

**ЮЖНОУКРАИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. К.Д. УШИНСКОГО**

На правах рукописи

УДК: 152.26:370.153:42:44.

ЯКОВЛЕВА Марина Викторовна

**МОДЕЛИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКА В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

19. 00. 07 - педагогическая и возрастная психология

**диссертация на соискание ученой степени кандидата
психологических наук**

**Научный руководитель
кандидат психологических наук, доцент
Мелихова Ирина Алексеевна**

Одесса-2007

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
РАЗДЕЛ I. Психологические основы мотивации познавательной деятельности	11
1.1. Подходы к пониманию мотива, мотивации в историческом контексте...	11
1.2. Мотивация познавательной деятельности как психологическая проблема.....	24
1.2.1. Психологическая характеристика учебной деятельности	24
1.2.2. Анализ мотивов учебной деятельности подростка	30
1.3. Психологические детерминанты формирования мотива познавательной деятельности	39
Выводы к первому разделу	47
РАЗДЕЛ II. Модель развития мотивации познавательной деятельности подростков в процессе обучения английскому языку	49
2.1. Анализ психолого-педагогических условий изучения иностранных языков подростками.....	49
2.2. Проектирование модели формирования и развития мотива познавательной деятельности	59
2.3. Механизм функционирования модели развития мотива познавательной деятельности	88
Выводы ко второму разделу.....	103
РАЗДЕЛ III. Эмпирические исследования мотивации познавательной деятельности учащихся средних классов в контексте предложенной модели	104
3.1. Исследование познавательной мотивации учащихся в процессе обучения английскому языку.....	104
3.1.1. Задачи и методы исследования.....	104
3.1.2. Результаты исследования и их анализ	115

3.2. Программа развития и коррекции мотива познавательной деятельности подростков в процессе обучения английскому языку	135
3.3. Экспериментальная апробация программы развития и коррекции мотива познавательной деятельности подростков в процессе обучения английскому языку	142
Выводы к третьему разделу	172
ВЫВОДЫ	175
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	180

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Проблема изучения и формирования мотивационной сферы личности в процессе психолого-педагогического взаимодействия учитель-ученик в условиях средней школы приобретает особое значение в связи с увеличением роли знаний во всех сферах жизни общества и сменой парадигмы образования в Украине. В то же время имеющиеся данные (В.Г. Асеев, А.М. Леонтьев, М.Ш. Магомед-Еминов и др.) свидетельствуют о наличии значительных проблем в обеспечении условий формирования мотивации познавательной деятельности учеников.

Несмотря на то, что современные отечественные (М.М.Заброцкий, С.С.Занюк, Г.С.Костюк и др.) и зарубежные психологи (J. Atkinson, W. Barbuto и др.) имеют определенные наработки в отрасли теоретических основ мотивации, общих представлений о ее механизмах (М.А.Алексеева, В.Ф. Моргун, С.Г. Москвичев и др.), взаимосвязи мотивации с познавательными процессами (Т.Л.Баларич, И.А.Мелихова и др.), различными видами деятельности (М.Ю.Гусаренко, В.В.Шуба и др.), а также ее влиянии на эффективность освоения знаний (В.С.Мерлин, М.В.Матюхина, Л.М.Фридман и др.), проблема обеспечения целенаправленности формирования мотивов у учеников остается недостаточно раскрытой.

Кроме того, существуют определенные противоречия между учеными относительно понимания сущности содержания таких категорий как «мотив», «мотивация», «мотивационная сфера» и др., что существенно осложняет познание данного феномена.

Для возрастной и педагогической психологии особое значение в современных условиях приобретает разработка методологических и методических аспектов психолого-педагогического воздействия на процесс формирования и развития познавательного мотива учебной деятельности подростка, в частности, в процессе освоения иностранного языка. По мнению ученых (Е.Воронцова, Г.Климашевич, Г.Ивончик и др.) отмеченная

проблема недостаточно разработана как в теоретическом, так и в практическом аспектах.

Все вышесказанное обусловило выбор темы нашего диссертационного исследования «Моделирование мотивации познавательной деятельности подростка в условиях обучения иностранному языку».

Связь работы с научными программами, планами, темами.

Диссертационное исследование выполнено в рамках научной темы «Психологические закономерности изменений в становлении развивающейся личности», которая входит в тематический план научно-исследовательских работ Южноукраинского государственного педагогического университета им. К.Д.Ушинского кафедры теории и методики практической психологии (протокол №5 от 26. 12. 2002г.). Тема утверждена Советом по координации научных исследований в области педагогики и психологии в Украине (протокол №8 от 25.10.2005г.). Автором исследовались структура и особенности функционирования психологического механизма развития мотива познавательной деятельности подростка.

Цель исследования состоит в теоретическом и эмпирическом обосновании психологической модели формирования мотива познавательной деятельности подростка в условиях обучения иностранному языку в средней школе.

Объект исследования – мотивационная сфера подростков в условиях учебной деятельности.

Предмет исследования – психологический механизм развития мотива познавательной деятельности при освоении иностранного языка подростками.

Согласно цели определены следующие **задачи исследования**:

1. Изучить психолого-педагогические особенности развития мотивации познавательной деятельности.
2. Обобщить концептуальные подходы к формированию мотива познавательной деятельности учащихся средней школы.

3. Проанализировать психолого-педагогические условия, способствующие эффективному изучению иностранного языка подростками в средней школе.

4. Разработать модель психологического механизма формирования и развития мотива познавательной деятельности подростка в ходе обучения английскому языку в средней школе.

5. Экспериментально апробировать модель формирования и развития мотива познавательной деятельности подростка на уроках английского языка в условиях средней школы.

Гипотеза исследования. Развитие познавательной деятельности школьника детерминируется условиями формирования мотивационных образований, которые являются определяющими в этом процессе. Мы предполагаем, что психологический механизм формирования и развития мотива познавательной деятельности подростка должен иметь: ориентировочную учебную активность и адекватный эмоциональный фон. При этом на мотивационный процесс можно эффективно влиять в ходе обучения при условиях применения учителем психологических приемов, регулирующих познавательную деятельность, таких как: выявление уровней сформированности компонентов мотива познавательной деятельности; реализация функции управления мотивационным процессом личности школьника; разработка методических средств формирования мотивационных образований в процессе обучения школьников и др.

Методы исследования. Теоретические: анализ, обобщение, классификация, систематизация, моделирование; организационные - лонгитюдный, сравнительный; эмпирические – тестирование, опрос, констатирующий и формирующий эксперименты; методы математической обработки эмпирических данных.

В частности, в исследовании применялись такие психодиагностические методики: «Метод экспериментальных ситуаций» А.К.Марковой, «Мотивация к успеху», «Мотивация к избеганию неудач» Т.Элерса,

«Направленность на приобретение знаний», «Направленность на отметку» Е.П.Ильина, Н.А.Курдюковой, «Познавательная потребность» В.С.Юркевича и «Мотивы учебной деятельности» В.И.Петрушина, В.А.Якунина для характеристики мотивов учебной деятельности.

Полученные результаты, с последующей их графической репрезентацией, анализировались с помощью методов параметрической статистики, представленных в компьютерном пакете статистических программ Statistica.

Научная новизна полученных результатов. Впервые: построена модель психологического сопровождения развития мотива познавательной деятельности подростка в условиях обучения иностранному языку, которая воспроизводит внутренний психологический механизм его становления и детерминируется психолого-педагогическими средствами воздействия учителя; разработан комплекс психолого-педагогических условий эффективного психолого-педагогического воздействия на процесс развития мотива познавательной деятельности подростка на примере обучения английскому языку; определено, что стимулирующие и регулирующие задачи при усвоении иностранного языка в общепсихологическом плане имеют наиболее существенное влияние на формирование мотивации учеников.

Уточнено: содержание понятия мотивации познавательной деятельности как динамического процесса, в котором эмоциональная активность является доминирующей; психологическая система классификации приемов активизации мотивов познавательной деятельности при обучении иностранному языку за счет деления их на системные и ситуативные.

Получили дальнейшее развитие данные об особенностях проявления и динамики становления мотивационной сферы подростков.

Практическая значимость полученных результатов. Результаты, связанные с содержанием понятия мотива познавательной деятельности,

методами его исследования, а также технологиями его формирования, могут быть использованы как основа при подготовке учебных пособий для учеников средней школы, студентов психологических и педагогических факультетов, а также педагогами и психологами в организации учебно-воспитательного процесса. Результаты эмпирического исследования можно использовать для диагностики уровней познавательной мотивации путем применения предлагаемого комплекса психодиагностических методик.

Основные выводы исследования внедрены в систему подготовки студентов, которые обучаются по специальности «Психология и английский язык» Института психологии Южноукраинского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского (акт № 8 от 1 ноября 2006 г.). Модель психолого-педагогического воздействия на процесс формирования мотива познавательной деятельности учеников подросткового возраста в условиях обучения иностранному языку в средней школе используется в Экономическом лицее (акт №1 от 21 сентября 2005г.); в общеобразовательной школе №85 (акт №13 от 30 ноября 2005г.); в общеобразовательной школе с углубленным изучением английского языка №106 (акт №241 от 29 ноября 2006г.), в центре детского и юношеского творчества «Эврика» (акт №69 от 6 декабря 2006г.).

Личный вклад автора заключается в разработке модели и определении механизма развития мотива познавательной деятельности, а также в экспериментальной апробации авторской психолого-педагогической программы развития мотива познавательной деятельности в условиях обучения иностранному языку.

Достоверность полученных результатов исследования обеспечивается методологическим и теоретическим обоснованиями его исходных положений, использованием взаимодополняющих психологических методик, адекватных объекту, предмету, цели и задачам исследования, проведением количественного анализа полученных данных с использованием современного аппарата математической статистики.

Апробация результатов диссертации. Основные положения и результаты диссертационного исследования были изложены на Международной научно-практической конференции «Психологія сучасності: наука і практика» (Одесса, 2003); Международной научно-практической конференции в интернет-режиме «Теоретико-методологічні проблеми дослідження психології особистості: Досвід минулого - погляд в майбутнє» (Одесса, 2005); Всеукраинской научно-практической конференции «Проблеми девіантної поведінки: історія, теорія, практика» (Київ, 2002), научно-практической конференции «Соціальної державі соціальна освіта» (Одесса, 2002), Всеукраинской научно-практической конференции «Актуальні проблеми практичної психології» (Херсон, 2006), Всеукраинской студенческой научно-практической конференции «Актуальні проблеми сучасної психологічної науки» (Одеса, 2006), на методологических семинарах, заседаниях кафедры теории и методики практичної психології (2004-2006), кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов (2004-2006); педагогических советах средней школы №85 г.Одессы, районных методических семинарах учителей Киевского района г.Одессы (2001- 2004).

Публикации. Основное содержание диссертационного исследования изложено в 10 публикациях, из которых 4 статьи - в изданиях, рекомендуемых ВАК Украины.

Структура диссертации состоит из введения, трех разделов, заключения, списка использованной литературы. Полный объем диссертации - 197 страниц, основной объем – 179 страниц, таблиц - 30, рисунков - 32, список использованной литературы содержит 265 работ украинских и зарубежных авторов.

РАЗДЕЛ 1

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОТИВАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1. Подходы к пониманию мотива, мотивации в историческом контексте.

Психология имеет давно сложившиеся традиции в изучении мотивации, которая часто связана с теориями обучения и теориями личности.

Главное направление нашего исследования – развитие мотивационной сферы личности школьника-подростка в процессе обучения ИЯ, поэтому целью данного параграфа является рассмотрение таких психологических категорий как «личность», «деятельность», «мотив», «мотивация», «мотивационные образования», «мотивационная сфера личности» и других необходимых феноменов, приближающих нас к пониманию «развитие личности» и значимости мотивации в этом развитии [1; 2; 12; 13; 19; 22; 30; 37; 42; 45; 55; 64; 81; 107; 115; 235; 237; 245; 255; 260].

Многообразие подходов и определений личности, существующих в зарубежной психологии (Г.Айзенк, Г.Олпорт, Г.Мюррей, Н.Миллер, К.Роджерс, Р.Кэттел и многие др.) и в основополагающих работах классиков психологической науки (Б.Г.Ананьев, Л.С.Выготский, Г.С.Костюк, А.Н.Леонтьев, В.Н.Мясищев, К.К.Платонов и многие другие) указывает на разнообразие и сложность описания личности. Современная психология определяет личность как системное качество, которое приобретает индивид во взаимодействии с социальным окружением и это взаимодействие протекает в трех ведущих формах: общении, познании и совместной деятельности [218].

Одним из основных процессов развития личности является мотивообразование, который в свою очередь являлся и является специальным предметом исследования психологов-Дж.Аткинсон, Х.Г.Аркс, А.Бандура, А.Маслоу, Г.Мюррей, К.Мадсен, Г.Хекхаузен и многие др.;

В.Г.Асеев, Л.И.Божович, В.И.Ковалев, М.Ш.Магомед-Эминов, В.С.Магун, В.С.Мерлин и многие др.

Проблему мотивации в отечественной психологии принято рассматривать в контексте категории деятельности, так как развитие личности согласно деятельностному подходу происходит в процессе включения в различные виды деятельности [19; 22]. Проблемы деятельностной психологии разрабатывались П.П.Блонским, Л.С.Выготским, П.Я.Гальпериным, А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьевым, С.Л.Рубинштейном и другими учеными. Деятельностный подход также нашел свое выражение в исследованиях таких зарубежных психологов как А.Валлон, Ж.Политцер, Л.Сэв, М.Коул и другие.

В современной психологической литературе в контексте деятельностного подхода к изучению психических явлений и личности человека деятельность рассматривается как специфический вид человеческой активности, направленной на познание, творческое преобразование, совершенствование окружающего мира и самого себя [64; 114; 117; 160]. Так учебная деятельность - это «деятельность субъекта по овладению обобщёнными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач...» [84, с. 192].

Проблема мотивов и мотивации – «одна из стержневых и наиболее трудных» не только в общей психологии, но и в педагогической [3, с. 60]. Значит, учебная мотивация как частный вид мотивации, включённой в учебную деятельность, существуя в неразрывной связи с ней как психологической категорией, несёт в себе те же нерешённые вопросы.

Прежде всего, это относится к таким сложным психологическим феноменам как мотив и мотивация, представляющих разнообразие точек зрения, что обуславливает необходимость глубже проанализировать наиболее распространённые научные взгляды на сущность мотива и мотивации и определить их понимание в данной работе, выявить структуру, функции и механизмы мотивации личности.

В современной психологии существует два подхода к пониманию мотива: *монистический* и *интегральный*.

При *монистическом* [< гр. monos один] подходе мотив рассматривается как один конкретный психологический феномен. Большинство психологов «группируется» вокруг следующих точек зрения на мотив: как на потребность, как на цель, как на побуждение, как на намерение, как на свойства личности (личностные диспозиции), как на состояние [3; 13; 47; 94; 100; 112; 119].

Важно подчеркнуть, что, когда «ищут ответ на вопрос, «что же такое мотивы», нужно помнить, что это одновременно ответ на вопросы: «зачем», «для чего», «почему», «отчего человек ведёт себя именно так, а не иначе»? Чаще всего бывает так, что то, *что* принимают за мотив, позволяет ответить только на один или два из перечисленных вопросов, но никогда на все [88].

Рассмотрим с этой точки зрения вышеперечисленные монистические концепции, раскрывающие современное состояние проблемы мотива.

Ряд учёных [35; 86; 99] принимает за мотив потребности, т. е. считают, что потребности человека являются исходными побуждениями его к деятельности [183], что и даёт возможность отождествлять их с мотивами. С точки зрения А.Н.Леонтьева, развитие потребностей может быть описано только в терминах изменения их объектов, что и преобразует проблему потребностей в проблему мотивов деятельности [120]. Таким образом, принятие потребности за мотив происходит прежде всего потому, что она объясняет в значительной степени, *почему* человек хочет проявить активность, поскольку в самой потребности содержится стремление человека к преобразованию среды с целью удовлетворения нужды [88]. Следовательно, объясняется и источник энергии для проявления волевой активности.

Однако, даже принимая данные положения, другие психологи [136;150] полагают, что психологическую проблему мотива они не решают, так как, во-первых, потребность не полностью объясняет причину конкретного

действия - одна и та же потребность может быть удовлетворена разными средствами и способами; во-вторых, мотив-потребность отделяется от представляемой человеком цели, поэтому неясно, почему мотив имеет целенаправленность [88].

Многие учёные понимают мотив как цель (предмет удовлетворения потребности), т.е. как то, к чему стремятся, что надо осуществить, а это может быть как предмет, объект, так и действие [88]. Мнения психологов (К.Левин, А.Н.Леонтьев, С.П.Манукян и др.) сводятся к рассмотрению предмета (материального или идеального), способного удовлетворить потребность. Распространённость данной точки зрения обусловлена тем, что принятие цели в качестве мотива (предмета) даёт возможность ответить на вопросы «зачем» и для «чего» осуществляется деятельность, т. е. объясняется целенаправленный характер поведения человека.

Однако, как подчёркивает Л.И.Божович, предметы являются лишь побудителями потребностей, а не действий или деятельности человека. Без оживления потребности под воздействием предмета активность человека проявиться не может [34], поэтому, как полагают некоторые учёные (К.А.Абульханова-Славская, В.А.Аверин и др.), принять мотив за цель не представляется возможным, так как, во-первых, этот взгляд на мотив не позволяет ответить на вопрос, *почему* выбрана именно эта цель [159; 121; 129; 171; 237; 240; 253].

Наиболее распространённой и принимаемой точкой зрения является понимание мотива в качестве побуждения. Однако следует разграничивать мотивационные и немотивационные причины, т. е. внутренние побуждения и внешние стимулы. Поскольку мотивация детерминирует не столько физиологические, сколько психологические реакции, затрагивающие высшие уровни психической регуляции, она связана с осознанием стимула и приданием ему какой-либо значимости. Только после этого у человека может появиться желание или осознание необходимости реагировать на стимул, определяется цель и появляется стремление к её достижению [2; 88].

Поэтому большинство психологов (В.К.Вилюнас, В.И.Ковалёв, М.Ш.Магомед-Эминов и мн. др.) считают, что мотив – это не любое, а осознанное побуждение, отражающее готовность человека к действию или поступку.

Таким образом, стимул вызывает (побуждает) действие не прямо, а опосредованно, через мотив: побудителем мотива является внешний стимул, а побудителем действия или поступка – внутренне осознанное побуждение, которое многими психологами принимается за мотив [88]. Следовательно, также не логично отождествлять побуждение и мотив.

В психологии существует взгляд на мотив как на намерение, и, хотя ни одним из вышеупомянутых учёных намерение не отождествляется прямо с мотивом и не рассматривается их соотношение, признание за намерением побудительной силы указывает на то, что оно самым тесным образом связано с мотивацией и мотивом [88]. Намерения могут рассматриваться в качестве побудителей поведения в тех случаях, когда принимаются решения, причём возникают они на базе потребностей, которые не могут быть удовлетворены прямо и требуют ряда промежуточных звеньев, не имеющих своей собственной побудительной силы и поэтому выступающих как побудители действий, направленных на достижение промежуточных целей [35; 28; 29]. Но намерение не раскрывает первоначальную причину действия или поступка, именно потому, что цель слишком отдалена во времени, что и не позволяет принимать его за мотив.

Точка зрения на мотив как устойчивые характеристики личности (личностные диспозиции) в основном характерна для западных психологов (Дж.Аткинсон, М.Мадсен, Р.Мейли, Х.Мюррей, Г.Олпорт и др.), но имеет сторонников и в других странах (Б.В.Зейгарник, В.С.Мерлин, Р.С.Немов, К.К.Платонов и др.). Личностные диспозиции в такой же степени, как и внешние стимулы, по мнению сторонников данной точки зрения, обуславливают поведение и деятельность индивида. Значит личностные диспозиции (предпочтения, склонности, установки, ценности,

мировоззрение, идеалы) должны принимать участие в формировании конкретного мотива [159; 244; 251; 256; 262; 264].

Итак, анализ монистических подходов к пониманию сущности мотива показал, что, несмотря на то, что каждый несёт в себе нечто рациональное, ни один из них себя не оправдывает [2], поэтому появился иной - плюралистический, интегральный.

При *интегральном* [< лат. integer целый, единый] подходе (В.Г. Леонтьев, М.Ш.Магомед-Эминов, Р.С.Немов, В.А.Терентьев, Д.Н. Узнадзе и др.) считается, что, поскольку детерминация поведения и деятельности обуславливается совокупностью факторов, каждый из которых выполняет в целостном процессе детерминации свои функции, мотив правомерно рассматривать в качестве сложного многокомпонентного психологического образования [200; 159; 137; 39].

Таким образом, все перечисленные выше психологические феномены (потребность, цель, намерение и пр.) могут влиять на формирование конкретного мотива, но ни один из них не может подменить мотив в целом, так как они являются лишь его компонентами [88]. Иными словами, мотив личности – это и потребность, и цель, и намерение, и побуждение, и свойства личности, детерминирующие поведение человека. В каждом конкретном случае может быть взят в качестве основания действия или поступка различный набор компонентов, в результате чего формируется мотив. Согласно интегральному подходу, мотив, являясь основанием деятельности (поступка, поведения), понимается как совокупность взаимосвязанных, взаимозависимых и взаимодействующих психологических феноменов [46; 147; 155; 156; 165].

Вышесказанное позволяет уточнить структуру мотива, компонентами которой являются: потребности (биологические, социальные); «внутренний фильтр» (предпочтения, нравственный контроль, оценка своих возможностей, оценка состояния в данный момент, учет условий достижения успеха, предвидение последствий поступка, деятельности); целевой блок

(потребностная цель, опредмечивание потребности, процесс удовлетворения потребности) [88]. Данный набор компонентов только подтверждает неоднозначность мотива в пользу его интегрального понимания.

В самом общем виде современные подходы к пониманию сущности мотива (**М**) могут быть представлены в рис.1.1.

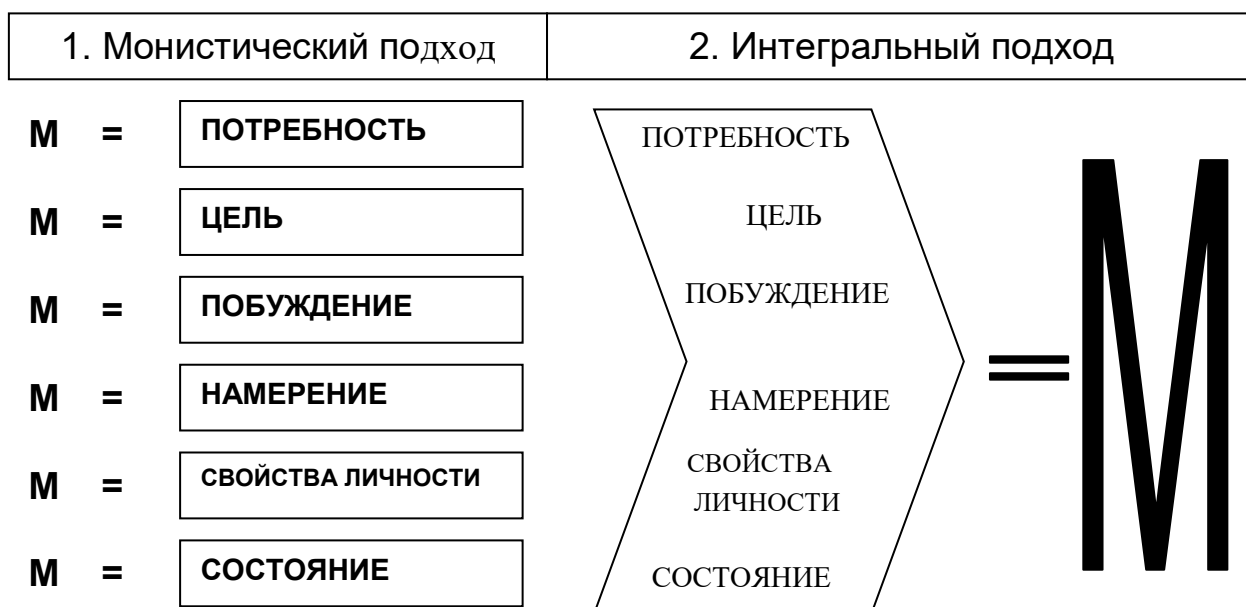


Рис.1.1. Современные подходы к пониманию сущности мотива

Следуя схеме, в интегральном понимании мотив не есть отождествление с каким-то одним феноменом, а представляет их совокупность и каждый из них, таким образом, входит в его структуру.

Исходя из сказанного, под мотивом мы будем понимать «внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанной с удовлетворением определённой потребности» [36, с. 184]. Данное определение содержит, на наш взгляд, характеристики, которые не вызывают возражений у ученых [13; 22; 177; 203; 205; 209; 207; 252; 236].

Так, в нём подчёркивается, что мотив предусматривает причинную обусловленность, связанную с внутренними побуждениями личности, т. е. является психологическим образованием, которое должен построить сам человек. Мотив – это то, что принадлежит самому субъекту поведения,

является его устойчивым личностным свойством, изнутри побуждающим к совершению определенных действий [159; 160].

Внутреннее побуждение связано с удовлетворением потребности, понимаемой как отражение в сознании нужды, часто переживаемое как внутреннее напряжение и побуждающее психическую активность, связанную с целеполаганием [88]. И когда речь заходит о потребностях, уточняет Ю.Б.Гиппенрейтер, с которыми рождается человек, то к этому списку элементарных биологических потребностей нужно добавить: 1) потребность в социальных контактах или в общении как одна из ведущих у человека; 2) потребность во внешних впечатлениях или в широком смысле познавательная потребность [57]. Их наличие у человека обеспечивают его развитие, совершенствование, становление как личности.

Мотив, отражая состояние целостной структуры личности, имеет характеристики, функции, классификацию.

