделанной работы. Таким образом, у участников тренинга появится ощущение систематичности полученных знаний и опыта.

На этом же этапе для преподавателей было организовано психолого-педагогическое сопровождение в виде бесед, педагогических лекториев и семинаров, на которых были даны рекомендации по развитию мотивации. Особое значение уделялось предметам, которые во время анкетирования «Любимые и нелюбимые предметы» попали в группу нелюбимых.

3.4. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по развитию учебной мотивации как условия повышения обучаемости

С целью повышения уровня учебной мотивации учащихся старших классов общеобразовательной школы как необходимого условия развития обучаемости, в Байкальской академии образования была проведена работа по программе формирования и развития учебной мотивации с использованием курса занятий, включающих беседы, дискуссии, упражнения, тренинги. Приняли участие в диагностическом обследовании 132 человека. На предварительном этапе 58 учащихся (четыре группы из числа десятиклассников) приняли участие в формирующем эксперименте и составили экспериментальную группу. Соответственно, 74 человека, не прошедших курс занятий по программе развития учебной мотивации, вошли в контрольную группу. Занятия проводились в течение учебного года еженедельно, с каждой группой отдельно, по соответствующему расписанию. Диагностическое обследование проводилось три раза: до начала работы по программе развития учебной мотивации в начале учебного года (тест), после окончания занятий в конце учебного года (ретест 1) и в середине следующего учебного года (ретест 2).

Сравнивая результаты контрольной и экспериментальной групп по основным диагностическим методикам в первичном (до начала занятий по развитию учебной мотивации) и вторичном исследовании (после формирующего этапа), получили результаты, представленные в данном параграфе.

Обучаемость учащихся является одним из основных показателей эффективности организации учебного процесса и от его результативности зависит общая подготовка и развитие школьника. А одним из основных условий развития обучаемости в системе общего образования с учетом возрастных особенностей, может быть формирование учебной мотивации. Сила и устойчивость мотивов учебной деятельности зависят от уровня обучаемости учащихся. Из всего вышеописанного можно сделать вывод о том, что обучаемость и учебная мотивация находятся в сложной неоднозначной зависимости.

Диагностика уровня обучаемости в первичном исследовании показала, что распределение по уровням обучаемости в экспериментальной и контрольной группе различаются статистически незначимо. В экспериментальной группе после проведения курса занятий в распределении по уровням обучаемости произошли значительные изменения. Результаты приведены в таблице № 13. Так, количество учащихся с низким уровнем обучаемости снизилось на 10,35%, показав результаты среднего уровня, а количество учащихся с высоким уровнем обучаемости возросло на 17,25%. Количество учащихся среднего уровня обучаемости снизилось незначительно (на 6,90%), так как оно увеличилось за счет перехода в эту категорию учащихся с низким уровнем обучаемости (6 человек) и уменьшилось за счет перехода в группу ребят с высоким уровнем обучаемости (10 человек). Таким образом, у 16 человек из 58 (28%) наблюдали развитие обучаемости, у остальных обучаемость значительно не изменилась. Обратной динамики не наблюдалось. Вполне ожидаемым оказался и тот факт, что из этих 16 человек оказалось 11 мальчиков (69%). Следует также отметить, что при проведении обследования в следующем учебном году, обучаемость учащихся практически не изменилась, что подтверждает положение о том, что обучаемость в этом возрасте уже сформирована и существенно не меняется.

Таблица 13. Развитие обучаемости учащихся Байкальской академии образования.

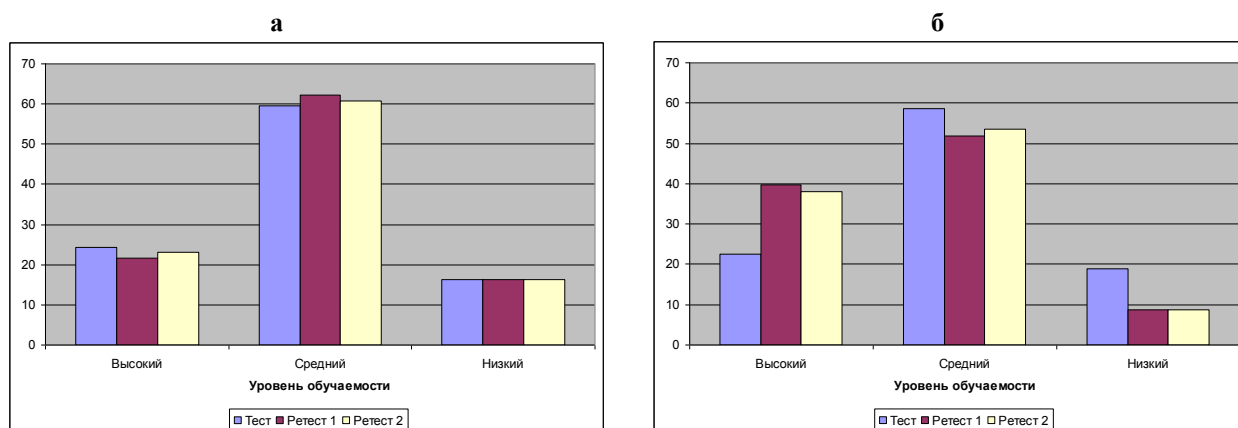
Уровень	Контрольная						Экспериментальная					
	Тест		Ретест 1		Ретест 2		Тест		Ретест 1		Ретест 2	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Высокий	18	24,32	16	21,62	17	22,97	13	22,41	23	39,66	22	37,93
Средний	44	59,46	46	62,16	45	60,81	34	58,62	30	51,72	31	53,45
Низкий	12	16,22	12	16,22	12	16,22	11	18,97	5	8,62	5	8,62

Данные изменения являются статистически значимыми (эмпирические значения критерия хи-квадрат __ при критическом значении __ с вероятностью допустимой ошибки __). Следует отметить, что эти различия достоверны на

___%-ом уровне значимости, однако они не являются существенными на ___%-ом уровне. Таким образом, в ходе занятий произошли существенные изменения в обучаемости учащихся на низшем уровне статистической значимости. Это можно объяснить тем, что в юношеском возрасте обучаемость является относительно устоявшейся характеристикой учебной деятельности и ее повышение не может носить скачкообразный характер, ее постепенный подъем возможен при условии специально организованного психолого-педагогического воздействия в течение длительного времени.

При сравнении результатов экспериментальной и контрольной группы в тестовом и ретестовом исследовании получаем также статистически значимые различия. Это свидетельствует о том, что в результате проведения курса занятий по развитию учебной мотивации в экспериментальной группе действительно произошло повышение обучаемости. Данные различия представлены в виде диаграмм на рисунке №1.

Рисунок 1. Развитие обучаемости учащихся в контрольной (а) и экспериментальной группах (б).



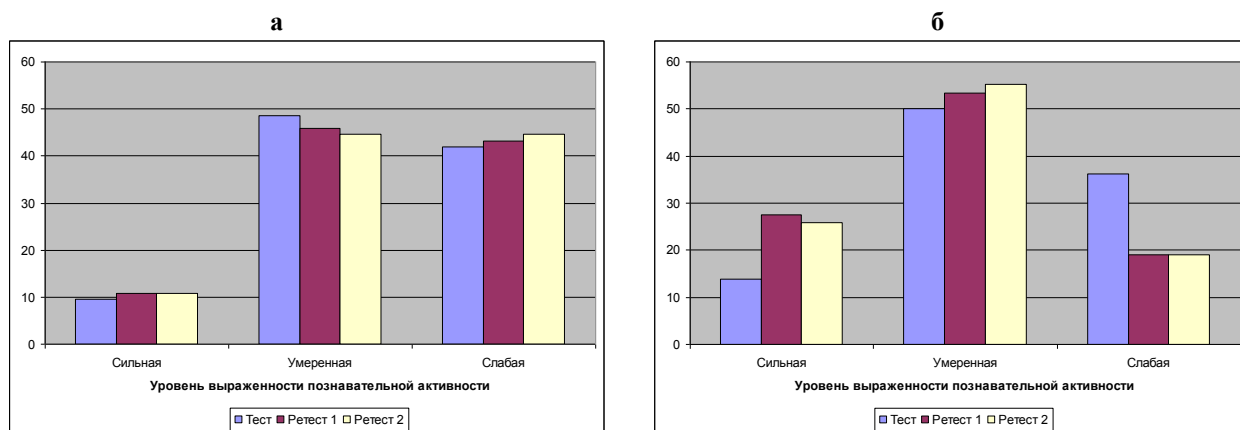
Диагностика познавательной потребности учащихся контрольной и экспериментальной групп показала общее увеличение уровня выраженности познавательной активности у учащихся экспериментальной группы. Проведенный статистический анализ различий в интенсивности познавательной потребности с помощью критерия хи-квадрат выявил значимые изменения в эксперимен-