Характеристики мотива (В.Г.Асеев, Л.И.Божович, А.Н.Леонтьев, В.Г.Леонтьев, Е.П.Ильин и др.) подразделяют на две группы:

- динамические (энергетические) - это сила и устойчивость. Сила мотива определяется интенсивностью мотивационного возбуждения, подвижностью, напряжённостью. Устойчивость мотива оценивается по его наличию во всех основных видах деятельности человека, по сохранению его влияния на поведение в сложных условиях деятельности, по его сохранению во времени [19; 23; 88].

- содержательные характеристики подразумевают полноту осознания структуры мотива; уверенность в правильности принятого решения; направленность мотива – личностная или общественная; ориентированность на внешние или внутренние факторы при объяснении своего поведения [88].

Учёные-психологи выделяют различные функции мотивов: 1) побуждающую, (отражает энергетику мотива, вызывает и обуславливает активность человека; 2) направляющую (отражает направленность энергии мотива на определённый объект) 3) стимулирующую (связана с продол-

жением побудительности при осуществлении намерения; 4) регулирующую (предопределяет характер деятельности, от чего зависит реализация в поведении и деятельности человека либо узколичных, либо общественно значимых потребностей) [2; 88]. Также выделяют управляющую, организующую (Е.П.Ильин), структурирующую (О.К.Тихомиров), смыслообразующую (А.Н.Леонтьев), контролирующую (А.В.Запорожец), защитную (К.Обуховский) и другие функции мотивов.

Основанием для классификации мотивов может быть: содержание потребностей - с этой точки зрения выделяют биологические и социальные мотивы, мотивы достижения успеха и избегания неудачи, самоуважения и самоактуализации; виды деятельности (активности) – мотивы общения и игры, учения и профессиональной деятельности; время проявления – постоянные (действующие на протяжении длительного отрезка жизни), ситуативные (обусловленные содержанием и длительностью ситуации) и кратковременные (в течение ограниченного отрезка времени); сила проявления – сильные, умеренные и слабые; степень устойчивости – сильнo-, средне-, слабоустойчивые и др.

Следуя вышесказанному, мотив как внутренняя устойчивая психологическая причина поведения или поступка человека [160] формируется внутри человека постепенно, проходя определенные стадии в своем развитии, с которыми мы связываем следующий психологический феномен - «мотивация».

В настоящее время мотивация как психическое явление трактуется по-разному, в результате чего выделяются два подхода к её пониманию: содержательный и процессуальный.

В контексте содержательного подхода мотивация рассматривается как структурное образование, совокупность факторов или мотивов. Этой точки зрения придерживаются многие зарубежные психологи (Ж.Годфруа, К.Мадсен и др.). В одном случае – это совокупность факторов, определяющих поведение; в другом – совокупность мотивов; в третьем – побуждение,

вызывающее активность организма и определяющее её направленность, т.е. мотивация рассматривается в этом случае как система указанных факторов, детерминирующих поведение [151; 247].

В контексте процессуального подхода мотивация рассматривается как динамичное образование, как процесс, поддерживающий психическую активность человека на определённом уровне. Эта точка зрения тоже имеет многочисленных сторонников (В.К.Вилюнас, И.А.Джидарьян, Е.П.Ильин, К.Лоренц, М.Ш.Магомед-Эминов, и др.): мотивация понимается и как процесс действия мотива, и как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности, и как совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность, и как процесс образования мотива.

Следовательно, отсутствует единство не только во взглядах на соотношения между мотивом и мотивацией, но и в понимании сущности мотивации, и её роли в регуляции поведения, что затрудняет выбор рабочего определения этого феномена. Мы сочли правомерным остановиться на определении Р.С.Немова, в котором мотивация является динамическим процессом внутреннего, психологического и физиологического управления поведением. Также данное понимание мотивации позволяет предположить сложный внутренний психологический механизм, который имеет начало, направление, определенную структуру и действие этого механизма нуждается в постоянной поддержке или регуляции [160].

Данное определение, по нашему мнению, принципиально отличает мотив и мотивацию, позволяет объяснить начало поведения человека, направленность и активность, а также «заглянуть» внутрь этого процесса, с целью проследить движение внутренней потребности к этапу ее удовлетворения и в конечном итоге привести к мотивообразованию [88].

Многие исследователи (В.А.Иванников, М.Ш.Магомед-Эминов, Ж.Нюттен, О.К.Тихомиров, А.А.Файзуллаев и др.) рассматривали мотивацию как процесс, в ходе которого актуализируется тот или иной мотив.

Мотивация выступает тем сложным механизмом соотнесения личностью внешних и внутренних факторов поведения, которые определяет возникновение, направление, а также способы осуществления конкретных форм деятельности [67; 82; 128]

В исследованиях (М.Ш.Магомед-Эминов, А.А.Файзулаев, О.К.Тихомиров и др.) предлагают рассматривать мотивационный процесс стадийно. Мы полагаем, это справедливо, поскольку данный процесс сложный, а каждое отдельное его звено позволит увидеть «истоки» мотива, его промежуточные компоненты, ведущие к конкретному мотиву или мотивам.

Таким образом, мотивация человека может быть представлена как циклический процесс непрерывного взаимодействия, в котором субъект действия и ситуация взаимно влияют друг на друга и результатом которого является реально наблюдаемое поведение и мотивы всегда внутренние в отличие от стимулов, вызывающих процесс мотивации; в этом случае говорят о внешнем воздействии на процесс мотивации или о внешнеорганизованной мотивации [88], т.е. воздействие на процесс мотивации субъекта со стороны – других субъектов, информации и т.п. - с целью либо инициации мотивационного процесса, либо вмешательства в уже начатый процесс формирования намерения (мотива), либо стимуляции, увеличения силы побуждения мотива [88; 154]. Мы полагаем, что в таком случае справедливо говорить о только внешнем влиянии на мотивационный процесс, но не о формировании мотива как такового.

Многие ученые [99; 100; 240; 244] признают влияние внешних стимулов, обстоятельств на процесс мотивации (неимперативные прямые формы, внешнее внушение, императивные прямые формы, манипуляция, привлекательность). Каждый из стимулов, так или иначе, принимает участие в формировании мотива, действуя в различных условиях и исходя от субъекта к субъекту, имеющего свои, свойственные только ему специфические психологические особенности [15; 17; 19; 246].

Мотив как осознанное побуждение для определенного действия, собственно, и формируется по мере того, как человек учитывает, оценивает, взвешивает обстоятельства, в которых он находится, и осознает цель, которая перед ним встает; из отношения к ним и рождается мотив в его конкретной содержательности, необходимой для реального жизненного действия [183]. В данном случае, имеет смысл говорить о внутреннеорганизованной мотивации. При выборе удовлетворения потребности человек осуществляет сложную мыслительную деятельность (внутреннюю), которая по существу и определяет, будет удовлетворяться потребность или нет, совершит человек поступок или откажется [68; 83; 84; 90].

На основании вышесказанного отметим – процесс формирования мотива очень индивидуален и зависит от психофизиологических особенностей личности, условий протекания и многих других факторов, которые нам предстоит исследовать.

К таким факторам мы относим и мотивационные образования, иначе «мотиваторы», которые участвуют в конкретном мотивационном процессе и обуславливают принятие человеком решения [88, с.86]. Мотиваторы становятся аргументами принятого решения при объяснении основания действия и поступка; в связи с чем Е.П.Ильин выделяет следующие группы мотиваторов: нравственный контроль; предпочтения (интересы, склонности); внешняя ситуация; собственные возможности (знания, умения, качества); условия достижения цели (затраты усилий и времени); последствия своего действия, поступка. Некоторые мотиваторы остаются только «знаемыми», а «реально действующими» становятся только те, которые приобретают наибольшую значимость для человека и приводят к формированию побуждения [88, с. 85].

Чем больше различий в силе и частоте актуализации мотивационных образований определённого уровня, тем выше иерархизированность мотивационной системы [160], тем больше оснований говорить о развитости личности.

Наиболее широким по сравнению с мотивом и мотивацией является понятие мотивационной сферы личности, под которой понимают всю имеющуюся у данного человека совокупность психологических феноменов: мотивы, мотивационных образований, включая аффективную и волевую сферу личности. Доказано, что между структурой деятельности и строением мотивационной сферы человека существуют отношения взаимного соответствия (изоморфизма): в основе динамических изменений, происходящих с мотивационной сферой человека, лежит развитие системы деятельностей (А.Н.Леонтьев, Р.С.Немов, А.А.Реан и др.).

Мотивация, мотив, мотивационные образования образуют мотивационную сферу личности, которая, как известно - стержень личности. Её целенаправленное формирование - это, по существу, формирование самой личности, т. е. в основном – педагогическая задача (Л.И.Божович, И.А.Зимняя, Е.П.Ильин, А.К.Маркова, Р.С.Немов и др.).

Таким образом, теоретический анализ трудов психологов приводит нас к заключению, важному для нас с точки зрения формирования мотива познавательной деятельности: развитие личности обусловлено внутренними и внешними факторами, разнообразие последних говорит в пользу того, что личность постоянно находится в развитии; при формировании мотива, который является внутренним образованием личности, необходимо учитывать личностные особенности и влияние внешней среды (стимулов), что задает общий путь формирования и развития мотива в мотивационном процессе личности [19; 20; 21; 46; 69].

Безусловно, уникальность и разнообразие факторов, ситуаций и самой личности не позволяет рассчитывать на универсальные технологии формирования мотива познавательной деятельности, но речь может идти о моделях, позволяющих воспроизвести внутренний механизм, что, в свою очередь, позволяет с некоторой вероятностью строить прогнозы поведения, в том числе и учебного.

1.2. Мотивация познавательной деятельности как психологическая проблема

1.2.1. Психологическая характеристика учебной деятельности.

Учебная деятельность занимает практически все годы становления личности, потому проблема мотивации обучения является одной из центральных в педагогике и педагогической психологии. Исследователи (Н.В.Бордовская, Н.И.Мешков, А.А.Реан, С.И.Розум, В.А.Якунин и др.) выявили, что «сильные» и «слабые» обучаемые отличаются друг от друга не столько по уровню интеллекта, сколько по силе, качеству и типу мотивации учебной деятельности, что делает проблему её воспитания актуальной [62; 65; 71; 72; 134; 139].

Известно, процесс обучения – двусторонний, в котором учитель передает знания, а ученик активно их усваивает. В данном случае учитель, организуя учебный процесс, стимулирует ученика к активной учебной деятельности по овладению научными знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов и убеждений [140; 132; 144; 183]. Следовательно, чтобы обучение выполняло свои функции (образовательную, развивающую и воспитывающую), каждый из компонентов процесса обучения - деятельность учителя и деятельность ученика (учебная деятельность) должен быть реально действующим, полагаем необходимым рассмотреть их.

Как известно, психологическая теория учебной деятельности сформировалась в середине прошлого века на основе общей теории учения, заложенной Я.А.Коменским, И.Г.Песталоцци, К.Д.Ушинским, П.Ф.Каптеревым и многими другими. Ведущими разработчиками ее в современной психологии по общему признанию являются Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, П.Я.Гальперин, Г.С.Костюк, Н.Ф.Талызина и др.

Современные исследования учебной деятельности представлены таким учеными как И.И.Ильсов, С.Д.Максименко, А.К.Маркова,

М.М.Заброцкий, А.А.Реан и др.), которые подчеркивают следующие психологические особенности учебной деятельности: направление на овладение учебным материалом и решение учебных задач; овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий; психические изменения в самом субъекте в ходе продуктивной учебной деятельности [50; 65; 74; 83; 85; 92; 125].

Наряду с учебной деятельностью в дидактике применяется термин «учение» и иногда их отождествляют. Дифференцируя эти понятия, полагаем, что учение возможно рассматривать как совокупность психических процессов, обусловленных нервными механизмами [223]. Психологическую основу процесса учения составляет перевод социального опыта во внутренний план (интериоризация), в психические новообразования личности, в котором *усвоение* выступает как внутренний процесс, а учение – как процесс управления усвоением, но тоже внутренний [37; 44; 91].

По утверждению Д.Б.Эльконина, учебная деятельность не становится ведущей автоматически и ее «только тогда можно считать находящейся на верном пути своего формирования, когда воспитываются соответствующие ее содержанию мотивы» [224, с. 244]. Здесь речь идет уже о мотивации учебной деятельности, в ходе которой в сознании ученика формируется мотив учебной деятельности под воздействием учителя.

В исследованиях (М.И.Алексеева, 1974, Л.И.Божович, 1969; Н.Г.Морозова, 1967; Л.С.Славина, 1972; О.Савонько, М.В.Матюхина, 1984; В.Э.Мильман, 1987; А.К.Маркова (1983-1990), О.Чувалова и многие другие), в которых предлагаются различные концепции мотивации учебной деятельности и соответственно выделяются мотивы учебной деятельности и пути их формирования.

В психолого-педагогической литературе (И.А.Зимняя, Л.Д.Столяренко, М.М.Заброцкий и др.) мотивация учебной деятельности рассматривается как внутренняя характеристика личности как субъекта деятельности. В соответствии с этим, при анализе мотивации учебной деятельности решается

сложнейшая задача определения не только доминирующих побудителей, но и учета всей структуры мотивационной сферы человека, в которую входит мотив познавательной деятельности. Такой анализ позволит представить ее функции, характеристику, предмет, средства, способы, механизмы учебной деятельности и в последующем проанализировать условия ее формирования [83].

Так, М.М.Заброцкий, И.А.Зимняя и др. выделяют такие функции мотивации учебной деятельности как: побудительная (определяется составом и иерархией мотивов, их соподчинением), организационная (определяется выбором и способами учебной деятельности), смыслотворческая (определяется осознанием, учебной цели, учебной задачи, пониманием их значимости) [74].

Мотивация учебной деятельности характеризуется направленностью (изменчивость мотивов, потребностей, целей в связи с условиями протекания мотивационного процесса), устойчивостью (способность поддерживать требуемый уровень психической активности при широком варьировании факторов, действующих на ученика), динамичностью (движение компонентов мотивации как результат процесса) [83].

Предметом мотивации учебной деятельности является сам субъект, осуществляющий эту деятельность, так как самое главное в ней – оценка учеником собственных изменений, рефлексия на самого себя [172; 195] при усвоении знаний, овладении обобщенными способами действий, отработки приемов, учебных алгоритмов ведущих к развитию школьника.

Средствами мотивации учебной деятельности являются интеллектуальные мотивационные операции (С.Л.Рубинштейн, В.С.Мерлин, И.А.Зимняя и др.), что означает для ученика: размышлять, анализировать, оценивать, сопоставлять, обосновывать, планировать, сомневаться, взвешивать, детализировать, планировать, собирать информацию, обсуждать [88].

Способы мотивации учебной деятельности – это ответ на вопрос как учиться, каким способом получать знания. Так, В.В.Давыдов, выделяет следующие способы: репродуктивные (усвоение готовых знаний), проблемно - творческие (ситуация интеллектуального затруднения), исследовательско – познавательные (самостоятельное действие ученика в постановке учебной цели поисков путей ее достижения) [83]. Отметим и то обстоятельство, что кратко представленная структура учебной деятельности может быть необходимой, когда перед учителем стоит задача формирования мотива познавательной деятельности, но и этого недостаточно, если не представлять в целом мотивационный механизм формирования такого мотива. В психолого-педагогической литературе (А.К.Маркова, А.Б.Орлов и др.) формирование мотива учения представлено поэтапным механизмом, который мы проанализируем с целью последующего моделирования мотивации познавательной деятельности подростка в условиях обучения иностранному языку.

Так, первый этап - начало «работы» механизма, когда учитель выступает как носитель информации со множеством элементов источника информации; информация поступает к ученику по двум каналам (по И.П.Павлову) – психические образы, речемыслительные процессы; в этом случае раздражителями выступают императивные (объяснение учебного материала, его содержание, обязательное требование по выполнению учебной задачи, выполнение инструкций того или иного упражнения и т.д.); неимперативные (игровые задания, доверительная беседа, просьба, совет и т.д.) формы внешнего воздействия, а также внушение через доказательность, аргументацию, аналогизацию. Большое значение психологи на этом этапе придают эмоциям, непосредственному интересу, потребностям к новизне, т.е. всему тому, что, по сути, является мотивационными образованиями школьника.

Переход к осознанию учебной цели, учебной задаче обеспечивает «мотивационно-целевой резонанс» - у школьника формируется субъективная

значимость полученной или увиденной информации, вследствие чего происходит непосредственное чувственное восприятие информации, ее осознание посредством осуществления мотивационных операций; затем на более осознанном уровне формируются намерение, установка, осознается ощущение недостатка в чем-либо; «созревает» потребность реализовать полученную извне и уже осмысленную цель, а это путь к выполнению действия [138; 139].

Второй этап - для того, чтобы возник мотив, замечает В.С.Мерлин, объективная его причина-недостаток или лишение чего-либо должна быть воспринята и осознана. Восприятие и сознание нужды – это начальное и среднее звено мотивации. Осознание цели – осознание предметов, которые недостает для ее осуществления – осознание действий для достижения желаемого – осознание. Осознание цели деятельности достигается лишь путем познания объективных условий и требований деятельности от того насколько ясно ученик представляет применение знаний, зависит степень интереса [150].

Третий этап - выполнение собственно учебного действия, в результате которых формируются умения, автоматизируются навыки. Обучение навыкам играет существенную роль в воспитании мотивов [150]. Навык придает мотиву более определенную направленность и большую устойчивость, учитель при этом задает ориентировка на сохранение и воспроизведение. Чем эта ориентировка активнее, тем значительней положительное влияние мотивации на продуктивность и прочность запоминания материала [24].

Общеизвестно - в учебном мотивационном процессе присутствует обратная связь, в виде непрерывного или периодического контроля со стороны учителя, предметом которого являются ответы и действия ученика, степень их правильности или соответствия должным нормам (поведения). В данном случае обеспечивается цикл мотивационного процесса, в котором вновь сформировавшийся мотив проходит этапы полностью или в свернутом

виде, что зависит от силы мотива, обусловленного внутренними потребностями ученика и условиями его формирования.

Таким образом, исходя из вышесказанного, стадийность мотивообразования в сжатом виде можно представить так: восприятие – мотивационные образования; осознание – усиление потребности; применение – актуализация потребности в действии; коррекция – усиление (развитие) или ослабление мотива; самообучение – самопродвижение сформированного мотива; актуализация познавательного мотива (самоактуализации личности, самообучение).

Можно предположить - в ходе такого процесса формируется познавательный мотив учебной деятельности, но как любой процесс мотивообразование нуждается в управлении при организации и ведущей роли учителя. В этом случае цели, поставленные учителем в процессе обучения, можно считать достигнутыми, если у ученика сформированы положительные мотивы учебной деятельности.

Исходя из этого, в деятельность учителя входит функция управления поведением школьника. Характеризуя этот процесс, представим примерный механизм воздействия учителя, в котором действия учителя направлены на формирование мотивов учебной деятельности ученика (А.А.Леонтьев, А.К.Маркова, В.С.Мерлин, В.С.Моргун и др.): учет интересов, склонностей – опора на желание – использование намерения – поощрение желания добиться успеха – показ последствий и оценка поступков – признание достоинства - привлечение к принятию решения – учет мнений – поощрение самостоятельности суждений школьника – учет успеваемости и личностных качеств.

Психологический анализ мотивации учебной деятельности школьника включает в себя рассмотрение ее результатов, в качестве которых выступают те или иные изменения как в сознании, так и в поведении личности. Соответственно результатом мотивации учебной деятельности является изменение самого ученика, его развитие, при этом внешние результаты

(выполнение учебной задачи) оцениваются не со стороны их общественной полезности, а как показатель изменений в ученике [224].

Следовательно, при рассмотрении результатов учения не следует ограничиваться оценкой только тех знаний, умений и навыков, которые приобретает человек в условиях конкретной учебной ситуации. Дело в том, как объясняет Г.И.Щукина, что субъектом учебной деятельности выступает целостная личность учащегося, система, имеющая определенные психические особенности. А, как известно, любое воздействие на тот или иной элемент системы влечет за собой изменения в состоянии всей системы. Вот почему возникающие в результате учения дополнения к имеющимся у человека знаниям, способам отражения окружающей действительности, программам действий влекут за собой перестройку как содержания сознания личности, так и ее психических свойств [223].

Таким образом, в результате мотивации учебной деятельности у ученика должны сформироваться мотивы «собственного роста», собственного совершенствования. Если удастся сформировать такие мотивы у учащихся, то этим самым поддерживаются, наполняясь новым содержанием, те общие мотивы деятельности, которые связаны с позицией школьника, с осуществлением общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности [224].

В структуре мотивации учебной деятельности мотивы выступают как внутренняя характеристика личности и определяют для учащегося смысл выполняемой им деятельности.

1.2.2. Анализ мотивов учебной деятельности подростка

Если мотивацию понимать как процесс образования мотива, следует выяснить – какие именно мотивы учебной деятельности формируются в мотивационном учебном процессе и какие именно мотивационные образования им предшествуют, что, по нашему мнению, является

решающим, когда речь идет о путях повышения эффективности учебной деятельности в развитии личности.

В настоящее время среди исследователей нет единодушия в определении содержания мотива учебной деятельности, под мотивом понимаются все факторы, обуславливающие проявление учебной активности: потребности, эмоции, цели, установки, интерес, долженствование, ответственность, чувство успеха (неуспеха), готовности к видам учебной деятельности, различные стремления (например, занять определенное место в отношении с окружающими) и т.д.

Однако, по замечанию И.П.Ильина, перечисление таких факторов очерчивает лишь область обсуждения вопроса, выявляет ведущие мотиваторы учения (или мотивационные образования) [88]. Поэтому далее разграничим понимание содержания мотива учебной деятельности и мотивационных образований школьника.

Основные исследования, которые заложили фундаментальное понимание мотива учебной деятельности принадлежат Л.С.Рубинштейну, Л.И.Божович, А.К.Марковой, В.С.Мерлину, Г.С.Костюк, Д.Б.Эльконину и многим другим. На основе данных исследований содержание мотива учебной деятельности можно сгруппировать:

I. Познавательные (связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения), основные из них как наиболее часто встречаемы в психолого-педагогической литературе: мотив успеха, мотив избегания неудач, мотив учения, мотив соревновательный, мотив сопереживания, мотив самообразования.

II. Социальные (связанные с социальным взаимодействием школьников или общественные мотивы поведения): мотив долженствования, мотив одобрения, мотив творческий, мотив общения, мотив социального сотрудничества, мотив самоактуализации.

Всего нами было выделено порядка пятидесяти мотивов учебной деятельности из разных источников, но простое их перечисление не вносит

ясность в их содержание, так как некоторые мотивы, выделенные учеными, отражают суть уже известных или вошедшие в науку под другим названием.

Приведем примеры: мотив достижения (Г.Мюррей, 1938) дал развитие мотиву успеха; мотив благополучия (А.К.Маркова, 1983) близок к мотиву одобрения; мотив социально-типичный (избегание отрицательной оценки своих знаний) (В.С.Мерлин, 1971) близок к мотиву избегания неудач; этот же мотив К.Н.Волков (1981) называет мотивом защиты; мотив готовности к видам учебной деятельности (В.С.Мухина, 1998) и мотив обучения (Е.П.Ильин, 2000) по характеристике ученых тесно перекликаются [88; 157], т.е. содержат потребность знаний, впечатлений, различные учебные желания, стремление к учению вообще и т.д.); мотив развития личности (М.Г.Рогов) близок по сути к мотиву самосовершенствования, т.е. стремление расширить кругозор, эрудицию, стремление повысить свой общекультурный уровень и т.д.; мотив творческого достижения (Р.С.Вайсман, 1973) тождественен мотиву творчества; мотивы самоуважения и осознания социальной необходимости (А.К.Маркова, 1990) перекликаются с мотивом социального одобрения, социального сотрудничества.

Помимо этого в качестве мотива иногда называют интерес, ответственность, различные личностные характеристики как аккуратность, обязательность, дисциплинированность, честность, сообразительность, что больше соответствует мотиваторам. И, как замечает Е.П.Ильин, именно мотиваторы участвуют в конкретном мотивационном процессе и обуславливают принятие человеком решения, также их называют мотивационными детерминантами [88].

Такое взаимопроникновение мотивов и мотивационных образований свидетельствует о том, что каждый из мотивов имеет сложную структуру, свой компонентный состав и основу мотивов составляют внутренние потребности ученика, его психические и личностные качества, которые не так просто дифференцировать и именно их качество определяет сущность личности школьника и ее направленность, что предполагает особое внимание

со стороны учителя именно к процессу формирования мотива познавательной деятельности ученика [138].

Тем не менее, практическая организация учебного процесса по формированию мотивов учебной деятельности требует решения, потому, на основании знаний о мотиве как психологической категории на рис.1.2. конкретизируем содержание мотивов учебной деятельности:



Рис. 1.2. Содержание мотивов учебной деятельности

Как следует из рис.1.2., и компоненты, и мотивы по отношению друг к другу связаны между собой, более того количество компонентов может быть различным у каждого ученика, различна их сила, уровень осознания и в целом иерархия компонентов мотива может быть различна у разных учащихся.

Мотивы учебной деятельности имеют следующие качественные характеристики: *содержательные* - определяются наличием личностного смысла как внутреннего отношения школьника к учению; действительности мотива как «индикатора» активности ученика; уровня осознания мотива; степенью распространения мотива на разные типы учебной деятельности; *динамические* - определяются: устойчивостью мотива, т.е. тот или иной мотив актуализируется постоянно во всех видах учебной деятельности; ситуативностью, т.е. появление и затухание интереса к той или иной учебной ситуации; модальностью, т.е. наличием положительных мотивов и отрицательных; силе мотива, т.е. мотив может быть сильно выражен, средне, слабо. [138].