тальной группе при уровне достоверности $p=$ __ (эмпирическое значение критерия равно __ при критическом __). Кроме этого, различаются достоверно и данные в ретестовом исследовании в контрольной и экспериментальной группе (значение критерия – __). Результаты помещены в таблице №14 и на рисунке №2.

Таблица №17. Развитие уровня выраженности познавательной потребности.

Познавательная активность	Контрольная						Экспериментальная					
	Тест		Ретест 1		Ретест 2		Тест		Ретест 1		Ретест 2	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%
Сильная	7	9,46	8	10,81	8	10,81	8	13,79	16	27,59	15	25,86
Умеренная	36	48,65	34	45,95	33	44,59	29	50,00	31	53,45	32	55,17
Слабая	31	41,89	32	43,24	33	44,59	21	36,21	11	18,97	11	18,97

Рисунок №2. Развитие интенсивности познавательной потребности в контрольной (а) и экспериментальной группах (б).



Проанализируем полученные изменения в экспериментальной группе познавательной потребности, которая выражается показателями познавательной активности, в зависимости от уровня обучаемости (Таблица №18 в приложении).

На высоком уровне обучаемости познавательная активность изменилась, но менее существенно, чем у учащихся со средним и низким уровнем обучаемости.

мости. Так, на низком уровне обучаемости снизилось число учащихся со слабой познавательной активностью на 5 человек (45,46%) и соответственно на столько же повысилось количество учащихся с умеренной познавательной активностью. На среднем уровне обучаемости низкий уровень познавательной активности повысился у 5 человек (14,71%), достигнув среднего уровня, на 6 человек (17,65%) увеличилось количество учащихся со средним уровнем познавательной активности и на столько же (17,65%) увеличилось количество учащихся с сильной познавательной активностью. На высоком уровне обучаемости количество учащихся с умеренной познавательной активностью уменьшилось на 2 человека (15,38%) и на столько же увеличилось количество учащихся с сильной познавательной активностью. В ходе второго ретестового исследования результаты практически не изменились, что говорит об устойчивости познавательной активности в этом возрасте. Таким образом, в ходе проведенных занятий было отмечено развитие познавательной активности у 18 человек, что составило 31% экспериментальной группы.

Также было проведено исследование влияния на формирование познавательной мотивации ориентации человека в своих поступках на «успех» или на «избегание неудач». Результаты данного исследования приведены в таблице №19.

Таблица № 19. Результаты исследования мотивации успеха и боязни неудачи.

Мотивационный полюс	Контрольная						Экспериментальная					
	Тест		Ретест 1		Ретест 2		Тест		Ретест 1		Ретест 2	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Боязнь неудачи	14	18,92	15	20,27	15	20,27	9	15,52	2	3,45	2	3,45
Ближе к избеганию неудач	32	43,24	31	41,89	30	40,54	22	37,93	11	18,97	11	18,97
Ближе к стремлению к успеху	25	33,78	25	33,78	26	35,14	22	37,93	26	44,83	27	46,55
Надежда на успех	3	4,05	3	4,05	3	4,05	5	8,62	19	32,76	18	31,03

Как показал статистический анализ результатов в первичном и повторном исследовании мотивации успеха и неудач, произошли некоторые изменения в экспериментальной группе. Наибольшие изменения коснулись учащихся с мотивационным полюсом «ближе к избеганию неудач» и «ближе к стремлению к успеху». Так, количество учащихся с выраженной «боязнью неудачи» уменьшилось на 7 человек (12,07%), у них отметили слабую выраженность к избеганию неудач. Изменили свой мотивационный полюс с «ближе к избеганию неудач» на «ближе к стремлению к успеху» 18 человек (31,04%). Надежда на успех появилась еще у 14 человек (24,14%).

Выявим изменения мотивации успеха-неуспеха в зависимости от уровня обучаемости в экспериментальной группе (таблица №20 в приложении).

Наиболее значимые изменения произошли у учащихся с низким уровнем обучаемости. Так, среди учащихся с низким уровнем обучаемости 4 человека (36%) изменили мотивационный полюс с «боязни неудачи» на «ближе к избеганию неудач», у 5 человек (45%) мотивационный полюс стал «ближе к стремлению к успеху», у 2-х человек (18%) появилось стремление к успеху. Таким образом, курс развития учебной мотивации положительно повлиял на всех учащихся с низким уровнем обучаемости. Среди учащихся со средним уровнем обучаемости мотивационный полюс изменился в сторону ориентации на успех у 22 человек (65%), а среди учащихся с высоким уровнем обучаемости – у 6 человек, что составило 46%. Повторная диагностика в середине следующего учебного года показала отсутствие значительных изменений у учащихся в стремлении к успеху или избегании неудач. Наиболее эффективным курс развития учебной мотивации оказался для испытуемых с низким уровнем обучаемости, т.к. в ходе тренинга у испытуемых повышалась уверенность в себе и осознанное отношение к учебной деятельности.

Исследование силы и устойчивости мотивов учебной деятельности (табл. №21) и сравнительный анализ результатов также показали значимость изменений в экспериментальной группе.

Таблица 21. Результаты диагностики по методике «Тройные сравнения» для изучения силы учебно-познавательных мотивов.

Сила учебно-познавательных мотивов	Контрольная						Экспериментальная					
	Тест		Ретест 1		Ретест 2		Тест		Ретест 1		Ретест 2	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Сильные устойчивые мотивы	46	62,16	48	64,86	49	66,22	35	60,34	44	75,86	45	77,59
Неустойчивые мотивы	28	37,84	26	35,14	25	33,78	23	39,66	14	24,14	13	22,41

Следует отметить тот факт, что произошло увеличение количества учащихся Байкальской академии образования по показателям силы и устойчивости учебно-познавательных мотивов на 15,52% (с 60,34% до 75,86%). На столько же уменьшилось количество учащихся с неустойчивыми мотивами.

Также в экспериментальной группе в повторном тестировании оказались более высокие результаты и по такому параметру как направленность на приобретение знаний. Это объясняется эффективностью занятий, направленных на формирование учебной мотивации учащихся Байкальской академии образования. Результаты отражены в таблице №22.

Таблица 22. Результаты диагностики по методикам «направленность на приобретение знаний» и «на отметку».

Вид направленности	Контрольная						Экспериментальная					
	Тест		Ретест 1		Ретест 2		Тест		Ретест 1		Ретест 2	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
На приобретение знаний	15	20,27	14	18,92	15	20,27	13	22,41	24	41,38	22	37,93
На отметку	30	40,54	32	43,24	33	44,59	20	34,48	18	31,03	19	32,76
Обе выражены значительно	19	25,68	20	27,03	22	29,73	14	24,14	13	22,41	14	24,14
Ни одна не выражена значительно	10	13,51	8	10,81	4	5,41	11	18,97	3	5,17	3	5,17

Так, у 11 человек (18,97%) появилась направленность на приобретение знаний, у 2 человек (3,45%) снизилась направленность на отметку. Следует отметить также, что в контрольной группе наблюдается тенденция к повышению направленности на отметку.