Вышесказанное позволяет дополнить первоначальное представление о мотивационной сфере школьника. На рис.1.3. представлена схема, в которой отражены стадии мотивационного процесса.

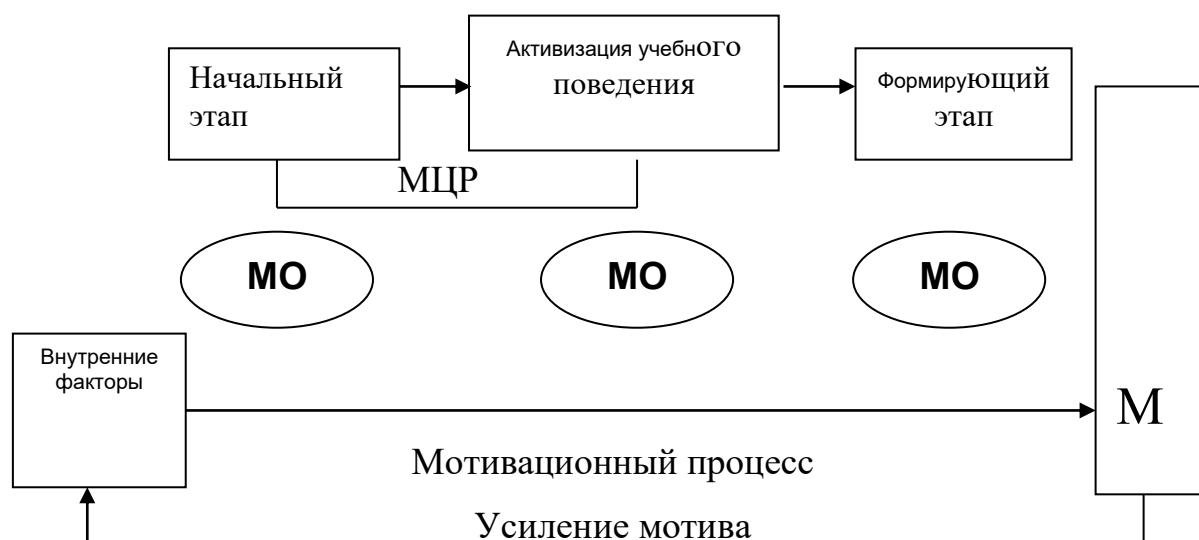


Рис.1.3. Содержание мотивационной сферы школьника:

М- мотивы учебной деятельности;

МО- мотивационные образования;

МЦР- мотивационно-целевой резонанс.

Согласно рис.1.3., мотиваторы, претерпевая изменения от этапа к этапу, ведут к появлению мотива учебной деятельности, который, вновь сформировавшись, нуждается в «подкреплении», потому мотивационный

процесс имеет циклический характер. В данном случае он усиливает внутренние факторы (развивает личность), способствует появлению новообразований, проходит этапы формирования через мотивационные образования, если в этом есть необходимость (что зависит от силы мотива), иначе этапы могут иметь свернутый вид и цикл ускорится.

Таким образом, можно сделать вывод о мотивационной сфере личности школьника, которая состоит из сочетания мотивов учебной деятельности различного качества, формирующихся в процессе мотивации учебной деятельности, уровень развития которого обусловлен внутренними факторами личности школьника, наличием или отсутствием мотивационных образований, их разнообразием. Исходя из этого, задача учителя заключается в умелом управлении мотивационным процессом, что в первую очередь будет способствовать возникновению у ученика положительных потребностей, намерений, установок и т.д., а уже на их основе повышаться качество усвоения и всего обучения в целом.

Полагаем, что понимание сущности мотивации учебной деятельности будет неполным без выяснения возрастных особенностей учащихся. В этой связи имеет смысл проследить весь возрастной путь школьника с тем, чтобы представить относительно полную психологическую «картину» разворачиваемых мотивационных процессов и, опираясь на достижение предыдущего возраста, определить потенциальные возможности школьника-подростка.

Согласно возрастной периодизации (Д.Б.Эльконин) рассмотрим младший школьный возраст, средний, старший – соответственно младшая ступень обучения, средняя, старшая.

Младший школьник учится понимать и принимать цели, исходящие от учителя, выполняет действия по инструкции. В этом возрасте еще рано говорить о стойкости учебных мотивов или делать вывод о сформированности его мотивационной сферы по ряду причин, среди которых выделим основные: преобладание внешнеорганизованной мотивации

(задавание цели извне); неустоявшийся интерес к учению как таковому; интересы недостаточно действенны, так как сами по себе долго не поддерживают учебную деятельность; учебные мотивы ситуативны; мотивы малоосознанны, что проявляется в неумении школьника назвать, что и почему ему нравится в данном предмете; мотивы учебной деятельности содержат в себе ориентировку школьника чаще на результат учения (знание, причем с их фактической, иллюстративной стороны и лишь затем – закономерности), а не на способы учебной деятельности; до окончания начальной школы не складывается интерес к преодолению трудностей в учебной деятельности (что нередко косвенно стимулируется учителем, так как в отметке, прежде всего, результат, а не стремление к преодолению трудностей).

Все эти особенности обуславливают поверхностный, а в ряде случаев недостаточный интерес к учению, называемый иногда формальным.

Результаты исследований (Л.И.Божович, Н.Т.Морозова, Л.С.Славина) показывают, что к концу младшего школьного возраста ребенок может полноценно выполнять учебную деятельность только вместе с другими детьми, это свидетельствует о том, что собственно индивидуальная учебная деятельность у него еще не сформирована. Важно, как замечает В.В.Давыдов, проследить судьбу этой деятельности и ее субъекта за пределами младших школьников [65]. Как показывают наблюдения, за этими пределами учебная деятельность продолжает развиваться. Но в чем ее своеобразие в 5-9 классах и как протекают мотивационные процессы в этом возрастном периоде, нам предстоит выяснить далее. Возрастные особенности учащихся среднего школьного возраста (возраст 11-15 лет) представляют для нас наибольший интерес, так как мы предполагаем проведение формирующего эксперимента именно с данной категорией учащихся и потому конкретизируем возрастную характеристику по внутренним и внешним факторам показателей психического развития. В направлении изучения особенностей данного возраста проводились исследования Л.С.Выготским, Л.И.Божович,

Д.Б.Элькониным, А.К.Марковой и другими. По результатам их исследований составим психологический «портрет» подростка.

Принимая во внимание тот факт, что результат формирования мотивов зависит от внутренних свойств личности под воздействием внешних факторов, нам следует разобраться в сущности как внутренних, так и внешних факторов, с тем, чтобы организация учебной деятельности не вступила в противоречие с внутренней логикой психического развития ученика, которое неразрывно связано как с развитием его организма, так и с воздействием окружающей среды. Выделим внутренние факторы развития личности: 1) биогенетические (как природные предпосылки) – строение организма, включающее рефлекторные механизмы, физиологические параметры, от которых зависит здоровье человека; свойства высшей нервной системы, их генетическая предрасположенность к проявлению тех или иных психических свойств индивида; 2) психические характеристики – динамические особенности психики (темп психических процессов); уровень интеллектуального развития, предполагающий гибкость мышления, активность, эмоциональную устойчивость, высокий уровень саморегуляции и т.д., т.е. весь комплекс врожденных задатков, служащих предпосылкой развития умственных способностей (Б.М.Теплов).

Природные предпосылки – строение организма, его функции, его созревание – необходимы для психического развития, природные свойства создают предпосылки для образования психических качеств, но они не определяют того, какие именно психические качества появляются у ребенка, это зависит от условий жизни и воспитания [157]. Ни одна психологическая черта не является, таким образом, непосредственно биологически обусловленной, а, с другой стороны, каждая психологическая особенность в процессе формирования испытывает на себе косвенное влияние врожденных предпосылок [35].

Специфическая особенность подросткового периода, по сравнению с предыдущим, состоит в том, что вступление в него представляет собой

дальнейшее развитие личности в развивающейся группе при наличии существенной перестройки организма в условиях бурно протекающего полового созревания [44], что меняет ведущий тип деятельности подростка, в данном случае общение становится как «особая сфера жизни подростка» [224, с. 265], в этой связи меняются этические нормы поведения, становится ярко выраженной потребность в познании и оценке своей личности, формируются подростковые установки [88], усиливаются мотиваторы (познавательный интерес, потребность в общении, потребность в сотрудничестве и другие), ведущие к формированию социального типа мотивов учебной деятельности.

Так, у школьника этого возраста внутренние потребности «устоялись» на основе: личностной причинности – переживание учащимися собственной автономии, ощущение собственной компетентности; переживании успеха (неуспеха); потребности в свободе выбора; уровне притязаний (как уровень, поставленной учеником цели или очередного достижения); потребности в удовольствии, в новизне; природном любопытстве; стремлении к эффективному взаимодействию или изменению действительности в желаемом направлении. Психологической причинности – рассудочность суждений, оценки своего поведения и окружающих [138; 139].

Соответственно в этот период основное значение приобретает ценностно-ориентационная активность, связанная со стремлением к автономии: потребность самостоятельного выбора цели, потребность на собственные взгляды, потребность самостоятельно принимать решения [195]. Вывести ученика на такой этап жизненной активности, в том числе и задача учителя.

Процесс формирования мотивов учебной деятельности очень сложен и требует создания условий, выраженных в организации учебной деятельности, способствующих проявлению активности, самостоятельности учащихся, развитию их познавательных интересов.

Основой этого становится многообразие деятельности, требующей выдвижения новых задач, использования ранее приобретенных знаний, поиска новых путей, способов, создания моделей построения учебного процесса в общем и по обучению отдельным предметам в частности, с помощью которых возможно решить проблему формирования и развития мотивов учения школьника.

Несмотря на то, что мотивационная структура человека обладает определенной стабильностью, она может меняться сознательно в процессе воспитания, его образования в целом и, в частности, обучения и учения, например, английского языка. В этом случае, возможно, говорить о положительном мотивировании школьника в процессе обучения, что означает воздействие на него со стороны учителя с целью побуждения его к учению ИЯ при одновременном формировании мотива познавательной деятельности и регулировании мотивационного процесса учащегося.

1.3. Психологические детерминанты формирования мотива познавательной деятельности

Исходя из психологической теории деятельности, имеется в виду, что поле деятельности субъектов процесса общения очень разнообразно и, по существу, у каждого ученика свой присущий ему путь формирования мотива познавательной деятельности.

В настоящем параграфе мы выделим психологические детерминанты, формирующие МПД. Большинство исследователей (Л.И.Божович, В.К.Вилюнас, А.Г.Ковалев, А.Н.Леонтьев, А.М.Матюшкини др.) сходны в одном - первопричиной деятельности, поступков выступают потребности. Но, как замечает Е.П.Ильин, недостаточно на начальном этапе внутреннего мотивационного процесса говорить только об осознании потребности, поэтому нельзя отрицать роль мышления как движущей силы поведения и деятельности. Следовательно, ученик, получив стимул-сигнал, «включает» в

работу мышление и таким образом активизирует все свои мыслительные процессы, сосредоточившись на главном для него в этот момент, а именно на выборе стратегии достижения цели, направленной на удовлетворение потребности, в результате чего возникает побуждение к действию.

Известно, что образованию мотива предшествует сложный комплекс психических состояний, ведущий к «рождению» того или иного мотива. Данные явления, выполняя различные функции, участвуют в управлении поведением человека в «качестве непроизвольного компонента», вмешиваясь в него как на стадии осознания потребности и оценки ситуации, так и на стадии принятия решения и оценке достигнутого результата.

В этой связи мы рассмотрим следующие психологические феномены: мотивационные состояния, мотивационные установки, эмоции, интересы, привычки, склонности, направленность личности и таким образом предпримем попытку уточнить и содержание мотивационной сферы личности школьника-подростка, и обобщить компоненты мотивационного процесса, развитие которых ведет к формированию мотива познавательной деятельности.

В зависимости от того, как идет формирование мотивов, какова степень осознанности причин возникающего побуждения, а также степень удовлетворения потребности (достижения цели, запланированного результата), мотивационные образования могут иметь определенные характеристики личности и функции [88] .

Итак, наибольшую значимость на этапе поисковой активности имеют мотивационные состояния, когда человек стоит перед выбором удовлетворения потребностей и принятия решения. Выделяются следующие состояния (Н.Д.Левитов, А.Ф.Лазурский, Е.П.Ильин и др.): когнитивный диссонанс (негативное побудительное состояние), возникающий в ситуации, когда субъект одновременно располагает, по крайней мере, двумя противоречивыми мнениями о чем-то или о ком-то, и эти мнения не могут быть согласованы друг с другом, что в свою очередь порождает у субъекта

стремление к устранению возникшего диссонанса через изменение поведения, изменению отношения к объектам, связанным с принятием решения, поиску новой информации, увеличению согласующихся друг с другом знаний; сомнение, включающее неуверенность, раздумье, переживание неудовлетворенности, состояния тревоги, боязни, растерянности, нерешительности, замешательство, смятение, нетерпение, раздражение, но и решимость, надежду, т.е. представлены все стороны настроения субъекта [88].

Таким образом, мотивационные состояния подростка выступают показателем его вдумчивости, степени ответственности за принимаемое решение, отражают общий «настрой» к учебной деятельности ориентируя учителя в плане отношения школьника к собственно учению.

В психолого-педагогическом взаимодействии учитель, поддерживая положительные состояния и, нивелируя отрицательные, тем самым формирует стремление к познанию.

Следующее мотивационное образование, тесно связанное с намерением, - это «мотивационная установка» (по Е.П.Ильину), которой в определенной степени присущи черты намерения.

С.Л.Рубинштейн описывает понятие «установка» как позицию, занятую личностью, «которая заключается в определенном отношении к стоящим целям и задачам и выражается в избирательной мобилизованности и готовности к деятельности, направленной на их осуществление» [183, с. 520]. Образование установки предполагает вхождение субъекта в ситуацию и принятие им задач, которые в ней возникают. Следовательно, установка зависит от того, что субъективно значимо для индивида [183].

В тоже время под намерением понимается побудитель действий, направленный на достижение цели, при этом намерение является внутренней подготовкой отсроченного или затрудненного действия. Также установку можно рассматривать как латентное состояние готовности к удовлетворению потребности, реализации намерения. Мотивационная установка может

возникать как долговременное намерение, т.е. замысел. При этом мотивационная установка-намерение может проявляться в различных формах: в виде принятого задания, взятого обязательства, данного обещания [88; 183].

Таким образом, во всех своих проявлениях мотивационная установка так или иначе влияет на поведение человека: побуждает к деятельности, насыщает эмоциями, ведет к достижению цели. Таким образом, без возникновения у ученика мотивационной установки, вряд ли можно рассчитывать на формирование им намерения к выполнению учебной задачи. Следовательно, в процессе психолого-педагогического воздействия, взаимодействия учителю необходимо стимулировать мотивационные установки школьников и отслеживать их трансформацию в мотив познавательной деятельности.

Как известно, мотивация теснейшим образом связана с эмоциями. Фундаментальные исследования по изучению этого сложного психологического феномена проводились и проводятся и зарубежными, и отечественными психологами (Л.Джемс, Н.Ланге, Дж.Мандлер, К.Изард и др.; Т.П.Висковатова, Б.И.Додонов, С.А.Колот, Г.В.Ложкин, Э.Л.Носенко, А.Е.Ольшанникова, О.П.Санникова, А.Я.Чебыкин, и др.), в работах которых выявлены определенные закономерности становления эмоциональной сферы личности, а также представлены теоретико-эмпирические обобщения по проблеме развития эмоций.

Значимость эмоций для формирования мотивов личности очевидна. Как фундаментальное понятие, эмоция – это сложный феномен, включающий в себя нейрофизиологический и двигательно-выразительный компоненты и субъективное переживание; взаимодействие этих компонентов в интраиндивидуальном процессе образует эмоцию, являющуюся эволюционно-биогенетическим явлением; у человека выражение и переживание эмоции врожденно, общекультурно и универсально [87]. Эмоция – глубоко личностное образование и ее действие, несомненно, влияет

на построение личности и создает эмоциональную сферу школьника, включающую эмоции, чувства, эмоциональные состояния [216]. В ходе учебного процесса необходимо создавать «эмоциогенную ситуацию» (А.Я.Чебыкин). В отношении учебной деятельности эмоциогенная ситуация есть результат столкновения реальных потребностей учащихся и сложившихся в данный момент обстоятельств, определяющих возможность их удовлетворения.

С.Л.Рубинштейн и др. подчеркивают действенную связь между эмоциями человека и его собственной деятельностью. Эмоция с внутренней необходимостью зарождается из соотношения – положительного или отрицательного – результатов действия к потребности, исходным побуждением [183] и по отношению к деятельности можно выделить *функции* эмоций: компенсаторную - замещение информации, недостающей для принятия решения или вынесения суждения о чем-либо [191]; прогностическую – оценка будущего события; санкционирующую - принятие человеком решения; защитная – предупреждение о реальной или мнимой опасности; мобилизационную – активизирует состояние нервной системы (Линдсли, 1960; Арнольд, 1967); коммуникативную – регулирует эмоции в процессе общения, помогая человеку добиваться удовлетворения своих потребностей через изменения в нужную сторону поведения других людей.

Отсюда вслед за К.Изардом можно сделать вывод о том, что эмоция «мотивирует, организует и направляет восприятие, мышление и действия» [87, с. 27]; эмоции стимулируют, активизируют, регулируют состояние личности в целом, направляя поведение человека в сторону осуществления его намерений, достижения цели и что еще важно, создают эмоциональный фон, благоприятствующий «рождению» новых мотивов. В этом случае учителю остается выбрать (подобрать) подходящую эмоциогенную ситуацию и лишь тогда использовать ее в воспитательных целях. В реальной учебной «жизни», по мнению В.К.Вилюнаса, актуализировать такой путь не всегда возможно, поэтому необходим способ «мотивационного опосредования»,

когда учитель, компенсируя отсутствие реальных ситуаций, создает словесно-мотивационные образы, вызывая у школьников эмоциональный отклик. Успешность такого воспитательного «приема», конечно, зависит от профессионализма и педагогического мастерства учителя [46; 47].

В психолого-педагогической литературе (И.А.Зимняя, Н.Д.Левитов, А.В.Петровский, М.Раттер и др.) выделены следующие характеристики эмоциональной сферы подростков: 1) очень большая эмоциональная возбудимость, поэтому подростки отличаются вспыльчивостью, бурным проявлением своих чувств, страстностью: они горячо берутся за интересное дело, страстно отстаивают свои взгляды, готовы «взорваться» на малейшую несправедливость к себе и своим товарищам; 2) большая устойчивость эмоциональных переживаний по сравнению с младшими школьниками; в частности, подростки долго не забывают обиды; 3) повышенная готовность к ожиданию страха, проявляющаяся в тревожности. В этом отношении В.Н.Кисловская установила, что самая высокая тревожность наблюдается в подростковом возрасте, а повышение тревожности в старшем подростковом возрасте связано с появлением интимно-личностных отношений с человеком, вызывающим различные эмоции, в том числе в связи со страхом показаться смешным; 4) противоречивость чувств: часто подростки с жаром защищают своего товарища, хотя понимают, что тот достоин осуждения; 5) возникновение переживания не только по поводу оценки подростком другими, но и по поводу самооценки, которая появляется у них в результате роста их самосознания; 6) сильно развитое чувство принадлежности к группе, поэтому они острее и болезненнее переживают неодобрение товарищей, чем неодобрение взрослых или учителя; часто появляется страх быть отверженным группой; сохраняется у подростков и отрицательное отношение к себе. В результате для школьников этого возраста характерна предрасположенность к отрицательным эмоциям и рассогласованность в мотивационной сфере [89]. Но мотивы не формируются только под воздействием эмоций.

Наряду с эмоциями немаловажное значение представляет и интерес. Зарубежные психологи (К.Изард, С.Томкинс, М.Сингер и др.), а также большинство современных исследователей (Б.И.Додонов, А.Г.Ковалев, А.В.Петровский, А.Я.Чебыкин, и многие др.) считают интерес ведущим в детерминации учебной деятельности учащихся. Интерес является исключительно важным видом мотивации в развитии навыков, знаний и интеллекта [87]. Именно интересы заставляют личность активно искать пути и способы удовлетворения возникшей у нее жажды знаний и понимания [44]. На осознанном уровне восприятие изменения или новизны является детерминантой интереса; у индивида, испытывающего эмоцию интереса, существует желание исследовать, вмешаться, расширить опыт путем включения новой информации при интенсивном интересе или возбуждении человек чувствует себя воодушевленным и оживленным. Именно это оживление обеспечивает связь интереса с познавательной или двигательной активностью. Интерес может усиливать любые побуждения, включая основные потребности [87]. В самом общем смысле психологическое значение интереса заключается в необходимости для исследовательской и конструктивной деятельности. Интеллектуальная активность ребенка направляется и поддерживается интересом. Он не может заниматься предметом, которым не интересуется.

Таким образом, в психолого-педагогическом контексте интерес - это положительное эмоциональное состояние, способствующее развитию навыков и умений, приобретению знаний и мотивирующее обучение (К.Изард). Л.С.Выготский считал, что интересы не приобретаются, а развиваются. К развитию интереса можно отнести и случаи преобразования познавательного интереса в учебный интерес. Специфика учебного интереса, по мнению Е.П.Ильина, А.Я.Миленького и др. заключается в содержании изучаемого по программе учебного материала и в способах его усвоения [88]. В воспитании интересов подростков важно учесть и то, что в период полового созревания интересы отличаются некоторой неустойчивостью

(смена интересов), принимают характер кратковременных увлечений и в тоже время обеспечивают стремление к познанию нового. Следовательно, в процессе обучения важно формировать опосредованные интересы, направлять их разбросанность, углублять имеющиеся интересы, делать их действенными, превращать в стремление в определенном виде деятельности, наконец, в положительные мотивы учения.

А.Г.Ковалев, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и др. далее прослеживают эволюцию интереса в направленность личности как сложное мотивационное образование, понятие которого введено. В его понимании это понятие представлено установкой, потребностями, интересами, идеалами, которые составляют различные стороны или моменты многообразной и вместе с тем единой направленности личности, выступающей в качестве мотивации ее деятельности [183]. В психологии существует убеждение, что в каком-либо одном динамическом образе вании личности, будь то влечение, диспозиция, установка, отношение, потребность или мотив (иерархия мотивов), как в фокусе, сконцентрированы свойства личности как целого [21].

В настоящее время практически все исследователи (Л.И.Божович, Е.П.Ильин, Р.С.Немов, и др.) под направленностью личности понимают совокупность или систему каких-либо мотивационных образований, явлений: систему потребностей; совокупность интересов, идеалов, склонностей, убеждений; систему мотивов [88].

Вышесказанное позволяет конкретизировать содержание «мотивационной сферы личности», сходясь во мнении о том, что мотивационная сфера личности аккумулирует мотивационные образования (личностные диспозиции, потребности и цели, интересы и т.д. [160], которые непосредственно детерминируют человеческую деятельность. Мотивационная сфера с этой точки зрения понимается как стержень личности, к которому «стягиваются» такие ее свойства как направленность, ценные ориентации, установки, социальные ожидания, эмоции и другие социально-психологические характеристики [57; 83].

Р.С.Немов обозначил следующие параметры мотивационной сферы личности: 1) широта есть качественное разнообразие мотивационных факторов, чем больше у человека разнообразных мотивов, потребностей, интересов и целей, тем более развитой является его мотивационная сфера; 2) гибкость есть разнообразие средств, с помощью которых может быть удовлетворена одна и та же потребность; 3) иерархизированность как отражение в сознании человека значимости той или иной потребности, мотивационной установки, других мотивационных диспозиций, в соответствии с чем одни имеют доминирующее значение при формировании мотива, а другие – подчиненное, т.е. одни используются чаще, другие реже [160; 88].

Таким образом, учитель, при управлении мотивационным процессом личности ученика, принимает во внимание то обстоятельство, что, в первую очередь, он должен возбудить активность, направить ее на формирование стремления, намерения, личностных диспозиций, положительных потребностей, словом, всех тех психологических проявлений личности, которые составляют содержание мотивов учебной деятельности.

Выводы к первому разделу

1. Мотивация познавательной деятельности как вид общечеловеческой деятельности, системообразующим фактором которой является мотив. Для понимания сущности мотивации в работе различаются такие общепсихологические категории:

- мотив (внутреннее, формирующееся в сознании человека побуждение активности, т.е. причина поведения или поступка);
- стимул (внешняя побудительная сила);
- мотивация (динамический процесс внутреннего управления поведением или процесс формирования мотива как основания действия, поступка);
- мотивационные образования (направленность, состояния, установка

свойства личности).

2. Мотив как внутреннее интегральное образование имеет структуру, которая включает ряд компонентов (потребность, цель, побуждение, намерение, свойства личности, состояния).

3. Принимая во внимание сложную структуру мотива и особенности мотивации (виды, уровни, проявления, этапы формирования), были выявлены факторы, влияющие на формирование и развитие положительного мотива познавательной деятельности (личностные диспозиции, возрастные психологические особенности, направленность на содержание учебного материала).

4. Выделены доминирующие потребности подростков как общение, познавательный интерес, целеполагание, потребность к достижению успеха, коммуникативная интенция, т.е. все те психологические образования, инициируемые природными свойствами личности, которые лежат в основе мотива и могут усиливаться под воздействием внешних стимулов.

РАЗДЕЛ II

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

2.1. Анализ психолого-педагогических условий изучения иностранных языков подростками

Изучение иностранных языков (далее ИЯ) в школе является важным, однако, как известно, школьный уровень владения ИЯ недостаточен. Эти знания и умения необходимо поддерживать и развивать в течение всей жизни человека, с тем, чтобы он мог успешно решать проблемы связанные с изменяющимися потребностями, требованиями и вновь возникшими возможностями. Исходя из этого, у учащихся к окончанию школы должны быть сформированы положительные мотивы учебной деятельности на достаточно высоком уровне. Безусловно, любой учебный предмет призван решать эту задачу, но каждый из них создает различные условия для реализации развивающего обучения, каждый учебный предмет использует свою стратегию обучения (методы, приемы, учебный материал) для достижения целей, заложенных в учебных планах и программах, основывающихся на содержании предметного обучения [5; 18; 29; 31; 32; 48; 50; 51; 59; 75].