После проведения занятий по программе развития учебной мотивации нами были повторно изучены ценностные ориентации учащихся Байкальской академии образования. Наиболее значимые изменения произошли у учащихся с низким и средним уровнем обучаемости (табл. №23, 24 в приложении). Проведем анализ полученных данных в экспериментальной и контрольной группах.

У учащихся с низким уровнем обучаемости в число важнейших терминальных ценностей вошли активная деятельная жизнь, познание, интеллектуальное развитие, уверенность в себе, хотя до проведения эксперимента эти ценности имели существенно меньшую значимость. Из инструментальных ценностей существенно повысили свой рейтинг широта взглядов, образованность, аккуратность. У учащихся контрольной группы существенных изменений в ценностях не произошло. Таким образом, эффективность занятий для данной категории учащихся оказалась высокой.

У учащихся со средним уровнем обучаемости главная терминальная ценность – активная, деятельная жизнь – осталась на первом месте. Наряду с ней, главными ценностями у данных учащихся стали уверенность в себе, познание, интеллектуальное развитие. Среди инструментальных ценностей на прежнем первом месте остался рационализм (умение принимать обдуманные решения), к нему добавились образованность и широта взглядов. Таким образом, в результате эксперимента, у данной группы учащихся учебно-познавательные ценности стали значимыми, в отличие от контрольной группы, у которой существенных изменений ценностей не отмечено и на первом месте, как и прежде, остались рационализм, жизнерадостность, ответственность.

Некоторые изменения произошли и у учащихся с высоким уровнем обучаемости, однако у них познавательные и деятельностные ценности изначально имели высокий рейтинг, а после эксперимента изменились некоторые другие

ценности. Например, из терминальных ценностей у них несколько утратило значимость спокойствия в стране и мир, стали более значимыми любовь, получение удовольствий, свобода поступков и действий, а из инструментальных ценностей менее значимыми стали смелость в отстаивании своего мнения, независимость, но более значимыми стали терпимость к мнениям других, самоконтроль, трудолюбие. В контрольной группе изменение ценностей незначительно.

Комплексный анализ результатов диагностики познавательной мотивации у учащихся Байкальской академии образования (табл. № 24 в приложении) показал статистически значимые изменения в распределении испытуемых по уровням познавательной мотивации: эмпирическое значение статистического критерия хи-квадрат равно ____.

Рассмотрим подробно развитие обучаемости в зависимости от изменения познавательной мотивации. Количество учащихся Байкальской академии образования с низким уровнем познавательной мотивации снизилось на 10 человек (17%), средний уровень показали на 5 человек больше (9%), высокий уровень показали также на 5 человек больше (9%). При этом низкий уровень обучаемости изменился на средний у 6 человек (10%), средний уровень обучаемости изменился на высокий у 10 человек (17%), высокий уровень обучаемости возрос еще у 10 человек (17%).

Таким образом, в ходе проведенной нами экспериментальной работы в виде курса занятий по развитию познавательной мотивации в условиях дополнительного образования, мы получили следующие результаты:

1. произошло повышение обучаемости учащихся Байкальской академии образования: высокий уровень увеличился на 17%; средний – на 17%, низкий уровень снизился на 10%;
2. возросла интенсивность познавательной потребности в общей сложности у 20 человек, что составляет около 35% экспериментальной группы;
3. устойчивость учебно-познавательных мотивов повысилась на 25%;
4. у 20% учащихся выросла направленность на приобретение знаний;

5. боязнь неудачи снизилась у 31% учащихся, на столько же увеличилось количество учащихся со стремлением к успеху;

6. повысилась значимость учебно-познавательных ценностей;

7. количество учащихся с низким уровнем познавательной мотивации снизилось на 10 человек (17%), средний уровень показали на 5 человек больше (9%), высокий уровень показали также на 5 человек больше (9%).

Следует также отметить еще два факта:

1. полученные результаты практически не изменились в следующем учебном году;
2. не было зафиксировано ни одного случая обратной динамики, то есть снижения познавательной активности, снижение обучаемости, снижения учебно-познавательных мотивов и пр.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема соотношения обучения и развития всегда признавалась одной из стержневых проблем педагогической психологии, которая интересуется не только развитием психики (психическим развитием), но и развитием личности. В этом смысле проблема совершенствования обучаемости является на современном этапе развития общеобразовательной школы одной из наиболее интересных и значимых проблем, требующих воплощения идеи личности в практико-ориентированных исследованиях.

Учащиеся системы основного общего образования, как особая возрастная и социальная группа, оказываются в значительной мере восприимчивы к деструктивным внешним влияниям в обществе, к негативным изменениям в образовании. Как показал анализ психологических исследований, в настоящее время вне поля зрения ученых остаются особенности развития познавательной деятельности субъекта образовательного процесса.

Данное диссертационное исследование направлено на разработку проблемы обучаемости в системе основного общего образования. Его цель состояла в разработке комплексной развивающей программы, реализуемой в процессе подготовки специалистов.

Обучаемость в основном общем образовании выражается в том, насколько быстро и прочно учащиеся овладевают знаниями, умениями и навыками. Анализ психологической литературы позволил осмыслить обучаемость как предмет научной рефлексии, выявить генез понятия «обучаемость», определить детерминанты развития представлений об обучаемости и ее механизмах.

Обобщение представлений об обучаемости, развиваемых в отечественной и зарубежной науке показало, что, несмотря на достаточную изученность отдельных своих аспектов, данная категория до сих пор остается «открытой» в науке. Это связано с многозначностью понятия обучаемости.

Разработка развивающей программы потребовала поиска новых методологических оснований анализа обучаемости, как эмпирической характеристики отказа от «жестких» концепций, синтеза различных подходов к проблематике.

По выражению выдающегося представителя психологии развития из США W. Kessen, теория учебной деятельности не рассматривает обучающегося как «вместилище самого себя и его психологии». Она рассматривает его как субъекта, тесно связанного в процессе обучения с помощью «интерфейса» с набором инструкций и руководства. Обучение следует рассматривать как единицу анализа индивидуального развития, как «основную форму психического развития» (В.В. Давыдов, А.К. Маркова). Развитие или трансформация знаний не возможны без обучения, и обучение не происходит без так называемого «интерфейса», который «подпитывает» активность обучающегося.

Обучаемость и развитие тесно взаимосвязаны. С одной стороны, обучаемость является условием развития личности, поскольку обеспечивает эффективность учебной деятельности и ее адаптацию. С другой стороны, развитие личности является условием высокой обучаемости, так как обеспечивает процесс трансформации личности и ее бытия, без которого невозможно конструктивное взаимодействие с миром и успешная познавательная деятельность.

Рассмотрение обучаемости с позиций системного подхода позволяет представить ее в качестве регулятивной системы, действующей в ситуации внутреннего или внешнего конфликта (между проблемой и фондом действенных знаний). Изучение обучаемости как эмпирической характеристики способностей к обучению позволило выделить познавательные, личностные и возрастные факторы, при этом изменение даже одного из них может повлиять на уровень обучаемости. В связи с этим, не существует однозначной точки зрения на компоненты обучаемости. Ряд исследователей (З.И. Калмыкова, П.И. Менчинская, А.К. Маркова и др.) ограничивают обучаемость интеллектуальными свойствами (то есть познавательным фактором), при этом учитывается значительное влияние возрастного и личностного фактора. Данные элементы структуры используют в качестве основных показателей при ее диагностике. С другой

стороны, имеется немало работ таких психологов как Т. Клауса, Л.И. Божович, Л.С. Карпенко и других, которые в структуру обучаемости наряду с познавательными составляющими вводят мотивацию, как личностную характеристику.

Отправной точкой явилось осознание значимости мотивации в учебном процессе: какой вклад вносят мотивы в процессы памяти, мышления, обучения. Очень часто в процессе обучения игнорируется важнейшее различие – различие ведущих мотивов учебной деятельности, степень их осознанности силы и устойчивости.