В педагогической психологии наблюдается уже становящаяся стабильной ориентация на сращивание функций как учебного предмета: коммуникативно-практической или познавательной (обучение нормам иноязычного общения в изучаемых сферах коммуникативного взаимодействия людей); ценностно-ориентационной (целенаправленная социализация обучаемого в процессе учебного общения, направленная на развитие у него способности к самопознанию и самоосознанию себя как носителя культуры); развивающей (обучаемый выступает как субъект

коммуникативной, познавательной или ценностно-ориентационной деятельности). Все это создает основу для определения целей обучения ИЯ, одна из которых – развитие личности [66; 75; 76, 190]. А цель, как известно, определяет его содержание в соответствии с основными принципами обучения иностранному языку: коммуникативной направленности, личностной ориентации, самостоятельности ученика и интегрированное обучение всем видам речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) [4; 180; 248; 254]. По нашему мнению, к названным принципам необходимо отнести принцип мотивационного обеспечения учебного процесса, регулирующего мотивационную сторону обучения [61; 62]. Данный принцип может быть определяющим, так как без мотивационной основы не возникнет коммуникативная направленность, не сформируются личностные ориентации.

Известно, что формированию потребности к самообучению способствует целенаправленное воздействие на мотивационный процесс личности ученика, а формирование навыков по видам речевой деятельности невозможно без эмоций, интереса, мотивационных установок, потребностей к знаниям и других мотивационных образований ученика.

В соответствии с этим проанализируем современное содержание обучения ИЯ и действующие методы обучения с точки зрения их мотивационной направленности и принципа мотивационного обеспечения.

Известно, современная программа по ИЯ в средней школе предполагает формирование коммуникативной компетенции по параметрам: лингвистическая и языковая компетенции, социокультурная и социолингвистическая компетенции, дискурсивная компетенция, стратегическая компетенция [257; 266; 270]. Данные компетенции широко представлены в дидактике и методике обучения ИЯ (за рубежом) в основном американскими методологами (Х.Браун, Р.Мерфи, Д.Нунан и др.); отечественную науку представляют Р.Ю.Мартынова, В.М.Плахотник и др. В настоящее время для зарубежной методики характерно активное участие

психологов в разработке проблем обучения ИЯ (Д.Вилкинс, В.Риверс, М.Свен и др.) [109; 127; 130; 238; 242].

В психологическом аспекте лингвистическая и языковая компетенции изучаются с точки зрения формирования навыков и умений, позволяющих объединить знание определенного количества единиц и грамматических правил в осмысленное высказывание. Это означает, что языковой и речевой материал должен быть отобран в соответствии с возрастом, потребностями, интересами, возможностями учащихся, реальными речевыми ситуациями их потенциального общения. Содержательная направленность обучения ИЯ связана, в первую очередь, с речью как одним из видов деятельности, с ее формированием. Вследствие этих рассуждений, можно отметить, что посредством формирования речи учитель может воздействовать на сознание говорящего, регулировать мотивационный процесс, формируя компоненты мотивации познавательной деятельности. При этом воздействии актуализируются внутренние факторы личности школьника, например, применительно к ИЯ - это речевые способности [119].

Ряд исследований (М.С. Горбач, Е. Воронцова, Г.В.Еейгер, Г. Климашевич, И.А.Рапопорт, и др.) экспериментально подтверждает зависимость речевых способностей и мотивационных образований, что открывает дополнительные резервы формирования того или иного качества личности через более целенаправленное обучение. В частности Г.В.Еейгер, И.А.Рапопорт приходят к выводу, что «на уроках ИЯ, кроме развития необходимых для учащихся знаний, умений и навыков, осуществляется совершенствование разнообразных социально значимых качеств личности» [225, с. 42] и усвоение ИЯ оказывается в тесной взаимосвязи с высоким уровнем развития личности. Кроме того, в науке выделен мотив учения ИЯ, содержанием которого является интерес к предмету, вызванный потребностью к общению и стремление – знать ИЯ для удовлетворения будущих профессиональных интересов. Безусловно, осуществить иноязычное общение возможно только при наличии у школьников

потребности. К числу таких потребностей относятся: потребность выражения чувств, внутренних состояний; потребность общения; потребность самоутверждения, связанная со стремлением воздействовать на окружающих, убедить их в чем-то, побудить к определенным поступкам; потребность познания [98]. К сожалению, есть и «антимотивы», (не люблю, не хочу, не нравится), что говорит о том, что не все методические возможности воздействия на мотивационный процесс исчерпаны учителем и проблема формирования положительной мотивации учебной деятельности требует своего разрешения. На рисунке 2.1. представлена мотивационная направленность коммуникативной компетенции:

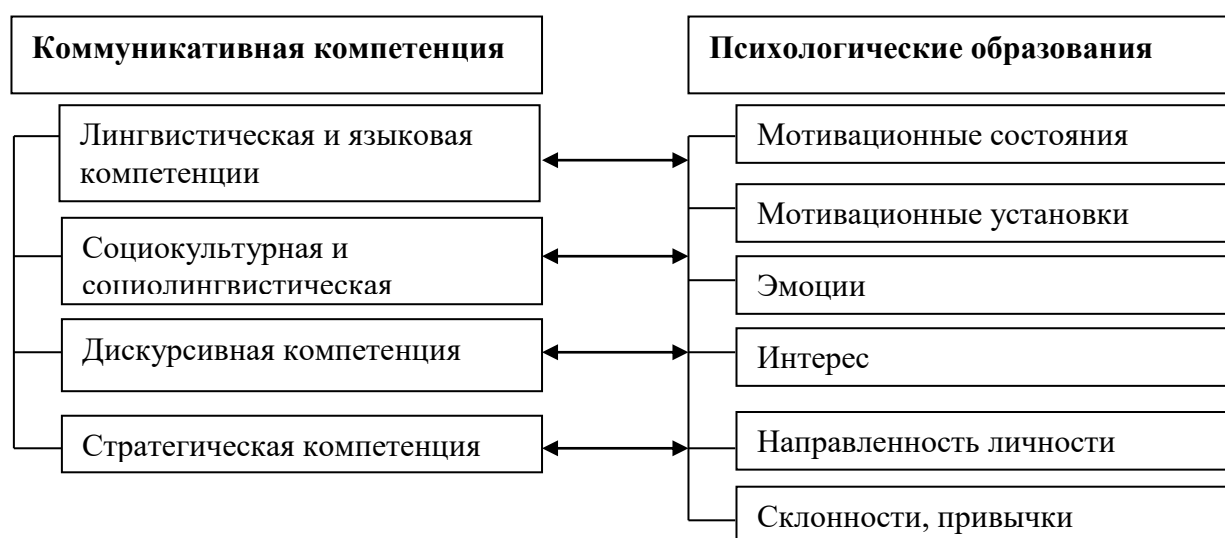


Рис.2.1. Мотивационная направленность коммуникативной компетенции.

На рис.2.1. мы отметили взаимосвязь между компетенциями и психологическими образованиями, постановка задачи формирования которых, обеспечивает развитие названных компетенций, в то время как направленность компетенций усиливает мотивацию познавательной деятельности, регулируя ее в положительном смысле. Следовательно, к неременному условию обучения можно отнести осознанность в овладении ИЯ как средством общения, которая предусматривает обязательное осмысление учащимися языкового материала, осознание ими содержания высказывания при восприятии и порождении речи на уровне личностных

смыслов, осознанный выбор адекватных языковых средств для решения учебно-коммуникативных задач на этапе тренировки. Активность и самостоятельность учащихся в процессе овладения ИЯ, проявляющаяся в том, что ученик из объекта педагогического воздействия становится главным действующим лицом учебно-воспитательного процесса. Активность и самостоятельность учащихся рассматриваются в динамике и имеют разную степень проявления в зависимости от этапа освоения материала в речи и проблемной заостренности заданий. Важнейшим условием и показателем такого освоения материала является наибольшая степень речемыслительной активности и творческой самостоятельности учащихся, в том числе их участия в определении основных задач урока, а также в выборе путей и средств их решения [10; 36; 49; 52; 59; 193].

Принимая во внимание эти положения, выделим мотивационную направленность методов обучения ИЯ для того, чтобы определиться – какой из них способен решить проблему формирования мотивационных образований с учетом углубления психолого-педагогических подходов обучения ИЯ.

В ныне действующих подходах к обучению ИЯ свое отражение нашла гуманистическая концепция в личностно – ориентированном обучении, при котором каждый учащийся раскрывает резервы усвоения знаний, учитывая сущность языка как главного орудия мышления и деятельности человека [18; 28; 60] с целью изменить свое поведение, дать оценку самому себе и скорректировать отношение к самому себе [10; 40]. Так, например, известный системно-коммуникативный метод: предлагает поэтапное формирование навыков и умений по каждому виду речевой деятельности [141]. Этот метод имеет основные преимущества, которые заключаются в реализации ряда принципов: *принцип коммуникативно-речевой направленности*: означает, что обучение сосредоточено на практической речевой деятельности, в результате которой при коммуникации или чтении учащимися добывается новая информация; *принцип сочетания языковых тренировок с речевой практикой*:

совершенствование речевой практики на основе изучения языковых аспектов, т.е. знаний об изучаемом языке; *принцип взаимосвязи основных видов речевой деятельности*: мотивированное сочетание видов речевой деятельности; *принцип аппроксимации иноязычной деятельности*: контроль иноязычных знаний с учетом «снятия» языкового барьера учащихся [48; 58; 60; 73].

Мы полагаем, что данные принципы могут быть дополнены принципом мотивационного обеспечения учебного процесса, без реализации которого качественное усвоение учебного материала невозможно. Применительно к процессу обучения ИЯ принцип мотивационного обеспечения заключается в следующем: установка учителя на методичное формирование мотивационных образований как свойств личности школьника; целенаправленная деятельность учителя по организации условий, обеспечивающих мотивационную сторону процесса учения; побуждение учащихся к иноязычному общению и иноязычной речевой деятельности посредством мотивирующих способов и средств обучения; периодическое выявление уровней мотивационных образований личности школьника.

По-нашему мнению, данный принцип усилит идею развивающего обучения, что означает, что практическое овладение ИЯ - не только самоцель, но и путь развития речемыслительных способностей учащихся, переносимых на изучение других дисциплин (расширение кругозора, развитие интеллекта (память, мышление, внимание, воображение), интеллектуальных операций (отбор, комбинирование, трансформация, структурирование). Также этот принцип предполагает взаимное сотрудничество учителя и учащихся, осознание учениками цели урока, пути ее достижения, создает условия выбором учеником своего способа решения задачи посредством коммуникативной ситуации как состоящую из условий общения и характеристики участников общения. Таким образом, сотрудничество учителя и ученика обеспечивает то взаимодействие, которое необходимо для формирования мотивационных образований в контексте

коммуникативной ситуации. Как известно, процесс формирования мотивации познавательной деятельности может быть усилен в ходе самой учебной деятельности, и, как отмечает А.К.Маркова, важно как эта деятельность осуществляется.

В психолого-педагогической науке (И.А.Зимняя, А.А.Леонтьев, Л.Д.Столяренко и др.) выделены основные факторы, влияющие на формирование положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности [88]. Каждый из них требует специального анализа.

Так, мотивационная направленность учебного материала определяется содержанием, которое учитывает потребности школьников в постоянной деятельности, в упражнении различных функций, в том числе и психических – памяти, мышления, воображения; потребность в новизне, в эмоциональном насыщении, потребность в рефлексии и самооценке; формой, вызывающей у школьников эмоциональный отклик. Следовательно, как фактор формирования мотивов учения содержание учебного материала и его расположение выполняют не только информационную (расширение кругозора посредством новых сведений, объема изложения материала), развивающую (развитие мышления, воображения, внимания, памяти и т.д.), но и мотивирующую функции. Суть этой функции заключается в возбуждении интереса, стимул к приобретению знаний, потребность в информации, а все вместе это направлено на усиление познавательного мотива учения. Вместе с тем, учебный материал должен прогнозировать желание учителя и ученика работать с ним, а у учащихся пробуждать интерес к учению вообще и к ИЯ в частности. В этой связи, как отмечает И.Д.Гальскова, очень важно, чтобы в самом содержании учебного материала были четко репрезентированы желаемые эмоционально-оценочные отношения учащихся к миру, друг к другу, к тому, чем они занимаются в процессе освоения ИЯ. Учебный материал воздействует на мотивационно-потребностную сферу деятельности и учителя, вызывая интерес с ним работать, актуализируя его психические и личностные свойства и побуждая

разнообразить способы и приемы при презентации учебного материала, являясь в какой-то степени субъективированными и «окрашенными» индивидуальностью учителя [73]. Конечно, интерес к учебному предмету во многом связан с качеством преподавания и во многом его определяет организация учебной деятельности [216]. С этой точки зрения и психологи (И.А.Зимняя, А.К.Маркова, Т.А.Матис, В.Ф.Моргун, А.Б.Орлов и др.) выделяют несколько взаимосвязанных этапов в организации учебной деятельности, создающих психологические условия, обеспечивающих мотивацию учебной деятельности на каждом этапе усвоения [151; 167]:

- на *мотивационном этапе* решающее значение имеет организация «я-включенности» и «проблемной включенности» (Г.Олпорт) учащегося в ситуацию обучения. Для обеспечения «я-включенности» учащихся необходим учет «зоны ближайшего развития» (Л.С.Выготский). Важную роль при этом играет адекватное представление учащегося о конечной цели усвоения (П.Я.Гальперин);

- на *этапе составления* схемы ориентировки в объективных условиях и построения модели действия большой мотивационный эффект дает «самостоятельное открытие учащимися под руководством учителя полной и обобщенной ориентировки в изучаемом предмете» [156, с. 38]. Это позволяет развить исследовательские способности учащихся, добиться успехов в выполнении усваиваемых действий, а в будущем творчески перенести эти способности на широкий класс новых теоретических и практических задач;

- на *этапе материального* (материализованного) действия «мотивирует» «усвоение в ходе применения» (при решении задач), а вооруженность схемой ориентировки обеспечивает тщательный контроль и самоконтроль, снимает такие отрицательные эмоциональные состояния, как «страх пред неуспехом», «аффект неадекватности», психическое утомление;

- на *речевых этапах* важное значение имеет глубокое осознание материала в ходе общения со сверстниками, участия в дискуссии, проигрывание ролей («ученик-учитель») и т.п;

- этап умственного действия мотивируется включением усвоенного действия в новые деятельности, где оно преобразуется либо в «интеллектуальный навык», «чистую мысль» (П.Я.Гальперин), либо, сталкиваясь с препятствиями и приобретая личностный смысл для учащегося, может превратиться в самостоятельную деятельность (А.Н.Леонтьев).

Высшие психические функции, согласно Л.С.Выготскому, развиваются в коллективном взаимодействии людей. Поэтому коллективные формы учебной деятельности являются следующим важным фактором формирования мотивов учебной деятельности. Исследования (В.В.Рубцов, Т.А.Матис, Г.А.Цукерман и др.) подтвердили зависимость мотивов от организации коллективной совместной учебной деятельности: во многих случаях групповая форма учебной деятельности создает более успешную мотивацию, чем индивидуальная; активизирует слабомотивированных учащихся [157].

Как известно, ход научения регулируется на основе обратной связи, т.е. непрерывного или периодического контроля и учета текущих результатов. Как считают психологи контроль и оценка учебной деятельности (самоконтроль, самооценка, самокоррекция) носят мотивирующий характер и при определенных условиях ее проведения выступает как фактор, который сможет не только стимулировать процесс обучения, но и активизировать осмысленную, самостоятельную деятельность обучаемых [141].

Многие психологи и педагоги (Бордовская Н.В., Зимняя И.А. и др.) убеждены, что на формирование мотивов учения оказывает влияние стиль педагогической деятельности учителя – различные стили формируют различные мотивы школьников, - и в этом смысле важно помнить следующее: педагогическая деятельность является совместной, а не индивидуальной.

Соответствующие факторы (содержание учебного материала, организация урока, выбор методик, стиль педагогической деятельности,

психофизиологические особенности учащихся) обеспечат, по нашему мнению, развитие познавательной мотивации, формированию мотивационных образований (состояние, установка, направленность, интерес, эмоции, привычки, склонность), что приведет к развитию мотивов учения школьников, таких как мотив общения, мотив успеха, мотив готовности к учебной деятельности, мотив соревновательный, мотив самообразования, мотив осознания социальной необходимости и другие мотивы учебной деятельности, составляющие мотивационную сферу личности. Обобщенная нами схема психолого-педагогических факторов обучения ИЯ представлена на рис.2.2.



Рис.2.2. Психолого-педагогические факторы обучения иностранному языку.

Таким образом, если исходить из общетеоретического положения о содержании обучения предмету ИЯ, в котором создаются условия для деятельности учителя, деятельности ученика на основе учебного материала (В.В.Краевский, И.Я.Лернер), можно отметить, что перед участниками

учебного процесса главным образом стоит цель, направленная на усвоение специальных знаний, умений и навыков, что не является достаточным для развития личности ученика, которого прежде всего необходимо «включить» в учебный процесс, воздействуя на его мотивационный процесс, т.е. активизировать внутренние факторы, формируя мотивационные образования от этапа к этапу осуществления учебной деятельности, и затем на их основе актуализировать в обучении мотивы учебной деятельности, формируя коммуникативную компетенцию.

Учитывая вышесказанное, а также недостаточное методическое мотивационное обеспечение обучения ИЯ школьников, мы предлагаем внешние факторы обучения ИЯ обусловить принципом мотивационного обеспечения, что определит: мотивационное содержание учебного материала; приемы психолого-педагогического воздействия на познавательную мотивацию; психолого-педагогические формы учебного взаимодействия; структуру управления мотивацией учебной деятельности в процессе обучения ИЯ; моделирование в учебном процессе ситуаций общения и способы формирования речевых навыков и умений у обучающихся.

2.2. Проектирование модели формирования и развития мотива познавательной деятельности

Для построения модели необходимо понимание мотивационных механизмов, определяющих поведение человека и представляющих внутренние процессы мотивации. С практической точки зрения, учителю важно уметь объяснить причины учебных поступков, поведения школьника, основу которых, как мы выяснили, обязательно составляют учебные мотивы, но без понимания того, как они возникают, каким путем формируются, вряд ли это возможно [195].

Итак, мотивация учебной деятельности соотнобразуется с целями, характером и условиями обучения, определяется особенностями обучения как средством общения, в результате которого у ученика формируется речевое поведение – как отражение в нем всех психологических, лингвистических, деятельностных, объективных и субъективных факторов его существования в речи человека в целом [180]. Исходя из этого, формирование мотива познавательной деятельности предполагает систематизацию или сведение воедино психологических особенностей личности ученика, психолингвистические и лингвистические особенности овладения ИЯ и формулирование стратегии и тактики управления мотивацией учебной деятельности (см. рис.2.3.).

Представленная модель состоит из трех основных блоков, два из которых - «Психолого-педагогическое управление мотивационным процессом» и «Внешнее психолого-педагогическое воздействие» - представлены деятельностью учителя, который осуществляет внешнее воздействие на внутренние процессы личности школьника, поэтому третий блок собственно и представляет внутренний процесс формирования мотива. Данный блок в свою очередь включает четыре подструктуры. «Личностные диспозиции», которые влияют на особенности мотивации и формирования мотива, так как представляет собой совокупность устойчивых потребностей, данных ребенку от рождения – потребность в любопытстве, эмоциях, новизне, знаниях, стремление к самоуважению, творчеству, стремление к деятельности и т.д., тем более, что между мотивацией и личностными диспозициями имеется обоюдосторонняя связь: «свойства личности влияют на особенности мотивации..., а особенности мотивации, закрепившись, становятся свойствами личности» [88, с. 178].

Как следует из основных положений теории мотивации [53; 116; 160; 236; 249] мотивационный процесс личности школьника включает три стадии, начало которым задают внутренние потребности школьника, активизируемые внешним воздействием со стороны учителя, а результат

(удовлетворение потребности) в ходе выполняемой учебной деятельности, возвращается к учителю в виде обратной связи.

Осуществляя внешнее воздействие, учитель по существу стимулирует учебные потребности школьника: потребность в любопытстве, потребность в новизне, познавательные потребности и др. В обобщенном понимании учитель выступает как носитель информации со множеством элементов информации, которая поступает к ученику по двум каналам (по И.П.Павлову) в виде психических образов, речемыслительных процессов. В этом случае раздражителями выступают императивные (объяснение учебного материала, его содержание, обязательное требование по выполнению учебной задачи, выполнение инструкций того или иного упражнения и т.д.) и неимперативные (игровые задания, доверительная беседа, просьба, совет и т.д.) формы внешнего воздействия, а также элементы внушения через доказательность, аргументацию, аналогизацию. Слушает ли ученик на уроке или читает, прежде всего, включаются в работу его ощущения и восприятие и только затем запоминание, установление ассоциаций, осмысление, творческая переработка [195; 150].

Далее представим краткую характеристику каждой стадии.

Первая стадия «Ориентировочная учебная активность» выступает как начало «работы» мотивационного механизма, элементы которого при обучении ИЯ работают следующим образом:

1). *Принятие учебной цели* учеником, что означает осмысление учеником цели, полученной от учителя и соотнесение ее со своими потребностями; *Принятие учебной задачи* учеником означает понимание ее условного смысла (а не ее дословное понимание); на этой стадии выполнение задания учеником до конца говорит о принятии ее учеником [138; 139].

2) *Возникновение любопытства* - первичное желание узнать больше о предмете беседы или проявление поверхностного к нему внимания [162; 216].

3) *Возникновение эмоции* – желательные ведущие эмоции при первичном знакомстве с учебным материалом (по А.Я.Чебыкину) удивление, любопытство, догадка [216]. Несмотря на то, что эмоции не определяют направленность деятельности прямо и непосредственно, от них зависит продуктивность деятельности, а это влияние зависит от степени сложности выполняемой учеником учебной задачи. Энергия, которой эмоция снабжает мотив для осуществления какой-либо цели и задачи, должна быть соразмерна со степенью трудности и сложности задачи [150].

4) *Возникновение непосредственного интереса* (или ситуативного интереса, связанного с потребностью во впечатлениях, новизне) и задает ориентировочную активность [51].

5) *Возникновение внешнего долженствования* - движимое учеником чувство ответственности – «надо» или выполнение задачи в силу внешнего принуждения.

6) *Возникновение стремления к удовлетворению социальной потребности* – при совпадении вышеназванных мотивационных образований у ученика возникает положительная установка к достижению заданной извне учебной цели и выполнению учебной задачи.

Таким образом, ученик включается в работу только в том случае, если принимает учебную цель, понимает полезность, необходимость поставленной перед ним иноязычной задачи и испытывает готовность к ее решению. Данный этап соответствует этапу ознакомления с учебным материалом на уроке или в цикле уроков по заданной теме, и здесь ученик выполняет учебные действия по внешнему долженствованию.

Как следует из рис.2.3. между первой и второй стадиями осуществляется переходный этап - «мотивационно-целевой резонанс» (А.К.Маркова), суть которого состоит в осознании задаваемой абстрактной учебной цели или учебной ситуации. В результате у школьника формируется субъективная значимость полученной или увиденной информации, вследствие чего происходит непосредственное чувственное восприятие

информации, ее осознание посредством осуществления мотивационных операций (сопоставление, сравнение, размышление и др.), что «подталкивает» ученика к эмоциональному реагированию и выполнению учебных действий непосредственно не связанных с заинтересовавшей его учебной задачей (например, поиск иностранных слов в словаре), так как на более осознанном осознается ощущение недостатка в информации для удовлетворения возникшего интереса. Таким образом, постепенно «созревает» потребность реализовать полученную извне и уже осмысленную цель, а это путь к выполнению действия. Для того, чтобы возник мотив, объективная его причина-недостаток или лишение чего-либо должна быть воспринята и осознана. Восприятие и сознание нужды – это начальное и среднее звено мотивации. Осознание цели деятельности достигается лишь путем познания объективных условий и требований деятельности [150]. От того, насколько ясно ученик представляет применение знаний, зависит степень интереса. Мотивационно-целевой резонанс служит своеобразным «транзитом» между «абстрактной» целью, задаваемой учителем извне, и внутренним состоянием ученика: переживанием, напряжением, тревожностью, обеспечивающими осознание цели и принятие ее как лично-значимой.

Вторая стадия - «Активизация учебного поведения» - связана с формированием готовности к выполнению учебного действия и включает следующие элементы:

1) *Осмысление учебной цели, учебной задачи* – ученик начинает осознавать и понимать, какими способами он будет действовать, умеет ли их оценить, совершая мотивационные операции сравнения, анализа, сопоставления [138; 139]. Также на этом этапе «идет» процесс *осознания учебной цели, учебной задачи*- цели становятся значимыми для ученика, он осознает необходимость их достижения без давления и принуждения со стороны, видит в этом смысл лично для себя, понимает «нужность» выполнения задачи.

2) *Возникновение эмоционального реагирования* – по данным А.Я.Чебыкина, ученик может испытывать радость, у него усиливается любопытство, возникает состояние удовольствия [216]; помимо этого возникает *антиципация удовлетворения любопытства* – на основе предшествующего опыта у ученика возникает предвосхищение удовлетворения от будущего выполненного действия, поскольку он предвидит не только его положительный результат, но и сам процесс выполнения доставляет удовлетворение.

3) *Развитие непосредственного интереса* - непосредственный интерес проявляется не к отдельному стимулу (например, красочная наглядность), а к явлению в целом, к событию, к факту, что можно охарактеризовать как любознательность или возбуждение «умственного аппетита» [51, с. 24].