В качестве основания для развертывания реальной работы со школьниками, направленной на совершенствование обучаемости в процессе учебной деятельности может выступать разработанная в исследовании развивающая программа, в основе которой лежит гипотеза о взаимосвязи обучаемости и мотивации.

В соответствии с данной программой, личностное развитие происходит в специально организованном образовательном пространстве познавательной активности индивида. При этом формами существования личности становятся свобода в ощущениях, саморегуляция учебной деятельности, интеллектуальная рефлексия, ситуация «успеха».

Работа по апробации программы показала, что оказание помощи обучающимся в рамках учебного процесса осложнено следующими факторами: ограниченность времени количеством учебных часов в соответствии с учебными планами; противоречие между формой тренинговых занятий и академических учебных занятий; противоречие между психологическим климатом обучения в школе, предполагающей функционально-ролевое взаимодействие участников педагогического процесса и занятий в Байкальской академии образования, реализация которых связана с отказом как преподавателя, так и учащихся от стереотипов функционально-ролевого взаимодействия, с переходом к равноправному сотрудничеству субъект-субъектным отношениям; противоречие между существующими в сознании участников образовательного процесса парадиг-

мами традиционной педагогики и вытекающим из них характером обучения и целями личностного развития обучающегося.

Анализ проведенной работы показал принципиальную возможность развития учебной мотивации как условия совершенствования обучаемости школьников в условиях дополнительного образования. Разрешение указанных противоречий требует преодоления стереотипов педагогического мышления и отказа от адаптивно-дисциплинарной модели обучения с ориентацией на репродуктивные методы обучения.

В качестве альтернативы адаптивно-дисциплинарной модели обучения выступает личностно-ориентированное взаимодействие преподавателя с учащимися в образовательном процессе. В основе его построения лежат ведущие гуманистические идеи, выработанные в отечественной и зарубежной науке, среди которых принципиальную значимость имеют следующие: развивающий характер образования; полисубъектность в образовательной деятельности; диалогичность как принцип педагогического взаимодействия.

Анализ результатов апробации представленной в настоящей работе программы показал его эффективность, позволив зафиксировать позитивные изменения в устойчивости, силе, осознанности мотивов и в уровнях обучаемости учащихся в системе основного общего образования. В зависимости от каких-то врожденных данных, дальнейшего воспитания, окружения, тренировки, опыта у индивида могут быть в разной мере развиты разные типы мотивов. Это чрезвычайно важно знать для эффективного обучения.

Осознание ведущих мотивов учебной деятельности в процессе обучения является одним из важнейших внутренних факторов интеллектуального и личностного развития.

Эффективность программы развития обучаемости связана, во-первых, с построением личностно-ориентированной дидактики, основанной на гуманистических принципах и субъект-субъектном взаимодействии; во-вторых – с разработкой и реализацией инновационных образовательных программ, направленных на совершенствование у учащихся различных типов восприятия; в-

третьих – с повышением психолого-педагогической компетентности преподавателей системы основного общего образования.

Исследование показало также актуальность дальнейшей разработки поставленной проблемы в различных аспектах. Задачи современной образовательной практики повышают значимость лонгитюдных исследований, нацеленных на выявление условий развития ведущих мотивов учебной деятельности, их осознания и развития имплицитной обучаемости. Такая постановка вопроса порождает, в свою очередь, необходимость дальнейшего изучения критериев для оценивания различных мотивов учения, их влияния на процесс обучения в системе основного общего образования.

Вместе с тем, система общего образования на современном этапе своего развития нуждается и в практико-ориентированных разработках, направленных на выявление условий повышения эффективности учебной деятельности и психологической компетентности преподавателей, на исследование феномена взаимовлияния личности преподавателя и личности учащегося.

Реализация программы развития мотивации как одного из условий повышения обучаемости учащихся в образовательном процессе требует специального исследования возможностей различных звеньев организационно-методического и содержательно-образовательного модулей системы образования. Дальнейшая теоретическая и практическая разработка этих и ряда других вопросов будет способствовать решению проблемы оптимизации учебного процесса, а, следовательно, – и личностному развитию учащихся.