4) *Развитие внутреннего долженствования*- с позиции «надо», заданной извне, ученик переходит в состояние «нужно мне», ставя перед собой обязательство на выполнение задания; у него возникает внутренняя готовность к выполнению учебной задачи.

5) *осознание вероятности достижения успеха* – перед непосредственным выполнением задания, ученик «делает» самооценку знаний, умений и навыков - оценивает реальность успеха, что зависит от его уровня притязаний, т.е. того уровня трудности задания, который ученик обязуется достигнуть, зная уровень своего предыдущего выполнения [195].

Данное звено мотивационного процесса соответствует этапу тренировки, когда ученик уже более осознанно выполняет учебное действие и закрепляется его интерес к теме и к процессу выполнения учебного действия.

Результатом двух этапов является третья стадия “Формирование познавательной активности”, когда на основании сформированного мотива познавательной деятельности ученик осознанно выполняет предложенное учебное задание. В данном блоке выделяются следующие главные элементы:

1) *Формирование внутреннего целеполагания* – возникновение самостоятельно поставленных целей. В результате чего у ученика возникает предвидение социальных последствий своей учебной деятельности и поведения, иными словами он готов к *выбору пути достижения цели*, что означает самостоятельный выбор способов решения учебной задачи, осуществление поиска нестандартных способов решения, когда проявляются гибкость, мобильность способов действий [138; 139].

2) *Формирование мотивационной установки* в данном контексте может рассматриваться как латентное состояние готовности к удовлетворению потребности [88]. На этом основании ученик готов к принятию решения о выполнении учебной задачи, т.е. готов самостоятельно принимать решения по выполнению учебных действий на основе мотивационной установки и уровня притязаний посредством выбранных путей достижения цели. Иными словами, формируется намерение решить учебную задачу, например, коммуникативное намерение, или коммуникативная интенция, например, желание вступить в общение с другим лицом или с учителем, или с учеником в режиме работы «ученик-ученик» при организации диалогической формы общения на уроке ИЯ.

3) *Формирование познавательной потребности* – ученик осознанно готов выполнить действие, движимый внутренним побуждением.

На этом этапе формирования мотивов учебной деятельности происходит осознанное решение учебной задачи, усиливаются мотивационные образования – эмоции, интересы, мотивационная установка, уровень притязаний, который вследствие оценки (самооценки) повышается. Таким образом, когда ученик испытывает удовлетворение потребности, его мотивационные образования усиливаются и трансформируются в мотив познавательной деятельности. Далее мотивационный процесс может состоять из различных комбинаций его элементов, что зависит от силы мотивов, устойчивости мотивационных образований, но чем они сильнее, тем более регулируем мотивационный процесс, поскольку в нем актуализируются уже

не внутренние факторы, которые нуждаются в развитии, а сформированные мотивы учебной деятельности, в основе которых и осознанные цели, и мотивационные установки, и познавательные эмоции, и опосредованный интерес, и внутреннее долженствование, и умение ставить цели, принимать решения, и находить пути их достижения.

Обучение навыкам играет существенную роль в воспитании мотивов [150]. Навык придает мотиву более определенную направленность и большую устойчивость, иными словами ориентировку. Чем эта ориентировка активнее, тем значительней положительное влияние мотивации на продуктивность и прочность запоминания материала. Для того, чтобы достигнуть какой-либо цели, надо овладеть способами действия, необходимыми для ее осуществления. Овладение способами действия становится более полным и совершенным по мере того, как они автоматизируются и превращаются в навык, «любой мотив начинает управлять деятельностью лишь благодаря приобретению навыков» [24, с.54]. Чем прочнее и лучше усвоен навык, тем больше его влияние на успешность деятельности. Неразрывная связь мотивов и навыков проявляется в том, что некоторые приобретенные мотивы возникают только после приобретения соответствующих навыков. Например, интерес к чтению художественной литературы возникает только после усвоения навыков чтения. Таким образом, направление и активность деятельности, с одной стороны, определяется степенью нужды в чем-либо, а с другой – прочностью навыка удовлетворения этой нужды. Наиболее эффективный для воспитания путь повышения активности детей – тренировка, но тренировать всегда легче, чем заинтересовать [150]. Однако чем прочнее навык, тем меньше ошибок делает человек, тем успешнее деятельность, а успешно решаемая задача выполняется с большей энергией и активностью, т.е. навыки усиливают степень активности мотива. До тех пор пока не образован навык выполнения, стремление к цели, к которой побуждает мотив, осуществляется самыми различными способами и путями [150].

Общепринятым является наличие обязательной обратной связи в виде непрерывного или периодического контроля со стороны учителя, предметом которого являются ответы и действия ученика, степень их правильности или соответствия должным нормам (поведения). Учитель контролирует результаты учебной деятельности, оценивая их словесно и, в случае необходимости, корригирует мотивационный процесс личности школьника, зная причины некачественно усвоенного учебного материала. Для этого существуют специальные методы и приемы, предложенные психологами А.К.Марковой, И.А.Зимней, А.А.Реан, А.Я.Чебыкиным, Д.Хамблиным и др.

Контролируя знания учащихся, учителю необходимо дифференцировать такие понятия, как «отметка» и «оценка». Мы, вслед за Ш.А.Амонашвили, считаем, что «оценка» – это процесс, деятельность, осуществляемая человеком, а «отметка» – это ее результат, т.е. ее условно-формальное отражение [10, с. 12]. На основе оценки может появиться отметка как ее формально-логический результат, «отметка – знак» [157, с. 305]. Однако во что отметка превратится в дальнейшем, что она принесет ученику, – это уже не зависящая от оценки действительность [141]. Отметка в результате является для школьника источником переживания эмоций (положительных или отрицательных). Однако, как отмечает В.П.Шуман, и в одном, и в другом случае она является одним из внешних стимулов учебного процесса. Если отметка «ожидаемая», она считается положительным стимулом, а если «нежеланная» – отрицательным [141].

Ученику совершенно необходим тот комплекс качеств, который организует умение учиться. Сюда входят понимание смысла учебных задач, осознание способов выполнения действий, навыки самоконтроля и самооценки [157]. В этой связи, как отмечает А.К.Маркова, «самоконтроль» – это выделение школьником этапов работы и их последовательности, а «самооценка» – это оценка учеником меры освоения (трудности, легкости) для него этих этапов [10; 138; 139; 141]. При обучении основным средством такого контроля выступают ответы и действия учащихся, степень их

правильности, число ошибок. Эффективность управления учебной деятельностью в значительной мере зависит от способов и форм осуществления: 1) поиска учащимися правильного ответа и действий, 2) сигнализация о допущенных ошибках; 3) их исправлении; 4) реакция педагога на ошибки [195].

Практическое представление мотивационного механизма ученика предполагает практический вывод – у ученика появляется желание выполнить то или иное учебное действие не вдруг и не сразу, этому предшествуют сложные процессы внутренней обработки полученной от учителя информации (каким способом и какой по содержанию). Опора на то, что развитие познавательного интереса проходит три основных этапа, утверждают, что (И.А.Зимняя, Г.А.Рогова, Л.Д.Столяренко и многие др.): ситуативный познавательный интерес возникает в условиях новизны, неопределенности, чему способствуют и разнообразие форм и видов воздействия. Следовательно, мотивация учебной деятельности выступает не столько в виде определенных проявлений устойчивости личностной определенной черты, а быстрее в виде отражения заданных условий деятельности, что открывает возможности для ее формирования посредством специально организованных психолого-дидактических воздействий [6; 9; 84; 105; 126; 138; 195], а психологические образования задают возможности для формирования мотива познавательной деятельности.

Так как педагогический процесс опосредуется учителем, который при этом организует взаимно приемлемые отношения с воспитанником, направляет и стимулирует его развитие, то в этом смысле необходимо, чтобы каждый из организаторов педагогического процесса умел направлять достижения учащихся, отбирая методы, средства подачи и усвоения учебного материала систематизируя его в соответствующие формы. Именно поэтому в нашей модели представлен блок «Психолого-педагогическое управление учебным процессом».

В трудах (Л.И.Божович, А.Н.Леонтьев, Г.Костюк, А.К.Маркова, В.С.Мерлин, Ш.И.Чхартишвили и др.), в психолого-педагогической литературе (Т.Григорян, М.М.Заброцкий, И.А.Зимняя, С.Г.Москвичев и многих др.), а также в современной литературе по управлению процессами в коллективе (А.Бюссинг, М.Уорнер, И.Хентце, Ю.Д.Красовский и др.) ставится вопрос об управлении действиями субъекта в условиях обучения. На основе их анализа мы согласны с мнением о том, что «управлять действиями человека... можно только посредством управления мотивами» [150, с. 5], поэтому в контексте нашего исследования мы будем говорить об управлении поведением ученика посредством управления мотивацией [143; 168; 174; 184].

Прежде чем выявить и наметить психолого-педагогические пути управления поведением ученика, выделив также и специфические особенности организации учебной деятельности школьника на примере обучения его ИЯ, необходимо принять во внимание ряд современных положений об управлении процессом вообще и соотнести с педагогическим управлением, в частности, в условиях обучения ИЯ.

Отметим, что из известной нам литературы в психологии не так много работ, где конкретно предлагаются пути формирования мотивации познавательной деятельности на уроках иностранного языка с применением специально подобранных психолого-педагогических приемов.

Процесс управления одновременно циклический и непрерывный, что создается одновременным и последовательным выполнением многих циклов управления: управления учением, управления развитием, управления воспитанием, – в контексте нашего исследования – это управление формированием мотивационных образований школьников. Управленческий цикл начинается с постановки целей и завершается достижением поставленной цели, затем ставится новая цель и управленческий цикл повторяется. Цель – действие – результат - новая цель - такова схематичная картина непрерывного управленческого процесса [132; 144].

Представим компоненты управления и охарактеризуем их с целью обосновать необходимости применения в педагогической деятельности рис.2.4:

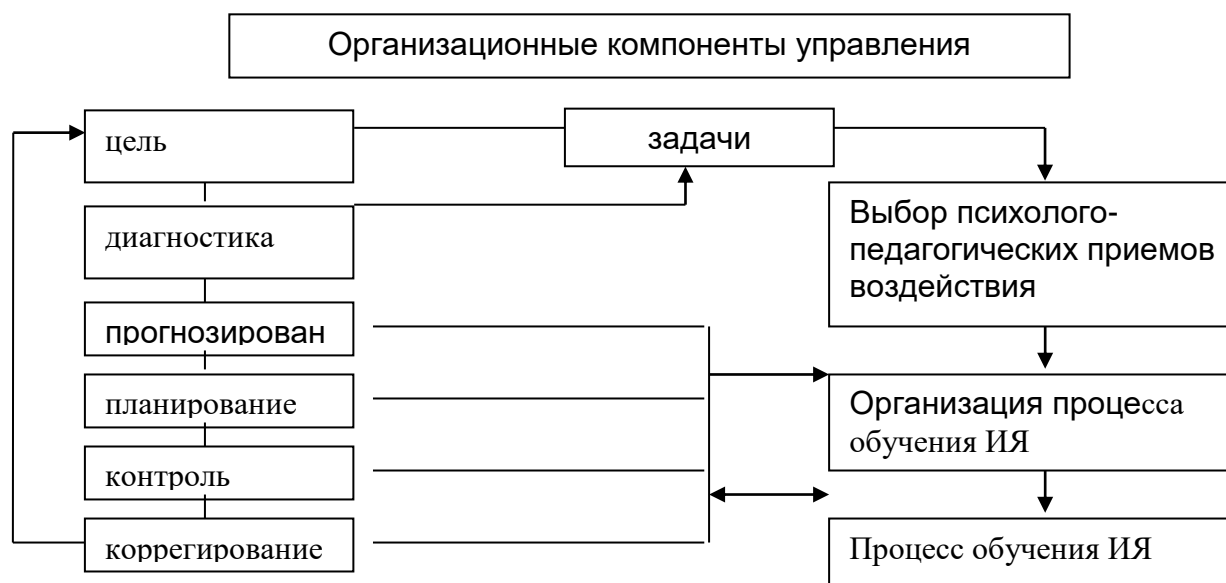


Рис.2.4. Управление процессом формирования мотивационных образований.

В свете сказанного, управление мы понимаем как формирование, а не как коррекцию поведения ученика на гуманистической основе с ориентацией на личность ученика, когда сравнение достижений каждого учащегося производится относительно его прежнего уровня, что обеспечивает как внешнюю, так и внутреннюю регуляцию деятельности [147; 149; 161; 166]. Ввиду этого, мы принимаем положение А.К.Марковой, Т.А.Матис и др. о том, что при управлении в целом мотивационным процессом личности школьника учителю важно учитывать: «психологическое изучение мотивации и ее формирование – это две стороны одного и того же процесса воспитания мотивационной сферы целостной личности ученика. Изучение мотивации – это выявление ее реального уровня и возможных перспектив, зоны ее ближайшего развития у каждого ученика и класса в целом. В реальной работе учителя изучение и формирование мотивации неразрывно связаны» [138, с. 5].

Итак, организационный этап предваряет постановка целей, которые дают представление о содержании функций учителя. Так как предметом нашего исследования являются мотивационные образования, учитель должен, прежде всего, быть нацелен на выявление их уровней, а именно направленность эмоциональных переживаний, степень эмоциональной возбудимости, заинтересованность (непосредственный интерес, опосредованный интерес к предмету ИЯ, потребность в общении, потребность в самообучении, уровень притязаний, установки, личностные диспозиции (ответственность, трудолюбие). Постановка целей должна совмещать когнитивный и аффективный процессы учебной деятельности и включать в себя следующие компоненты: стимулирование восприятия учебного материала и его воспроизведение; формирование умения анализировать и синтезировать учебный материал (сочинение, творческая работа) и формирование готовности к внутреннему долженствованию.

В процессе управления учителю необходимо учитывать внутренние факторы мотивации и диагностировать их [152; 155].

При этом учитель сталкивается с противоречивой ситуацией – о результатах обучения возможно судить по внешне выраженной деятельности ученика, по ее продуктам (ответ, выполненное упражнение и т.д.), но не всегда даже положительное достижение учебных целей подразумевает сдвиги во внутреннем состоянии учащегося, в его интеллектуальном развитии, ценностных ориентациях и т.д. В этом может помочь диагностика, которую необходимо применять на протяжении всего периода обучения ребенка. В психолого-педагогической литературе последних лет (Н.В.Бордовская, А.А.Реан, А.К.Маркова, К.Обуховский и др.) достаточно убедительно рекомендуют учителям применять методики с целью оценки мотивационной структуры личности, опираясь на типы отношения к учению: отрицательный (мотив избегания неудач), нейтральный (неуверенность), положительно-ситуативный (мотив отметки), положительный (мотив познавательный), творческий (мотив самообразования), личностный (мотив

ответственности). Данные уровни показывают направление процесса формирования мотивации учебной деятельности, но выявить их возможно только в процессе обучения.

Принципиальное отличие обучающей диагностики от традиционной состоит в том, что обучение происходит одновременно с проведением диагностических процедур. Один и тот же учащийся в различных видах учебно-познавательной деятельности может проявлять совершенно различные свойства: например, учащийся может проявлять высокую степень самостоятельности, развитый самоконтроль, ответственность, целеустремленность в практическом обучении и прямо противоположные качества в теоретическом обучении [195]. В качестве диагностических средств могут быть и обучающие анкеты; модифицированные методики, построенные на предметном учебном материале, например методики изучения выраженности различных потребностей; методики вполне могут быть на иностранном языке, например, методики на выявление осознанности различных компонентов мотива или мотивационных образований, которые возможно предъявлять в виде сочинений. Результаты применения методик учителю необходимо фиксировать в карте, как это представлено на рис.2.5.

Уро- вень	Ф.И.О.	психологические образования				
		эмо- ции	инте- рес	потребность в общении	потребность в знаниях	долженствова ние

Рис.2.5. Примерная карта регистрации уровней психологических образований.

Содержание графы «психологические образования» может быть различным и зависит от ряда причин: места и времени в учебном планировании, класса, степени знакомства учителя с обучаемыми,

возможные дополнения – потребность в отметке, уровень притязаний, потребность в новизне, уровень интереса к учению ИЯ.

Таким образом, если контроль ориентирован ретроспективно (что усвоено, почему не усвоено), а прогностические тесты определяют перспективу (какова будет успешность обучения), то диагностика объединяет в себе обе эти возможности. Она позволяет, с одной стороны, понять истоки затруднений учащегося, а с другой - прогнозировать возможности прогресса [88; 138; 155].

При получении относительно полной картины мотивационных образований учащихся учитель переходит к постановке задач управления формированием мотива, специфика которых заключается в конечном результате – формировании мотива познавательной деятельности, при этом сдвиг в развитии ученика находит отражение в той или иной его деятельности. Поскольку мы исследуем ученика в учебном процессе, постановки когнитивных целей не избежать: с одной стороны, это касается собственно приобретения знаний, а с другой стороны, идет через внутренние процессы интеллектуального, эмоционального, личностного развития ученика. И мы предполагаем здесь совокупность задач, исходящих из постановки когнитивных и аффективных целей, т.е. когда целью является и получение знаний, и, в то же время, развитие мотивационной сферы учащихся. Основные задачи, по нашему мнению, следует определять как стимулирующие, чтобы отличать их от собственно учебных задач (познавательных) специфика их заключается в том, что их решение не связано с какими-то конкретными действиями или результатами, которые ожидается получить от ученика в виде итога деятельности, поэтому их можно разбить на две группы: а) по характеру деятельности - регулировать усилие ученика; стимулировать старание; тренировать настойчивость; воспитывать добросовестность; ориентировать направленность ученика; б) по характеру психического состояния – развивать любознательность; регулировать эмоции, стимулировать понимание; формировать потребность.

На наш взгляд данные формулировки отражают сущность мотивирования учебной деятельности школьника.

На основании вышеизложенного мы считаем возможным говорить об управляемом развивающем мотивированном учении, где управляемое учение – поддающееся воздействию извне; развивающее – переход от репродуктивного учения к самообучению; мотивированное – осознанное выполнение действий, целенаправленное поведение.

В заключение отметим, что для того, чтобы стало возможным «управление поведением», необходим особый, присущий данному учебному коллективу механизм согласования работы различных составляющих и процесса управления и мотивационного процесса. В общем виде механизм управления со стороны учителя с психологической точки зрения должен включать: осмысление проблемной ситуации; определение стратегического замысла; общее видение перспектив развития учащихся; взвешенность возможностей школы, учителя как в профессиональном плане, так и в реальном наличии различных средств обучения; анализ многообразия ограничивающих условий.

Следующий не менее важный, с нашей точки зрения, блок «Внешнее психолого-педагогическое воздействие» конкретизирует деятельность учителя, который непосредственно создает условия для эффективного обучения и одновременного формирования мотива познавательной деятельности. Мы аккумулировали виды психологического воздействия, соответствующие, на наш взгляд, содержанию предмета «ИЯ» и являющиеся тем резервом воспитания МПД, с помощью которых возможно обучение предмету при одновременном развитии учебной мотивации школьников среднего возраста. Для наглядности представим виды внешнего воздействия в виде определенной классификации (рис.2.6).

Каждый из представленных нами в таблице «раздражителей», так или иначе, принимает участие в формировании компонентов мотивации. Рассмотрим действенность внешних «раздражителей» в отдельности. Сразу

оговоримся - степень принятия внешнего воздействия определяется: наличием или отсутствием у ученика гипотезы и количеством вариантов решения задачи, сложностью разрешаемой задачи, степенью неопределенности, творческим характером деятельности и т. д. Как психологическая категория стимулы есть «внешние раздражители, простые или сложные ситуации» [188, с.68].

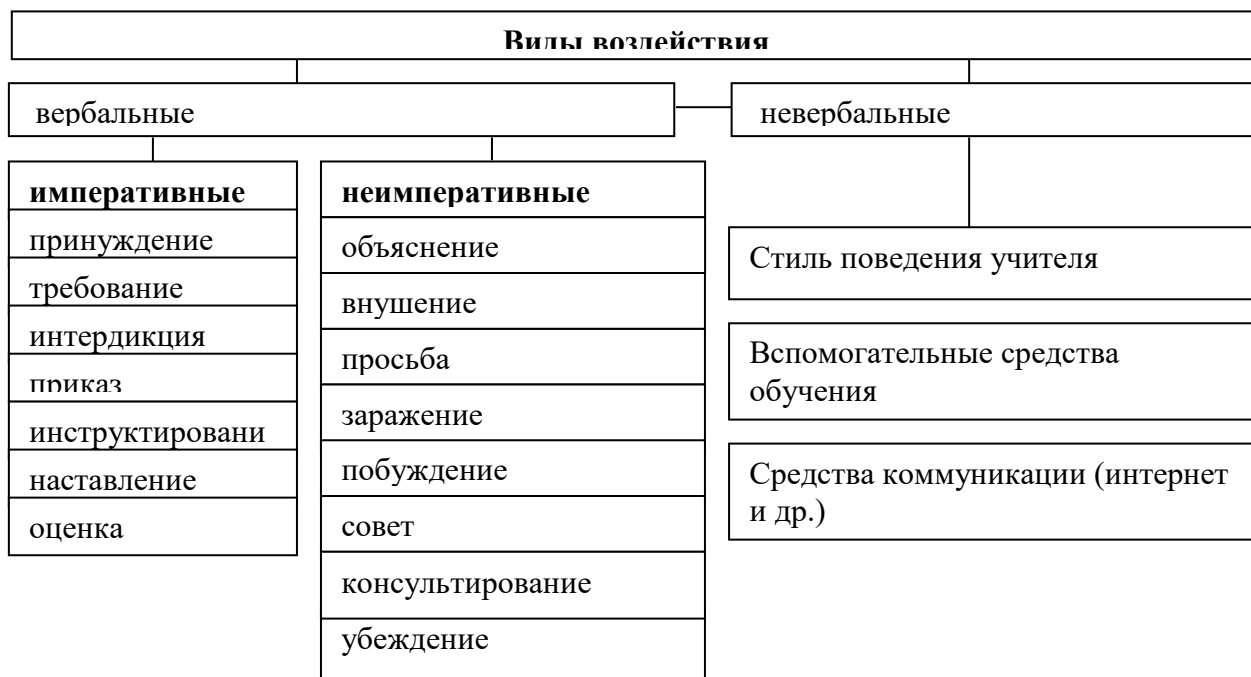


Рис.2.6. Виды внешнего воздействия на мотивационный процесс личности школьника

Каждый представленный нами в таблице вид воздействия является тем «раздражителем», который регулирует внутренний процесс мотивации ученика.

Психологи различают собственно условия, среду, обстоятельства, в которых находится субъект и «второсигнальные» стимулы, имея в виду внешнее стимулирование или внешние виды воздействия: информирование (предъявление сведений, информации), инструктирование (просьба, требование, совет и т.д. (см рис.2.6). При этом необходимо учесть, что

эффект внешних воздействий зависит от взаимодействия двух слагаемых: психологических характеристик субъекта Т (учителя) и субъекта Р (ученика).

Отметим, что звено в механизме формирования мотива взаимообусловлено, т.е. часто целью воздействий субъекта Т на субъект Р является такое изменение мотивов, намерений последнего, которое служило бы удовлетворению потребностей, склонностей, интересов первого, как мы представляем на рис.2.7.

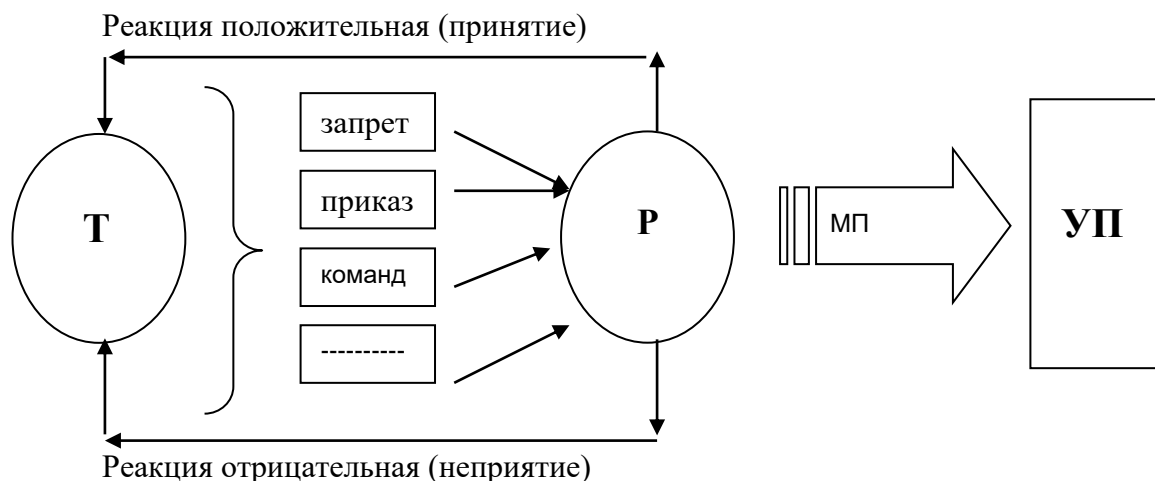


Рис.2.7. Механизм императивных видов внешнего воздействия (где Т-учитель; Р-ученик; МП-мотивационный процесс ученика; УП-удовлетворение потребности)

По нашему мнению, данный механизм характеризует «поток» стимулов от субъекта Т к субъекту Р на пути к мотиву, при этом нельзя не учитывать влияние интердикции на этом пути, связанное с препятствием осуществлению субъектом Р его намерений путем каких-либо ограничений в виде запрета, отмены и т.п. Безусловно, ответная реакция (принятие или неприятие воздействия) субъекта Р определяется и психофизиологическими свойствами обоих субъектов, и пониманием субъектом Т, на какое именно мотивационное образование направлены внешние воздействия. Так, важно учесть предупреждение В.С.Мерлина - *принуждение* к действию (делать то, что противоречит желаниям) снижает активность, чтобы изменить отношение ученика необходимо поставить его в другие условия выполнения

действий, например ролевая игра, где ученик осознает значимость поставленной извне цели. В этом случае у ученика возникает положительное отношение к конечным целям деятельности и вследствие этого изменяется отношение к тем действиям, которые служат средством достижения цели. Действие становится более интересным и привлекательным, потому что значительной представляется конечная цель, ради которой оно выполняется [150]. Учитель, таким образом, может выбрать новые условия выполнения уже надоевшего действия, чтобы помочь ученику понять лучше задание, способствовать его осознанию и выполнить в другом контексте. Указанная закономерность имеет существенное значение в развитии учебных и вообще умственных интересов тогда, когда ученик осознает, как приобретенные знания применяются в разрешении каких-либо практических задач. Такое изменение интереса представляет собой не что иное, как формирование «опосредованного интереса» [150, с. 99].

Следующие виды воздействия (требование, интердикция (запрет), приказ, поучение, наставление, оценка, инструктирование) представляют собой задаваемую цель в виде просьбы, требования, распоряжения, инструкции, приказа, принуждения. Особенность данного звена в механизме формирования мотивационных образований заключается в том, что ученик принимает прямые формы от учителя как цель извне, которая не возникает из развития потребностей субъекта, а накладывается на уже существующую систему потребностей, соответствуя ей в различной степени. Важным психологическим моментом является здесь принятие цели как собственной, отвечающей интересам (моральным установкам, ценностям) ученика, при условии, что у него сформирована внутренняя позиция (социальная установка) долженствования в отношении выполнения определенных обязательств. Принятие учеником прямых внешних стимулов, их преобразование можно рассматривать как формирование своеобразного защитного психологического механизма, создающего ощущение независимости и основание для самоуважения. В этом случае, как мы

предполагаем, ученик понимает, осознает задаваемую цель, вследствие чего формируется намерение, а это значит, что стимул принят учеником как лично значимый, потребность становится для ученика в последующем мотивом действия через соотнесение его с целью. При этом личностная значимость той или иной возможной цели для человека обусловлена и опосредована его общественной значимостью. В каждом человеческом действии неизбежно устанавливается то или иное отношение между общественно и лично значимым для человека, возникает так называемый «мотивационно-целевой резонанс», актуализируя тем самым потребность субъекта Р, ведущую впоследствии к познавательному мотиву учебной деятельности. Но психологи (В.Н.Куницина, В.М.Погольша, Е.Сидоренко и др.) предупреждают - использование императивных видов воздействия приводит чаще всего к внешнему кратковременному подчинению со стороны объекта воздействия и не затрагивают глубинные структуры его психической организации [170; 186; 191]. Виды неимперативного внешнего воздействия есть продолжение внешних второсигнальных стимулов, имеющих более «демократический» характер-это просьбы, предложения, совета, убеждения и т.д. (см. рис.2.7); как правило, не требуют от ученика принимать его в обязательном порядке и часто выглядят как помощь извне (от учителя). Так, например, убеждение – вид воздействия на сознание личности через обращение к ее собственному критическому суждению. Основой убеждения служит разъяснение сути явления, причинно-следственных связей и отношений, выделение социальной и личной значимости решения того или иного вопроса [37; 38; 88]. При этом механизм убеждения можно представить аналогично схеме 1, результат (развитие или формирования мотивационного образования) зависит от самой задачи и свойств личности субъектов (Т и Р).

Также в воспитательных целях немаловажную роль играет передача эмоциональных состояний от учителя к ученику, способных формировать

побуждение к осуществлению каких-то действий, совершению каких-либо поступков [81].

Попробуем представить это звено мотивационного процесса на рис.2.8.

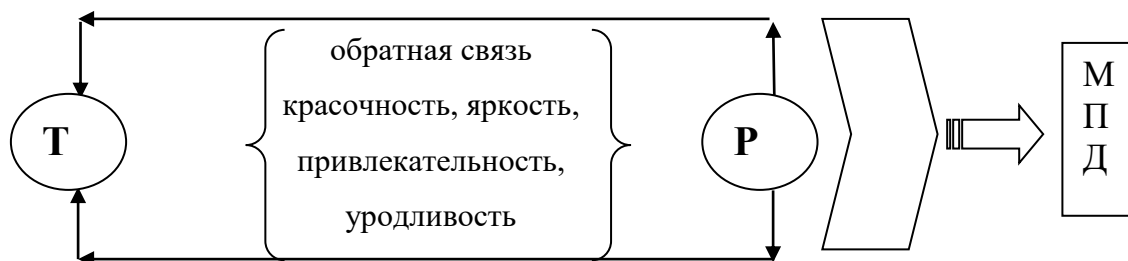


Рис. 2.8. Механизм невербальных видов внешнего воздействия (где Р - ученик; Т - учитель; МПД – мотив познавательной деятельности)

Предложенная нами схема, демонстрирует взаимообусловленный процесс участников формирования мотива, является промежуточным звеном в общем процессе мотивации, на пути к мотиву обязательно идет процесс осмысления, осознания, принятия или неприятия адресатом воздействия извне, что тем не менее недостаточно для полного появления или развития мотива, поскольку мотив, это внутреннее образование.

Безусловно, каждый из уроков в средней школе подчиняется выделенным выше требованиям и призван решать задачи совершенствования мотивации учебной деятельности, также уроки отличаются своей спецификой, что определяет их цель, задачи, методику проведения, а это уже предполагает их структуру, в которой есть место и мотивационному компоненту.

Для подтверждения сказанному представим на рис. 2.9. механизм взаимодействия учителя и ученика в классно-урочной форме.

Очевидно, что в учебном взаимодействии психологический контакт – неременное условие эффективности процесса формирования МПД школьника при обучении ИЯ [92; 98; 110]. Следовательно, можно предположить, что установление психологического контакта с учащимися содействует удовлетворению потребностей учащихся, а это в свою очередь

обеспечивает положительное протекание мотивационного процесса личности школьника. Таким образом, учебной взаимодействием характеризуется активностью, осознанностью, целенаправленностью взаимных действий обеих сторон, выступающих в позиции субъектов (учитель-ученик), где согласованное действие результируется и предпосылается психическим состоянием контакта [83; 195].



Рис. 2.9. Механизм взаимодействия учителя и ученика в классно-урочной форме

Но мотивационный процесс протекает параллельно процессу усвоения учебного материала и поэтапному формированию учебных действий, для более полного представления о ходе учебной деятельности соотнесем эти процессы (рис. 2.10).

Безусловно, в реальном учебном процессе развитие мотивации, приобретение знаний в ходе поэтапного их усвоения взаимоперекликаются,

взаимообуславливаются и дополняют друг друга, образуя систему учебной деятельности.



Рис.2.10. Место мотивации в учебной деятельности.

Итак, в самом общем виде мотивация школьника к учебной деятельности понимается как совокупность движущих сил – долженствование, потребность, обязательства, требование – побуждающих его к осуществлению учебных действий (заучивание, повторение, поиск информации, классно-урочное (учебное) общение). Движущие силы, как следует из схем, находятся вне и внутри ученика и заставляют его осознанно или же не осознанно совершать некоторые действия. При этом связь между отдельными силами и учебными действиями опосредована очень сложной

системой взаимодействий, в результате чего различные ученики могут совершенно по-разному реагировать на одинаковые воздействия со стороны одинаковых сил. Более того, поведение ученика, осуществляемые им действия, в свою очередь также могут влиять на его реакцию на воздействие извне, в результате чего может меняться как степень влияния воздействия, так и направленность поведения, вызываемая этим воздействием.

Принимая во внимание сказанное, попытаемся детализировать определение мотивации как познавательной - это совокупность внешних стимулов и внутренних учебных потребностей, которые побуждают ученика к учебной работе, задают границы и формы деятельности в виде выполнения учебных заданий и обеспечивают обратную связь с учителем, придавая этой деятельности направленность, ориентированную на достижение учебных целей. Следовательно, далее необходимо рассмотреть те приемы психолого-педагогического воздействия, с помощью которых в соответствующих условиях (формах) можно достичь результата – сформированного мотива познавательной деятельности.

Изучение ИЯ на основе определенных приемов должно привести обучаемого к овладению речевыми умениями, реализующими коммуникативную сущность языка – служить средством общения, расширению кругозора, развитию интеллектуальных возможностей школьника [176; 180; 221; 228], развитию психологических образований. На этом основывается специфическая функция каждого из них, которую нам следует конкретизировать применительно к процессу обучения ИЯ.

Современная практика обучения ИЯ опирается на классические труды В.В.Давыдова, Г.С. Костюк, Д.Б.Элькониной, А.А.Леонтьева; зарубежных методологов – К.Блэнгард, Б.Дуглас, А. Хелмки и др.; современных ученых – В.А. Артемова, Б.В. Беляева, А. И. Вишневого, Р.Ю.Мартыновой, Э.Л. Носенко, И.А.Рапопорт и других.

Установлено, что приемы в учебно-воспитательном процессе выполняют функции – обучающую, развивающую, побуждающую и

контрольно-коррекционную [71; 75; 79; 98], но также и известно, что без стимулирования уже на первом этапе мотивационного процесса невозможно привлечь внимания ученика, вызвать эмоции или возникновение готовности к выполнению учебного действия, а без диагностирующих методов, применяемых в ходе процесса обучения невозможно регулировать ход мотивационного процесса.

Таким образом, психолого-педагогические приемы призваны формировать в целом мотивационную сферу личности, стимулируя мотивационные образования и регулируя мотивационный процесс личности школьника. Мы различаем приемы стимулирующие, формирующие, регулирующие, которые, по нашему мнению, реализуют принцип мотивационного обеспечения учебного процесса в условиях обучения ИЯ.

Исходя из психологических знаний механизмов мотивационного процесса школьника, структуры и видов психологического воздействия учителя на этот процесс, а также из классификации методов обучения и современного состояния проблемы мотивационного обеспечения уроков ИЯ, мы систематизировали предложенные виды приемов обучения по их назначению, что представлено на рис.2.11.

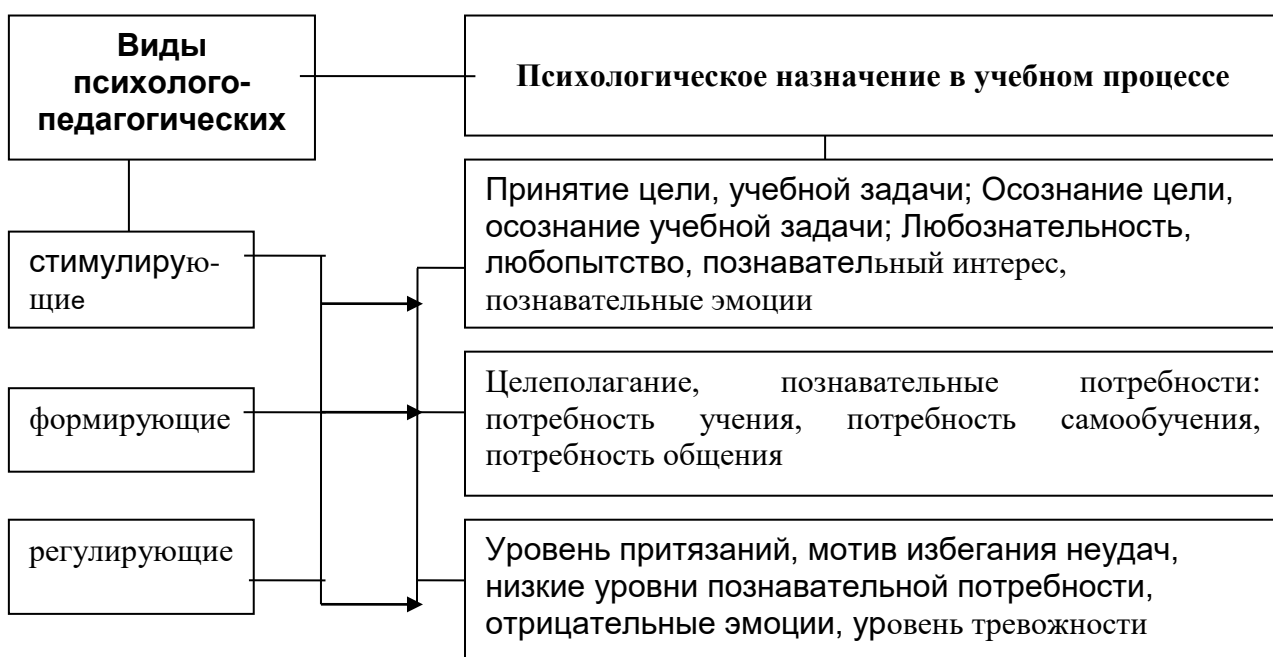


Рис. 2.11. Психологическое назначение приемов обучения.

В психологическую сущность приемов заложены принципы: 1) мотивационного обеспечения учебного процесса; 2) принцип ведущей деятельности – общение; 3) принцип коммуникативности в обучении ИЯ.

Стимулирующая группа приемов предлагается учащимся, например, для предоставления готовых выводов науки о ИЯ (например, о структуре английского предложения, формах английского глагола, образовании степени сравнения прилагательных и т.п.). Через такие виды воздействий как объяснение, информирование, консультирование, внушение, заражение, побуждение, убеждение, учитель передает учащимся готовые выводы в виде фактов (например, количество монофтонгов, дифтонгов), правил (образование совершенного времени) и положений (социокультурные сведения), также в рамках данного приема учитель организует повторение и закрепление пройденного материала, формирует умения и навыки учебной работы путем многократного повторения материала или применения в упражнениях; обеспечивает воспроизведение ранее усвоенного в устной или письменной форме.

Содержание формирующей группы приемов заключается в совокупности способов организации учебной деятельности с целью объяснения учебного материала и создания проблемных ситуаций, постановки проблемы самим учителем и их решения с участием учащихся. Используя приемы данной группы учитель побуждает учащихся к активному участию в раскрытии сущности нового материала, формирует у них умения и навыки познавательной деятельности обучения приемам постановки проблем, выдвижению предположений и поиском решений, также формируется у учащихся потребность учения, опосредованный интерес к учению и учебному материалу, таким образом, осуществляется подготовка к самостоятельной поисковой деятельности. Применимые виды воздействия здесь внушение, убеждение, совет, побуждение, которые в сочетании с объяснением учебного материала стимулируют учащихся к возникновению стремления к удовлетворению познавательной потребности и обеспечивают

переход к активизации учебного поведения школьника, потому что в процессе диалога ученик получает больше возможности осмыслить учебную цель или задачу, удовлетворить любопытство, задавая вопросы учителю, слушая других учащихся, принимая активное участие в обсуждении выводов. Это соответствует второй стадии – активизации учебного поведения школьника. В эту группу мы также включаем приемы, содержание которых имеет исследовательский характер и представляет совокупность способов организации самостоятельной работы учащихся творческого типа по изучению нового материала путем постановки проблемных заданий практического характера с целью самостоятельного усвоения новых понятий и способов интеллектуальных действий. Исходя из принципов проблемного обучения, суть данной группы приемов заключается в организации практической работы самими учащимися – поиск, систематизация, анализ информации, в результате чего учащиеся решают иноязычную задачу самостоятельно. При этом идет процесс формирования умений и навыков творческой, поисковой деятельности, формирование опосредованного (познавательного) интереса, возникает намерения к выполнению учебного задания, познавательная потребность, ученик самостоятельно имеет возможность удовлетворить потребность, что соответствует формированию его познавательной активности (3-я стадия мотивационного процесса).

Таким образом, формирующие приемы обеспечивают учителя действиями организационной направленности, обеспечивающие осмысление учебной цели, задачи и принятие ее учеником, формирующие учебную установку, активизирующие учебно-познавательные потребности учеников, формирующие учебные умения и навыки.

Третья группа приемов - регулирующие (сюда входят методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности) – совокупность способов организации контроля и самоконтроля учащихся через управление учителем процессом выполнения практических действий учащихся и обеспечение их последовательности с помощью записей, схем,

предназначенных для учащихся самоконтроля своих действий, а также приемов контроля, стимулирования (подсказка, упрощение, поощрение, словесная оценка деятельности учащихся), индивидуализации, коррекции учебно-познавательной деятельности., т.е. все то, что соответствует обратной связи между учителем и учащимися [84; 95; 110; 134; 199]. Очевидно, формирование мотива познавательной деятельности идет не стихийно и подтверждает, сделанный в психологии теоретический вывод о невозможности произвольного, стихийного образования мотивации учебной деятельности. И, как любой процесс мотивация нуждается в управлении, в нашем случае организатором и ведущим становится учитель (учитель английского языка), который призван решать ряд специфических задач: формирование у каждого ученика понимания сущности и значения учения как такового и учения английского языка в частности; формирование навыка постановки целей: направление потребностей к реализации в сторону положительных мотивов учения; формирование навыка самокоррекции и самообучения. Для решения этих задач учителю необходимы знания механизмов мотивационных процессов; владение аналитическими методиками по мотивации; владение психологическими приемами обучения. Словом, психологическое воздействие на мотивационный процесс будет тем эффективнее, чем большее разнообразие его видов будет использовать учитель, целенаправленно формируя компоненты мотивации в процессе обучения вообще и в частности ИЯ.

Таким образом, наметим общие пути развития мотивации познавательной деятельности:

- Управление учителем мотивацией учебной деятельности учащихся с учетом специфики предмета и регуляция мотивационного процесса как в ходе обучения посредством психолого-педагогических способов, приемов воздействия, которые исходят от общих видов психологического воздействия на человека;

- Развитие мотивации учебной деятельности идет через усвоение учебного материала и поэтапное формирование умственных действий стимулируемых со стороны учителя и также поэтапно формируется мотив познавательной деятельности в процессе обучения.

Итак, модель психологического сопровождения формирования и развития мотива познавательной деятельности школьника направлена на решение психолого-педагогической задачи – эффективное управление мотивационным процессом личности подростка с целью достижения высоких результатов в учебной деятельности каждого из учеников и в целом направлена на повышение качества учебного процесса в средней школе.

2.3. Механизм функционирования модели развития мотива познавательной деятельности

В этом параграфе мы попытаемся собрать воедино те положения, которые были сформулированы ранее, с тем, чтобы построить общую модель формирования мотива познавательной деятельности школьника-подростка в процессе обучения.

Эти положения группируются вокруг следующих проблем: 1) мотивация учебной деятельности как общепедагогическая проблема, порождающая проблему мотивации учения предметного содержания; 2) слитность процесса формирования мотивационных образований и научения при обучении ИЯ; 3) создание условий в виде способов, средств, приемов обучения ИЯ для формирования мотивационных образований в процессе обучения ИЯ; 4) полное соответствие содержательной стороны речевой активности обучаемого системе его потребностей на основе которых формируются мотив познавательной деятельности.

Без реализации комплексного управления мотивационной сферой личности школьника невозможно достигнуть такого результата воспитания как самоактуализирующаяся личность (в широком смысле). В то же время

реальный процесс обучения в средней школе преимущественно ориентирован на достижение в основном частных дидактических целей, что связано с недостаточным количеством методик, построенных на принципе мотивационного обеспечения учебного процесса. Таким образом, имеет место противоречие между необходимым применением комплексного управления мотивационным процессом личности школьника и отсутствием методик как средства этого управления, направленных на формирование компонентов мотивационной сферы личности подростка, т.е. мотивационных образований.

Изучив сущность мотивации учебной деятельности как психолого-педагогической проблемы и выявив роль мотивационных образований школьника в развитии его личности, мы убедились в первоочередной необходимости их формирования в процессе обучения. Далее, исследовав условия формирования мотивации учебной деятельности в процессе обучения английскому языку, мы вышли на пути формирования мотивационных образований школьника, которые определяются общим развитием мотивов учения.

Доминирующая идея – внесение в процесс обучения ИЯ принципа мотивирующего обеспечения. Далее мы принимаем во внимание - всякая целенаправленная деятельность человека должна иметь мотивацию [17; 20; 33; 41; 50]. Только при этом условии проявляется собственно учебная деятельность. Общий закон развития личности утверждает - развитие человека детерминировано внутренними и внешними условиями. Внутренний фактор - потребности человека, из них интерес представляют в нашем исследовании потребности социогенного характера – потребность в новизне, потребность в эмоциях, природное любопытство, потребность в творческой, коммуникации, активности, потребность в общении. Все то, что заложено в генах, но подвержено большим колебаниям в зависимости от социальных норм и конкретных условий.

Построение учебной модели развития мотива учебной деятельности невозможно без общепризнанных положений: возможность формирования мотивации учебной деятельности посредством организованных дидактических воздействий; тип взаимодействия учителя и ученика; формы, методы, приемы психологического воздействия и взаимодействия в процессе обучения ИЯ; педагогическое мастерство учителя, знание им основ управления мотивацией учебной деятельности; знания не могут быть переданы в готовом виде, путем простого сообщения, они могут быть усвоены только в результате выполнения определенных действий.

Разнообразие форм учения приводит к необходимости установления соответствия между этапами обучения ИЯ, этапами формирования мотивационных образований и типами учения, что представлено на рис.2.12.



Рис.2.12. Соответствие стадий психологического механизма формирования и развития мотива познавательной деятельности этапам учебной деятельности и типам учения

В общем виде модель формирования МПД действует через организацию внешнего воздействия учителя на мотивационный процесс

личности ученика, в котором идет интеллектуальная обработка учебной потребности в три этапа:

1) Ориентировочная учебная активность, во время которой идет отработка речевых операций посредством чередования репродуктивных (в большей степени) и продуктивных заданий. Основным типом учения является целенаправленная учебная активность обучаемого, когда у ученика происходит принятие учебной цели, задачи, возникает любопытство, эмоции, ситуативный интерес, внешнее долженствование, актуализируется познавательная потребность, и что особенно значимо возникает стремление к ее удовлетворению.

2) Активизация учебного поведения ученика через осмысление учебной цели, задачи, и при этом мотивационно-целевой резонанс «переводит» внешнее состояние мотивационных образований во внутреннее, такое, как опосредованный интерес, внутреннее долженствование. Возникает потребность ученика оценить вероятность достижения успеха, намечается его уровень притязаний, поэтому усложняются задания: отработка речевых действий (фразы, высказывания) уже предполагает использование учителем, в основном, формирующих приемов воздействия в разнообразных формах обучения ИЯ при этом преобладает продуктивное учение.

3) Формирование познавательной активности через организацию естественно общения продуктивными заданиями. На этом этапе ученик как бы освобождается от роли обучаемого и вступает в контакт с учителем, группой учеников, с другим учеником. Этот контакт принимает форму неучебного поведения, суть которого заключается в том, что структурно отработанные речевые действия воссоединяются с функцией общения [18; 28; 48; 50; 55; 63; 112]. На этом фоне у ученика происходит осознание учебной цели, задачи, проявляется внутреннее целеполагание, он предвидит результаты своей учебной деятельности, выбирает пути достижения цели самостоятельно, принимает самостоятельное решение к выполнению учебной задачи, что дает толчок к возникновению намерения решить задачу,

приводит к возникновению познавательной потребности; складываются благоприятные условия для удовлетворения познавательной потребности.

На протяжении всех этапов действует обратная связь контроля, оценки, диагностирования с применением регулирующих приемов. Чередование всех типов приемов является неотъемлемой частью процесса обучения ИЯ, направленного на формирование МПД школьника, и эффективность во многом зависит от того, насколько логично, целенаправленно осуществляется это чередование.

Безусловно, условия формирования МПД при обучении ИЯ имеют свою специфику, а именно: данный процесс идет параллельно с формированием коммуникативной компетенции при одновременном обучении всем видам речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение, письмо). Представим это в виде модели (рис. 2.13.):

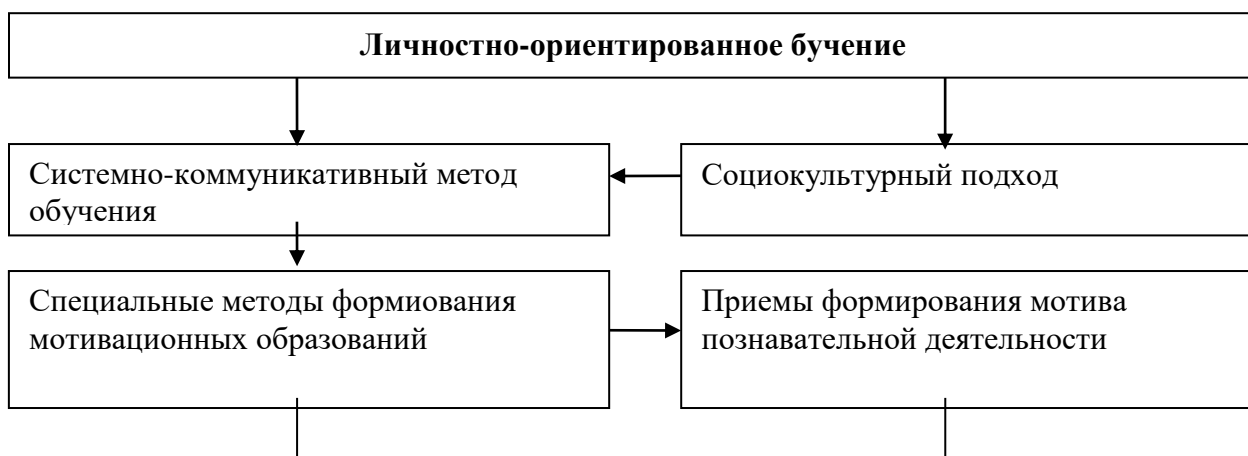


Рис. 2.13. Условия формирования и развития мотива познавательной деятельности школьника в процессе обучения ИЯ.

Таким образом, методика формирования мотивационных образований основывается на общей цели, заданной личностно-ориентированным обучением, общими задачами социокультурного подхода, определяющими содержание учебного материала по ИЯ, задачами обучения ИЯ в рамках системно-коммуникативного метода обучения, специальными задачами формирования мотивационных образований в процессе обучения ИЯ и средствами, которые конкретизируются в приемах формирования

мотивационных образований. Личностно-ориентированное обучение позволяет реализовать принципы: гуманистической педагогики; оптимизации учебного процесса.

Следующий этап – практический (или этап формирования познавательной активности) представляет для учителя сложную задачу в условиях искусственного обучения ИЯ, т.е. учителю необходимо конструировать искусственные ситуации применения языкового материала, но в тоже время речевой деятельностью учащихся по-прежнему необходимо управлять. Это означает, что только предварительная диагностика учащихся, которая выявит их интересы, стремления, настроения может помочь учителю избежать «псевдокоммуникации» и выбрать темы для общения реально интересующие учеников. На этом этапе логичнее всего использовать такие формы общения как ролевая игра, полилог, микросценки и т.д. Развивающий эффект обучения в данном случае связан с овладением языком науки, методами доказательства и опровержения, формированием механизма когнитивной связи. В настоящее время установлено, что степень влияния усвоенных знаний на личность зависит от уровня усвоения знаний. Следуя этому, соотнесем этапы мотивационного процесса с уровнями усвоения знаний в рис.2.14.

Механизм мотивационного процесса	Уровни усвоения знаний	Результат мотивационного процесса
Ориентировочная учебная активность	Знания-знакомства, первичные умения	Коммуникативная компетенция
Активизация учебного поведения	Знания-копии Формирование навыков	Мотивационные образования
Формирование познавательной активности	Знания – трансформации Развитие вторичных умений	Мотив познавательной деятельности

Рис. 2.14. Уровни усвоения знаний в мотивационном процессе ученика.

Следовательно, при построении урока, при предъявлении нового материала, учитель, исходя из знания психологического механизма и уровней знания учеников, выбирает приемы обучения. Так, урок – ознакомление строится на умении учащихся описывать явления с опорой на воспроизведение ранее усвоенной информации. В этом случае необходимы стимулирующие приемы, включающие эффект «догадки», эффект «озарения», «эффект риска» и др., которые вызывают сразу положительные эмоции, чувство уверенности у учащихся, привлекают внимание к теме, т.е. возникает ситуативный интерес. Знания – копии (описывать явления, опираясь на воспроизведение ранее усвоенной информации); знания-умения (объяснять происходящее, используя воссозданный в сознании (а если необходимо в практической деятельности) образ соответствующего явления, в котором зафиксированы важнейшие свойства, связи отношения, определяющие его сущность; знания – трансформации - осуществлять преобразование предметов и явлений в соответствии с задачами деятельности, развивая для этих целей уже сформированные знания.

Итак, «формировать мотивацию – значит не заложить готовые мотивы, цели в голову учащегося, а поставить его в такие условия и ситуации развертывания активности, где бы желательные мотивы и цели складывались и развивались бы с учетом и в контексте прошлого опыта, индивидуальности, внутренних устремлений самого ученика» [138, с. 6]. По нашему мнению, учет компонентов предложенной модели формирования мотивационных образований позволит создать такие условия для ученика в процессе формирования его коммуникативной компетенции.

Таким образом, перед нами стоит задача формирования у учеников следующих мотивационных образований: целеполагание, эмоция, интерес (непосредственный, опосредованный), долженствование, стремление, уровень притязаний, мотивационная установка, намерение, потребности. Мы преднамеренно не конкретизируем их, потому что принимаем во внимание следующее: «в зависимости от того, на какой стадии остановился

мотивационный процесс, какова степень осознанности (понимаемости) причин возникающего побуждения, а также степень удовлетворения потребности (достижения цели, запланированного результата), мотивационные образования могут иметь не только разную структуру, но и разные названия» [88, с. 143]. Действительно, рис. 1 (см. п 2.2) подтверждает сказанное, поэтому нам представляется логичным предложить методы мотивационного обеспечения учебного процесса ИЯ согласно данной схеме и конкретизировать мотивационные образования согласно их возникновению, усилению в ходе мотивационного процесса ученика под воздействием учителя.

Таким образом, мы предлагаем внести в процесс обучения ИЯ, в дополнение дидактическим методам, методы мотивационной направленности: диагностирующие, стимулирующие, контрольно-коррекционные, которые могут быть применимы при обучении всем видам речевой деятельности и также иметь свои особенности, что в целом позволит формировать не только мотивационные образования, но и в целом коммуникативную компетенцию школьника-подростка.

Итак, первый этап *ориентировочной активности* ученика совпадает с началом обучения ИЯ (английский язык), что соответствует второй ступени обучения в средней школе и начальному уровню усвоения знаний ИЯ. Прежде чем поставить перед учащимися цель, целесообразно выяснить целеполагание школьников в учении (какие цели ставит и реализует в учении), а также его предварительное отношение к предмету «английский язык», потребность в общении, эмоциональное состояние школьника (переживание учения вообще), его умение учиться (опыт начальной школы), уровень познавательного интереса. Сказанное подразумевает применение специальных диагностирующих методов: «ситуация выбора» (А.К.Маркова), «неоконченное предложение, история и т.д.», конкретизирующихся в ходе учебного процесса соответственно диагностирующими приемами.

Для возникновения эмоции ученые [27; 45; 55; 59; 70; 78; 103; 111; 118; 216] рекомендуют применять на этом этапе метод моделирования эмоциогенной ситуации, который реализуется в предъявлении красочной наглядности, игровых сюжетах, например, при тренировке фонетического материала чтение от простой фразы до сложной, что обеспечивает успех, удовлетворение от прочитанного правильно; эффект «внезапности» - например, после проговаривания звука учитель включает песню, в которой ученики узнают знакомые звуки; эффект «контраста» – например, при введении лексики ученики записали слова, отчитали, что иногда создает монотонность, но учитель предлагает повторить их в стихке-зарядке, но уже в движении.

Возникновение непосредственного интереса достигается применением приема «подражание», поскольку учащиеся только приступили к изучению предмета, а в этом возрасте, как известно, потребность в новизне доминирует. Применение на уроке вышеназванных методов и приемов их представляющих, по нашему мнению, обеспечивает возникновение внешнего долженствования, актуализацию внутренних потребностей школьника на этом этапе мотивационного процесса, так как, воздействуя извне, учитель вызывает к активности природное любопытство, потребность в новизне, тягу к красивому, яркому. При правильном сочетании методов и приемов, с учетом выполнения всех функций учителя по управлению мотивацией учебной деятельности у школьника возникает стремление к удовлетворению первичной потребности – выполнить учебное действие по внешнему долженствованию. Далее учитель, осуществляя дидактическими способами контроль, дает вербально/мимическую оценку результата деятельности ученика, в которой он должен выразить удивление успехом учащегося, одобрение, словом, все те виды воздействия использовать, которые вселят уверенность в ученика, только что приступившего к изучению предмета.

Второй этап – активизация учебного поведения, имеет следующие особенности: во-первых, в мотивационном процессе личности ученика

происходит движение от внешнего принятия учебной цели (задачи) к ее осмыслению, т.е. внутреннему принятию и мотивационные образования, заданные на первом этапе как бы активизируются под воздействием все еще внешних стимулов, но учащийся внутренне осознает значимость предлагаемых ему извне знаний, на основе уже полученного опыта и оценки за учебные действия, выполненные на репродуктивном уровне. Рассмотрим действие специальных методов на мотивационные образования этого этапа. В ходе учебного процесса диагностирующие методы применяет предыдущие и дополняет метод «ситуацию выбора» приемами при изучении:

Целеполагания – «поведение в ситуациях разной степени обязательности», необязательного выполнения упражнения на уроке, а разрешение подготовиться к следующему уроку или необязательное выполнение домашнего задания; «отношение к трудностям» – предлагаются упражнения на чтение, грамматические, письменный перевод с английского языка, письменный перевод с родного на английский, одно из них предоставляется возможность выбрать ученику; «реакция на ошибку» – предлагается задание по грамматике (например, составить предложения в трех разных временах), по окончании его выполнения учитель указывает на те предложения, где допущена ошибка, предлагая найти ее (исправить, проанализировать) и наблюдает за реакцией ученика, принимая во внимание, что «готовность ученика к анализу ошибки говорит о наличии у него стремления к самостоятельности и осознанности в постановке цели» [139, с. 28].

Отношения к предмету – анкетирование «неоконченные предложения», в которых ответы на опосредованные вопросы выявят насколько (слабо, средне, сильно) ученик сейчас относится к предмету.

Потребности в коммуникации выявляются через беседу учителя с классом на основе учебного материала с содержанием о дружбе, ссоре; ситуация выбора «дел» на неделю, некоторые из них связаны с ИЯ; предложить в парной работе выбрать социальные роли для мини диалога

(начальник-подчиненный, учитель-ученик, доктор-больной, продавец-покупатель, милиционер-прохожий).

Умения учиться – по результатам самостоятельных работ, по внешним признакам (удовлетворен, возмущен отметкой).

Эмоции – наблюдение за внешним поведением ученика, сочинение на тему школьной жизни; анкетирование с целью выявления степени любопытства, любознательности, радости при изучении ИЯ в целом или отдельных тем и того, что в этих темах особенно приносит ученикам удовлетворение.

Познавательного интереса – анкетирование перед внеклассным мероприятием с целью выявления желания участвовать в конкурсе на лучшего чтеца, переводчика, репортера т.д.

Долженствования – выбор выполнять задание или нет; выполнить три домашних упражнения или два (одно); анкетирование с целью выявления готовности выполнять учебное задание по внутреннему требованию (собственному желанию).

Уровня притязаний – выбор задания по степени трудности; выбор легких или трудных заданий после правильного (неправильного) решения предыдущей задачи; выбор цели среди предложенных по разной степени трудности; а также по признакам – старание, настойчивость в выполнении заданий.

Самооценки – анкетирование, с целью выявления оценки учеником своих знаний; анализ ошибок (письменный, устный); выражение отношения к полученной отметке.

Проследим действие стимулирующих методов и их приемов на этом этапе мотивационного процесса.

Как и на предыдущем этапе, учитель добивается понимания цели, но сейчас необходимо обеспечить переход к ее внутреннему принятию - осмыслению учебной цели (задачи) приемом «неполное задание», «кратковременное предъявление задания»; «дезавтоматизация» -например,

предложить перевод достаточного простого предложения и объяснить почему он так его перевел или известный глагол «быть» предъявить в достаточно сложном предложении и дать ему характеристику; Возникновению эмоционального реагирования способствуют игровые приемы, миниконкурсы, совместные формы взаимодействия, которые очень актуальны на этом этапе. В коллективной учебной деятельности ученика интересует возможность так организовать свое взаимодействие по совместной работе со сверстником, чтобы овладение учебным материалом произошло эффективно, тем более что подростки ориентированы на скорейшее включение во взрослую жизнь. Учитывая, что такая форма работы может быть привлекательна, учитель при ее организации на этом этапе подбирает эмоционально насыщенные темы юмористического, фольклорного жанра [216].

В целях психологического приближения предмета сообщения к учащимся и возбуждения разнообразных чувств, адекватных содержанию излагаемого материала, используется прием «заражения». В основе его лежит эффект личностного (интеллектуального и эмоционального) воздействия учителя на учащихся и предполагает: а) субъективное видение учителя (история знакомства с предметом сообщения, впечатления и их дальнейшее изменение, ассоциации с какими-либо событиями); б) обнажение учителем в процессе изложения нового материала хода своего мышления или рассуждения (сомнения, сознательное «торможение», ирония, намек, предположение и т.д.); в) создание эмоционального поля передаваемой информации (разочарование, грусть, радость, восхищение с помощью эмоциональных эпитетов, вводных слов, выразительной лексики); г) раскрытие и передача учителем своего отношения и оценок к предмету сообщения, в которых отражаются мировоззренческие идеалы, эстетические критерии. Все это направлено на вызов положительных эмоций у учащихся не только на момент ведения урока, но при постоянном применении этого

приема у учащихся формируется доверительное отношение к учителю, к изучаемому предмету и к обучению в целом [213; 220; 254; 255; 261].

Формирование опосредованного интереса связано с личными интересами учащихся к теме рока. Конечно, трудно предположить, что рутинное заучивание неправильных глаголов или поиск слов в словаре вызван подлинным интересом, поэтому вход формирования опосредованного интереса, очевидно, заключается в социальных потребностях учащихся и, прежде всего, это связано с потребностями в общении со сверстниками (в данном случае, проживающими за рубежом). Поскольку лексика занимает центральное место в процессе обучения ИЯ, приведем примеры стимулирующих видов воздействия по аспекту обучения лексики.

При формировании внутреннего долженствования необходимо учитывать, что учащийся получает радость от деятельности, если его поведение направлено на удовлетворение его потребности [213]. В этом смысле большую роль имеют позиционные потребности школьника-подростка – в уважении, самоуважении со стороны других людей, т.е. когда человек говорит себе «я должен» и удовлетворение этих потребностей доставляет удовольствие, потому что не навязано извне [88]. Принимая во внимание то, что потребности исполнять социальную роль актуализируются внешней ситуацией, в которой ученик оказывается в данный момент, целесообразно включать в урок ролевые игры и полилоги.

Учитывая это, стимулирующими методами на этом этапе могут быть описательные упражнения, созданные на основе визуального материала, отражающего действительность. Выполнение этих упражнений в системе снимает психологический барьер [191]. Группа стимулирующих приемов направлена на: формирование индивидуальных наборов учебных умений, отвечающих особенностям интеллектуального развития учащихся; создание ситуаций, которые подкрепляют у школьника-подростка чувство собственной компетенции; развитие понимания точки зрения учителя; стимулирование

развития способности к оценке возможного хода событий и к предвосхищающим суждениям.

В целом, учителю необходимо обращать внимание на успехи, достижения школьников, а не сосредоточиваться на неудачах, тем самым, открывая перспективу дальнейшего развития тех навыков, которые он намерен сформировать [209].

На третьем этапе – *формирование познавательной активности* – ученик внутренне готов ставить учебные цели самостоятельно и выбирать пути ее достижения, данный этап в большей степени связан с формированием самостоятельной направленности личности, именно здесь усиливаются мотивационные образования, которые являются основой мотива познавательной деятельности.

В гипотетической модели урока действия учителя и ученика предположительно могут быть такими, как представлены на рис.2.15.

Деятельность ученика	Деятельность учителя
На этапе ориентировочной учебной активности	Постановка вопросов, применение стимулирующих методов, проведение занятий в занимательной форме; Раскрытие практической, научной, социальной, мировоззренческой значимости содержания знаний; Опора на жизненный опыт учащихся, на их интересы, склонности; Обновление и углубление уже усвоенных знаний.
На этапе активизации учебного поведения	Применение межпредметных знаний, организация самостоятельной работы учащихся; Формировать у учащихся умение ставить цель: совместно с ними разработка плана действий, постановка цели отдельных заданий; Создание проблемных ситуаций и стимулирование вопросов учеников; Создание ситуаций успеха, побуждение учащихся к предложению способов решения задачи; Организация столкновений различных мнений, поиска решений, проведение аналогий.

Деятельность ученика	Деятельность учителя
На этапе формирования познавательной активности	Обеспечение учащихся оперативной обратной связью; Нахождение рациональных моментов в действии учащихся; Организация взаимопомощи коллективной проверки выполненных заданий (метод «ассистирования»); Оценивание степени самостоятельности учащихся, умения принимать решения, старание, инициативность

Рис.2.15. Взаимодействие учителя и ученика в процессе обучения ИЯ.

Безусловно, действия учителя, приведенные в нашей таблице, иллюстрируют содержательную и операциональную стороны обучения, которые могут быть дополнены приемами стимулирующими, формирующими и контролирующими. В ходе уроков учитель опирается на сформированные положительные мотивационные образования, стремится их развивать. В тоже время ему необходимо нейтрализовать в ситуации урока отрицательные мотивационные состояния учащихся [61].

На основании вышесказанного выведем основные правила, применение которых создаст условия для реализации принципа мотивационного обеспечения процесса обучения ИЯ:

- 1) применение психологических методик в процессе обучения и вне его с целью изучения мотивации учебной деятельности и внесение корректив в мотивационный процесс личности школьника;
- 2) формулировка задач процесса обучения ИЯ в психолого-педагогическом аспекте;
- 3) выбор психолого-педагогических средств обучения;
- 4) обязательное обеспечение учебного процесса комплексом психолого-педагогических факторов.

Мы полагаем, условия эффективной «работы» построенной нами модели формирования МПД отражают гипотетически мотивационную направленность учебного процесса, но, в целом, по нашему мнению, это

может быть рассмотрено как стратегическое решение проблемы мотивации учебной деятельности.

Выводы ко второму разделу

1) В нашем исследовании мы рассматриваем иностранный язык как средство развития личности - овладевая языком в процессе обучения, ученик приобретает лингвистические знания, развиваются его речевые способности, психические функции, совершенствуются его личностные диспозиции, усиливаются мотивы учебной деятельности, в целом совершенствуется мотивационная сфера личности школьника-подростка.

2) Совместная деятельность носителя высших психических функций (прежде всего учителя) и того, кто присваивает эти функции (ученика), необходимый этап развития психических функций у каждого отдельного человека. Взаимодействие при включении в учебную деятельность и присвоение способов действия является основой учебной деятельности, в том числе и иноязычной.

3) Путь развития мотива познавательной деятельности школьника в процессе обучения в общем и иностранным языкам, в частности, идет:

- через усвоение учащимися общественного смысла учения;
- через саму деятельность учения школьника, которая должна чем-то заинтересовать его;
- через содержание речевой деятельности;
- через формирование потребности общения как ведущей деятельности подростка;
- через организацию процесса обучения, основывающегося на стимулирующих, формирующих, регулирующих способах, средствах, приемах обучения иностранным языкам;
- через психологические личностные свойства учителя.

РАЗДЕЛ 3

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ КЛАССОВ В КОНТЕКСТЕ ПРЕДЛОЖЕННОЙ МОДЕЛИ

3.1. Исследование познавательной мотивации учащихся в процессе обучения английскому языку

3.1.1. Задачи и методы исследования.

Программа нашего исследования направлена на решение проблем учебно-воспитательного процесса в средней школе, связанных с интеграцией психологических знаний учителя и его педагогической деятельностью. А именно, обеспечение учителем психологических условий для формирования познавательной мотивации подростка способами системно-коммуникативного метода на уроках английского языка.

При организации и проведении формирующего эксперимента мы руководствовались рядом положений, которые на наш взгляд, являются основополагающими в управлении мотивационным процессом школьника в учебной деятельности:

- в основном поведение человека связано с произвольной регуляцией, а значит и с мотивацией, в которой ведущая роль принадлежит психологическим механизмам, так как сознательно осуществляется анализ ситуации, выбор цели и построение плана действий;

- не всякая причинная обусловленность может считаться мотивом, а только та, которая связана с внутренними побуждениями человека;

- деятельность выполняет развивающую и воспитывающую функции в том случае, если обеспечена ее мотивационная сторона, т.е. если у школьника-подростка складываются достаточно осознанные, стойкие и сильные внутренние побуждения;

- формирование учебной мотивации возможно в ходе учебного процесса, так как психологическое изучение мотивации и ее формирование –

это две стороны одного и того же процесса воспитания мотивационной сферы целостной личности ученика (А.К.Маркова);

- психолого-педагогическое воздействие на учебную мотивацию создает условия для формирования подростком индивидуальных мотивов учебной деятельности, а сам процесс формирования инициируется мотивационными образованиями (как компонентами мотивации подростка), которые возможно измерить, с тем, чтобы регулировать мотивационный процесс;

- в учебной мотивации подростка наличие мотивационно-целевого резонанса (когнитивного диссонанса) обязательно, так как в этом случае развиваются компоненты мотива познавательной деятельности, что вызывает определенную силу самой мотивации.

Таким образом, областью приложения диагностических, обучающих и коррекционных способов и приемов было мотивационное содержание поведения подростка в учебной деятельности в процессе обучения иностранному языку.

Далее представляются этапы теоретико-экспериментального исследования, его база и организация.

Формирующий и констатирующий эксперименты проводились на базе средней школы №85 г. Одессы (Киевский район). Всего в исследовании принимали участие 414 человек.

Формирующий лонгитюдный эксперимент проводился на протяжении 1999-2004 года, его особенностью было то, что в нем принимали участие стабильные группы подростков.

Констатирующий эксперимент проводился в 1999 году. Исследованием на данном этапе эксперимента было охвачено 117 человек, из них 52 учащихся, 21 учитель и 44 родителя. Основными респондентами являлись учащиеся 6-ых классов, в возрасте 11-12 лет. После проведения констатирующего эксперимента учащиеся были разделены на контрольную и

экспериментальную группы, которые будут принимать участие в обучающем эксперименте.

На первом этапе эксперимента (1999-2000) – диагностическом - проводилось исследование по выявлению факторов и уровней учебной мотивации учащихся, обучавшихся по системно-коммуникативному методу (Р.Ю.Мартынова), на основе которого создан учебный курс для средней школы – «Английский язык» В.М.Плахотник, Р.Ю.Мартынова.

На основе теоретических выводов нашего исследования о структуре мотива учебной деятельности и механизме его формирования, мы определили психолого-педагогический инструментарий, направленный на выявление компонентов структуры реального мотива учебной деятельности для учащегося на момент начала исследования и определения степени их сформированности.

Выбор методов данного исследования определялся системой принципов, способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также на учении об этой деятельности.

Методологической основой представленной работы является деятельностный подход. Исходя из него, нами рассматриваются общие и частные (единичные) закономерности формирования познавательной мотивации подростков в возрасте от 11 до 15 лет (пубертатный период). За общие закономерности нами была принята сформированность мотивационной сферы подростка в целом, а за частные - механизм формирования познавательной мотивации в конкретном учебном процессе.

Особенностью проведения эксперимента явилась его двухаспектность: с одной стороны необходимо было выявить истинный уровень познавательной мотивации современного подростка в сложившихся на сегодняшний день социально-экономических условиях, а с другой – определить содержание механизма формирования мотива познавательной деятельности подростка в процессе обучения иностранному языку.

В соответствии с выше сказанным констатирующий эксперимент представлен двумя комплексами методик, направленных на анализ состояния учебной деятельности школьников и особенности мотивации познавательной деятельности.

Указанная особенность определила цель и задачи констатирующего эксперимента:

- **цель** – выявить уровень познавательной мотивации подростков и определить перспективы развития мотивации у каждого учащегося; на основе полученных данных составить модель обучения иностранному языку;

- **задачи:**

1) определить уровень обученности подростков, что предполагает оценку знаний по предмету (английский язык) и уровень сформированности интеллектуальных умений на период начала эксперимента;

2) определить уровень выраженности компонентов мотива познавательной деятельности подростков;

3) выделить ведущие компоненты мотива познавательной деятельности современного подростка и дать им характеристику;

4) с учетом выявленных факторов скорректировать модель психологического механизма формирования и развития мотива познавательной деятельности подростка и апробировать модель в ходе учебного процесса.

Выбор в качестве участников эксперимента подростков в возрасте 11 – 12 лет обусловлен психологическими причинами. Во-первых, на фоне противоречивых тенденций данного возраста (дисгармоничность в строении личности, свертывание прежде установившейся системы интересов, растущая самостоятельность ребенка, формирование осознанного стремления проявить себя) складываются новые особенности психического (умственного, нравственного) развития – психологические новообразования. Во-вторых, качество этих новообразований зависит от того, насколько правильно будет организована познавательная деятельность подростков. В-

третьих, именно в этом возрасте закладываются основы таких важных для последующей жизни человека потребностей как познавательная потребность, потребность к самопознанию, самовоспитанию, самоактуализации. Ведь известно – мотивационная сфера личности человека тем более будет развита, чем разнообразнее потребности и сильнее мотивы ее составляющие. Следовательно, задача учителя состоит в том, чтобы дать подростку знания, но и сформировать сильный мотив познавательной деятельности посредством психологического воздействия в ходе учебного процесса.

Первое направление констатирующего эксперимента предполагало проанализировать состояние учебной деятельности подростков, что означает определение уровня обученности подростков (оценку знаний по предмету (английский язык) и уровень сформированности интеллектуальных умений) на начало эксперимента. Психологи (А.К.Маркова, Т.А.Матис, А.Б.Орлов, Г.И.Щукина и др.) отмечают, что полученные данные являются косвенным показателем силы и устойчивости мотива познавательной деятельности, а также являются необходимым фоном для дальнейшего анализа мотивации подростков.

Известно, что результативность педагогической деятельности оценивается по уровню обученности (характеристики психического развития ребенка, которые сложились в результате всего предыдущего хода обучения) и обучаемости учащихся (характеристики психики ребенка, которые составляют резервы его развития, будущие возможности). Мы посчитали необходимым проанализировать характеристику актуального развития, т.е. чем располагает ученик на начало эксперимента и дать характеристику его потенциального развития.

С тем, чтобы определить состояние учебной деятельности учащихся необходимо выявить уровень их обученности, что в свою очередь предполагает количественный анализ общей успеваемости и успеваемости по предмету английский язык; анализ уровня языковых знаний и интеллектуальных умений подростков.

С целью получения данных по первому направлению констатирующего эксперимента мы изучили школьную документацию - государственные журналы, личные дела учащихся 6-ых классов («А» класс - контрольная группа, «Б» - экспериментальная), отчеты учителя начальных классов (1998-1999 учебный год) и учителей - предметников (1999-2000 учебный год), отчетную документацию школьной администрации.

Для определения существующего уровня языковой компетенции учащихся (аудирование, говорение, чтение, письмо), мы использовали тесты Г.М.Погожих, составленные к учебнику Р.Ю.Мартыновой, В.М.Плахотника для 6-го класса средней школы, а также дидактические приемы, включенные в учебник. Критерии оценивания определены автором учебника и предполагают следующие умения в монологическом высказывании на заданную тему.

При обучении монологу учащихся, согласно программным требованиям, учитель должен учитывать: количество правильно произнесенных предложений по теме без ошибок; количество правильно произнесенных структур; логику построения высказывания; темп речи (определяется количеством слогов, произнесенных в единицу времени); способность учащегося переключаться с одной темы на другую.

При обучении чтению учащиеся должны иметь следующие навыки: умение читать тексты на заданную тему в единицу времени (40 –125 знаков в минуту); умение читать, соблюдая все правила чтения, предусмотренные программой; умение «читать про себя» аутентичный текст с пониманием прочитанного; умение выделить тему или информацию прочитанного текста с последующим пересказом. Диалогические умения предполагают: количество фраз, необходимых для изложения темы диалога; правильное употребление грамматических структур; количество разнообразных грамматических форм для раскрытия темы диалога; логика построения диалогического высказывания, направленная на раскрытия темы диалога; темп речи при изложении темы участников диалога; способность участников

диалога спонтанно переключаться с одной темы на другую. При обучении письму учитываются: объем изложенной темы, на основе опоры; количество грамматически правильно построенных высказываний; количество орфографических ошибок; логика письменного изложения; степень раскрытия предложенной темы.

Из государственного стандарта, мы выделили аудиолингвальные умения, согласно которым предполагается: понимание прослушанного текста на слух по изученной теме; умение передать содержание прослушанного текста в монологическом высказывании; умение передать содержание прослушанного текста на письме.

С целью анализа уровня сформированности интеллектуальных умений мы применили методику «Анализ уровня сформированности интеллектуальных умений» А.К.Марковой. Данная методика предназначена как для учителей, так и для самооценки учащихся определения уровня развитости их интеллектуальных основных умений. Методика состоит из шести разделов, каждый из которых определяет уровень умения слушать, умение работать с наглядностью, умение работать с текстом, умение оперировать знаниями, умение проявлять творческую самостоятельность, умение применять знания на практике. Характер утверждений также позволяет выявить уровень выполнения учебных действий (рецептивный, репродуктивный, продуктивный), что в целом (в совокупности с предыдущими данными) позволяет сделать вывод об уровне обученности подростков на начало эксперимента.

Дадим характеристику уровней сформированности интеллектуальных умений:

- низкий уровень предполагает несформированность учебной деятельности, репродуктивный уровень (выполнение учебных действий по образцу) выполнения учебных действий, неадекватный самоконтроль, или отсутствие навыков самоконтроля, что мы наблюдали в некоторых случаях,

пассивность в новых условиях учебной (языковой) ситуации, отсутствие определенных навыков по видам речевой деятельности;

- средний уровень обучаемости характеризуется пониманием учебной задачи, рецептивными и репродуктивными учебными действиями, адекватной самооценкой, восприимчивостью к усвоению новых знаний и способов учебной работы;

- высокий уровень предполагает уровень самостоятельной постановки задачи, осознанное понимание и принятие ее, продуктивные учебные действия, адекватную самооценку и умение самостоятельно оценить знания во время текущего и итогового контроля.

Выявив уровень обученности и уровень сформированности интеллектуальных умений, мы можем сделать вывод о мотивационных механизмах учебной деятельности учащихся. С целью проверки данного предположения, мы изучали собственно мотивацию учебной деятельности подростков как второе направление констатирующего эксперимента.

Второе направление исследования – изучение мотивации учебной деятельности и поведения подростков включало ряд методов. Во-первых, методы, направленные на выявление мотивирующих факторов учения через интервью, контент-анализ сочинений учащихся, опросники, анкету «Мотивы учебной деятельности», беседу с учителями, родителями школьников и школьниками. Содержание вопросов, тем сочинений было направлено на выяснение причин, по которым учится подросток, выявление иерархии потребностей его учения, насколько подросток мотивирован к учебной деятельности, какие факторы (внешние или внутренние) определяют учебное поведение подростка. Во-вторых, методики, направленные на определение выраженности различных потребностей и личностных особенностей, влияющих на принятие решений в учебной деятельности. Известно, что успешность учебной деятельности зависит от того, насколько ориентирован ученик на достижение успеха или на избегание неудач. Данные методик

позволяют определить в выборе тех психологических приемов, действие которых в большей степени стимулирует учение подростка.

В ходе констатирующего эксперимента были использованы психодиагностические методики, которые дают общее представление об учебной мотивации испытуемых.

Для решения задач второго направления исследования были отобраны следующие методики: - методика «Познавательная потребность» В.С.Юркевича [88]; методика «Мотивация к успеху» Т.Элерса; методика «Мотивация к избеганию неудач» Т.Элерса; методика «Направленность на отметку» Е.П.Ильина и Н.А.Курдюковой; методика «Направленность на приобретение знаний» Е.П.Ильина и Н.А.Курдюковой; методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» А.А.Реана и В.А.Якунина, адаптированная для школьников; методика «Мотивы учебной деятельности» [88].

Методика «Познавательная потребность» предложена В.С.Юркевичем и предназначена для учителей, которые на основе наблюдения и бесед с родителями учеников с помощью анкеты характеризуют особенности деятельности учеников. Интенсивность познавательной потребности определяется суммой баллов: 17-25 - потребность выражена сильно; 12-16 – умеренно; меньше 12 – слабо.

Методика диагностики лица на мотивацию к успеху Т.Элерса оценивает силу стремления достичь цели, успеха. Опросник состоит из 41 вопроса, на каждое из которых требовалось дать ответ «да» или «нет». Для обработки результатов предоставлен ключ. Максимальное количество баллов, которое испытуемый мог получить после прохождения этой методики равняется 32, а минимальное – 1. Если испытуемый получал от 1 до 10 баллов, это свидетельствовало о наличии у него низкой мотивации к успеху; от 11 до 16 баллов – о среднем уровне мотивации; от 17 до 20 баллов – об умеренно высоком уровне мотивации; свыше 21 балла – об очень высоком уровне мотивации к успеху.

Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т.Елерса – это список, состоящий из 30 строк, по 3 слова в каждом. Испытуемым предлагалось в каждой строке выбрать только одно из трех слов, которое точнее всего их характеризует. Для подсчета результатов также предоставляется ключ. Чем большее количество баллов, тем выше уровень мотивации к избеганию неудач, к защите: от 2 до 10 баллов - низкая мотивация к защите; от 11 до 16 баллов - средний уровень мотивации; от 17 до 20 баллов - высокий уровень мотивации; свыше 20 баллов - очень высокий уровень мотивации к избеганию неудач, защиты.

Методика «Направленность на приобретение знаний» предложена Е.П.Ильиным и Н.А.Курдюковой представляет собой опросник, состоящий из утверждений-вопросов с парными ответами. Сумма баллов (от 0 до 12) свидетельствует о выраженности мотивации на приобретение знаний.

Методика «Направленность на отметку» предложена Е.П.Ильиным и Н.А.Курдюковой также представляет собой опросник, на каждый из которых требуется ответить «да» или «нет». Чем выше набранная сумма, тем больше у учащегося направленность на отметку.

Сопоставление по этим двум методикам показывает преобладание той или иной тенденции у данного ученика на знания или на отметку.

Методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» предложена А.А.Реаном и В.А.Якуниным. Имеются два варианта методики, различия между которыми определяются процедурой проведения и заложены в инструкциях. Нами также был несколько откорректирован текст самой анкеты, с целью адаптации его для школьников. Первый вариант предлагает испытуемым выбрать из списка мотивов учебной деятельности те мотивы, которые являются наиболее значимыми для них. Вторым вариантом предлагается испытуемым оценить по 7-бальной шкале приведенные в списке мотивы учебной деятельности по их значимости для них. При этом 1 балл соответствует минимальной значимости мотива, а 7 баллов – максимальной.

Для группы подсчитывается среднее арифметическое и среднее квадратичное отклонение для каждого мотива.

Чем больше сумма, тем предпочтительнее (более значим) данный мотив. С учетом среднегрупповых значений, сигмы и количества испытуемых в сравниваемых группах высчитывается *t*- критерий по Стьюденту и определяется достоверность различий между группами учеников по выраженности у них того или иного мотива учебной деятельности.

Методика «Мотивы учебной деятельности» описана В.И.Петрушиным и представляет собой анкету, состоящую из 12 вопросов. Цель методики – выявить мотивы учебной деятельности школьника. После проведения опроса проводится классификация мотивов по следующим группам: широкие социальные мотивы; мотивация благополучия; престижная мотивация; мотивация содержания; мотивация прессом; узкие социальные мотивы.

Дальше выделяются ведущие мотивы учебной деятельности школьника и проводится качественный анализ в соответствии со следующими критериями: богатство и разнообразие мотивов; социальная ценность мотивов; присутствие в структуре мотивации познавательных интересов.

Каждая из методик дополняет характеристику учебной мотивации подростка и теоретически методики должны подтверждать полученные данные каждого исследования с целью получения объективной характеристики мотивации познавательной деятельности каждого ученика. Тем не менее, их недостаточно, чтобы выявить структуру мотива познавательной деятельности и определить уровни выраженности показателей каждого структурного компонента мотива. С этой целью психологический инструментарий мы дополнили психолого-педагогическим методом экспериментальных ситуаций по схеме А.К.Марковой. Преимущество этого метода состоит в том, что он позволяет выявить реальное (а не выраженное на словах) отношение к учению, а также дает возможность не прерывать естественное течение учебно-воспитательного

процесса. Более того, этот метод мы наполнили предметным содержанием (на материале английского языка), что позволило анализировать не только общее отношение к учению, но дать характеристику конкретной познавательной деятельности учащихся.

Мы применили контент-анализ сочинений («Почему я хожу в школу?», «Дружеские встречи с английским языком», «Что мне нравится в школе?», «Рассказ о любимом предмете», «Статья в газету о моей учительнице»). В ходе урока ученикам предлагалось написать сочинение и употребить ряд выражений, слов как ключевых, дающих представление о мотивирующих факторах учения испытуемых. Мы распределили их по внешним и внутренним признакам. Например, к внешним мы отнесли выражения «красивая школа», «удобный спортзал», «много друзей», «удобное расписание», «рядом с домом», а к внутренним – «нравится учиться», «возможность участвовать в соревнованиях», «интересный урок», «нравится преподавание предмета», «много узнаю» и т.д. Анализ сочинений позволил нам выявить иерархию потребностей учащихся-подростков.

3.1.2. Результаты исследования и их анализ.

Анализ общей успеваемости и успеваемости по предмету английский язык позволил сделать вывод о том, что 48% учащихся имели средний уровень знаний, 32% - низкий, 20% - высокий уровень знаний.

Полученные данные нами были занесены в табл. 3.1.

Таблица 3.1.

Сводные результаты исследования языковой компетенции учащихся

Уровни компетенции		
Высокий	Средний	Низкий
20%	48%	32%

Из полученных данных видно, что значительный показатель учащихся имеют средний уровень языковой компетенции.

Данные, полученные после проверки языковой компетентности учащихся, позволили выявить три уровня языковой компетенции: низкий, средний, высокий. Несколько меньший показатель учащихся имеют низкий уровень языковой компетенции. И маленький показатель тестируемых учащихся – высокий уровень

Кратко остановимся на обобщенных характеристиках каждого уровня:

- Низкий уровень знаний – 32% учащихся из 52. Например, на заданную тему «Моя семья» учащиеся из 10 требуемых предложений правильно высказали только 3, в среднем количество правильно произнесенных структур – 2, при этом логика построения высказывания нарушалась, а темп речи был значительно замедлен.

- Средний уровень знаний – 48% учащихся. Например, учащиеся высказали 6-7 предложений, соблюдая логику высказывания, но при этом количество правильно произнесенных грамматических структур составило в среднем 5; темп речи - нормальный.

- Высокий уровень знаний – 20% учащихся. Так учащиеся в среднем высказали 10 правильно построенных предложений, употребили в среднем 7-8 грамматических структур в темпе выше, чем средний.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что из 52 тестируемых учащихся, лишь 68% обладают перечисленными монологическими, диалогическими, аудиолингвальными и письменными умениями, которые соответствуют требованиям программы. Остальные учащиеся показали низкие результаты. Данные таблицы говорят о преобладании репродуктивного уровня обученности школьников в среднем звене, что в целом не может положительно характеризовать качество знаний и, следовательно, предполагает резервы для совершенствования процесса обучения иностранному языку.

С целью анализа уровня сформированности интеллектуальных умений мы применили методику «Анализ уровня сформированности

интеллектуальных умений», результаты исследования представлены в таблице 3.2.

Таблица 3.2.

Выраженность показателя, характеризующего сформированность интеллектуальных умений подростков

Уровни сформированности	Высокий от 60-77баллов	Средний от 36-59 баллов	Низкий меньше 36 баллов
Количество испытуемых (%)	9,7%	36,5%	53,8%

Как мы видим из таблицы, у учеников преобладает низкий уровень сформированности интеллектуальных умений (53,8%), средний уровень составляет 36,5%, а высокий - 9,7%.

Итак, проведенное исследование показало, что большинство испытуемых имеют средний уровень обученности по английскому языку, могут высказать 6-7 предложений, соблюдая логику высказывания и работая в нормальном темпе, но при этом способны продуцировать не более 5 правильно произнесенных грамматических структур и имеют недостаточный уровень сформированности интеллектуальных умений. Такие данные позволяют предположить, что у подростков недостаточно сильно выражен мотив познавательной деятельности, мотивация каждого подростка нуждается в регулировании и усилении. Возможно, мотивационные механизмы подростков недостаточно работают, о чем и свидетельствуют продукты их учебной деятельности.

С целью проверки данного предположения, мы изучали собственно мотивацию учебной деятельности подростков как второе направление констатирующего эксперимента. После проведения психодиагностического обследования нами были получены такие результаты.

При проведении психолого-педагогического метода «Экспериментальных ситуаций» по схеме А.К.Марковой мы проанализировали сочинения 52 учеников, что позволило определить в

качестве основных потребностей испытуемых потребность в общении, потребность в поощрении, потребность в новизне, потребность в положительных эмоциях, потребность в знаниях, поскольку именно о них наиболее часто свидетельствовали сочинения подростков.

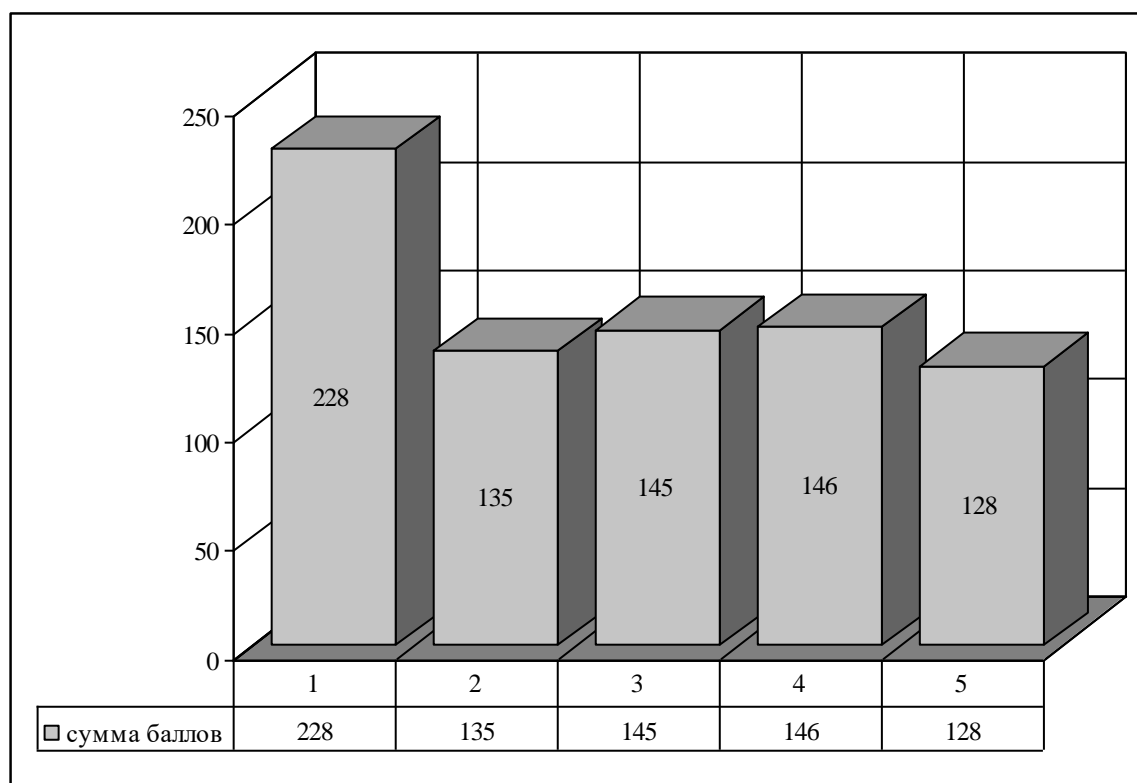


Рис. 3.1. Выраженность показателей, характеризующих потребности учащихся

Примечание. Условные обозначения показателей: 1 – потребность в общении; 2 – потребность в поощрении; 3 – потребность в новизне; 4 – потребность в положительных эмоциях; 5 – потребность в знаниях.

В зависимости от выраженности той или иной потребности для каждого участника, мы оценили каждую по 5-ти бальной шкале: соответственно наиболее выраженная – 5 баллов, наименее выраженная – 1 балл. Просуммировав полученные оценки в выборке, нам удалось установить общую выраженность выявленных потребностей в группе подростков в целом.

Если обратиться к полученным результатам (см. рис. 3.1), можно отметить, что выделенные потребности представлены неодинаково.

Из полученных результатов мы видим, что в сочинениях учащихся преобладает внутренняя потребность в общении (228 баллов), что соответствует психологическим характеристикам подросткового возраста. Внутренняя же потребность в знаниях занимает последнее место (128 баллов), что свидетельствует о том, что учащиеся не достаточно осознанно учатся и возможно это сказывается на их интеллектуальных умениях.

Далее рассмотрим, насколько часто каждая из потребностей оказывалась на первом месте в выделенной нами иерархии (см. табл. 3.3).

Таблица 3.3.

Выраженность приоритетных выборов потребностей учащихся

Потребности	Потребность в общении	Потребность в положительных эмоциях	Потребность в новизне	Потребность в поощрении	Потребность в знаниях
Количество студентов (в %)	63,5%	11,5%	9,6%	7,7%	7,7%

Как мы видим, потребность в общении стоит на первом месте у 63,5% учащихся, потребность в положительных эмоциях – у 11,5%, потребность в новизне – у 9,6%, а потребность в поощрении и потребность в знаниях – у 7,7%.

Представленные данные свидетельствуют о том, что для большинства подростков наиболее значимой является потребность в общении.

Кроме того, основываясь на этих данных, мы можем составить иерархию потребностей учащихся, где на первом месте оказывается потребность в общении, на втором - потребность в положительных эмоциях, на третьем - потребность в новизне, на четвертом - потребность в поощрении и на пятом - потребность в знаниях.

В связи с полученными результатами по методике «Экспериментальных ситуаций» будет уместным рассмотреть результаты по методике «Познавательная потребность».

Характеризуя выраженность этого показателя у учащихся, отметим, что среднее выборочное значение (15,44 балла) указывает, что для испытуемых в целом характерен средний уровень познавательной потребности. Вместе с тем, более подробный анализ индивидуальных данных свидетельствует о том, что этот параметр распределения недостаточно точно характеризует выборку испытуемых (см. табл.3.4).

Таблица 3.4.

Выраженность показателя, характеризующего познавательную потребность учащихся

Уровни выраженности	Низкий уровень 1 – 12 баллов	Средний уровень 13 – 16 баллов	Высокий уровень 17 – 25 баллов
Количество испытуемых (%)	23%	25%	52%

Из данных таблицы видно, что у большинства испытуемых (52%) диагностируется высокий уровень познавательной потребности, что абсолютно не совпадает с данными, полученными по предыдущей методике. Возможно, имел место эффект «социальной желательности» в момент ответа испытуемых на вопросы методики.

Такое расхождение также возможно потому, что задания метода «Экспериментальных ситуаций» были направлены на выяснение также отношения к урокам иностранного языка, а методика «Познавательная потребность» направлена на оценку познавательной потребности подростка в целом, т.е. насколько выражено его стремление к знаниям вообще.

Если обратиться к результатам, полученным по методике «Направленность на приобретение знаний», можно определить по среднему значению в выборке (7,15 балла), что в целом для учащихся характерен средний уровень направленности на приобретение знаний. Это означает, что познавательный интерес имеет ситуативный характер и уровень познавательной потребности недостаточный для того, чтобы говорить о сформированности мотива познавательной деятельности.

Анализ индивидуальных данных по этому показателю также указывает на то, что большинству учащихся более-менее важно само приобретение знаний (см. табл. 3.5).

Таблица 3.5.

Выраженность показателя, характеризующего направленность учащихся на приобретение знаний

Уровни выраженности	Низкий уровень 1 – 4 балла	Средний уровень 5– 8 баллов	Высокий уровень 9 – 12 баллов
Количество испытуемых (%)	10%	65%	25%

Данные таблицы демонстрируют, что у 65% выявлена средняя выраженность этого показателя, у 25% – высокая и лишь у 10% - низкая.

Эти данные позволяют констатировать в целом у большинства испытуемых умеренную направленность на приобретение знаний. В этом случае можно предположить, что компоненты внутреннего механизма мотивационного процесса личности ученика претерпевают изменения, которые, посредством мотивационно-целевого резонанса, трансформируются из первой во вторую стадию (см. рис. 2.3), но при этом направленность на приобретение знаний не достигла стадии сформированности.

Среднее значение в выборке, полученное по методике «Направленность на отметку» (5,13 баллов), показывает, что для подростков характерен средний уровень направленности на отметку. Данные показатели свидетельствуют о том, что, у учащихся недостаточно выражены компоненты мотива познавательной деятельности, а именно осмысление учебной ситуации, внутреннее целеполагание, опосредованный интерес, потребность к достижению успеха и т.д (см. рис. 2.3). Словом, развитие учебной мотивации еще не достигло третьей стадии развития мотива познавательной деятельности и учащиеся, таким образом, находятся на стадии ориентировочной учебной активности.

Вместе с тем, если обратиться к анализу индивидуальных данных, можно увидеть, что у некоторых учащихся выраженность этого показателя выше или ниже среднего уровня (см. табл. 3.6).

Таблица 3.6.

Выраженность показателя, характеризующего направленность учащихся на отметку

Уровни выраженности	Низкий уровень 1 – 3 балла	Средний уровень 4 – 6 баллов	Высокий уровень 7 – 9 баллов
Количество испытуемых (%)	15%	65%	20%

Как видно из таблицы, у 15% испытуемых диагностировался низкий уровень направленности на отметку, а у 20% - высокий. Тем не менее, наибольший процент учащихся (65%) продемонстрировали умеренную направленность на получение хороших отметок.

Рассмотрение данных, полученных по методике «Мотивация к успеху», позволяет говорить о том, что для подростков характерен средний уровень мотивации достижения успеха, поскольку среднее значение в выборке составило 15,44 балла. Но, анализ индивидуальных данных показал, что довольно большой процент испытуемых имеет высокий уровень мотивации достижения успеха (см. табл. 3.7).

Таблица 3.7.

Выраженность показателя, характеризующего мотивацию достижения успеха у учащихся (в баллах)

Уровни выраженности	Низкий уровень (1 – 10)	Средний уровень (11– 16)	Умеренно высокий уровень (17 – 20)	Очень высокий уровень (21 и выше)
Количество испытуемых (%)	10%	46%	40%	4%

У 10% диагностировался низкий уровень мотивации к успеху, у 46% - средний уровень, у 40% - умеренно высокий уровень и у 4% очень высокий, то есть, для большинства испытуемых характерен средний или умеренно высокий уровень мотивации достижения успеха.

Данные, полученные по методике «Мотивация к избеганию неудач», показывают, для большинства членов данной выборки характерен умеренно высокий уровень мотивации к избеганию неудач (см. табл. 3.8), что может свидетельствовать о не высоком уровне притязаний учащихся, а также о том, что их познавательная потребность выражена слабо, так как «избегание неудач» вызвано больше стремлением получить положительную или высокую отметку, а сами процесс познания не привлекает учащихся. На этом основании мы можем предположить, что учащиеся находятся на стадии ориентировочной учебной активности.

Таблица 3.8.

Выраженность показателя, характеризующего мотивацию избегания неудач у учащихся

Уровни выраженности	Низкий уровень 1 – 10 баллов	Средний уровень 11– 16 баллов	Высокий уровень 17 – 20 баллов	Очень высокий уровень 21 и выше
Количество испытуемых (%)	23%	42%	25%	10%

Как свидетельствуют данные таблицы, к среднему уровню можно отнести оценки 42% испытуемых. У 23% диагностировался низкий уровень мотивации к избеганию неудач, у 25% - высокий и у 10% очень высокий.

Если обратиться к результатам, полученным по методике «Изучение мотивов учебной деятельности» А.А.Реана и В.А.Якунина, можно увидеть, что ведущим мотивом учебной деятельности подростков является желание стать высококвалифицированным специалистом (34 выбора) и обеспечить

успешность поступления и будущей профессиональной деятельности, на что указывают 32 выбора его как наиболее важного (см. табл. 3.9).

На одном уровне стоят мотивы «успешно учиться и сдавать экзамены» и «желание добиться одобрения родителей и окружающих» (28 выборов). Наименее значимыми являются желание быть примером для одноклассников (4 выбора), выполнять требования учителей (7 выборов) и желание избежать осуждения и наказания за плохую учебу (8 выборов).

Итак, в своей учебной деятельности подростки в первую очередь ориентируются на перспективные планы, а не на актуальный статус в референтной группе, так как большее количество выборов отражает только внешние мотиваторы учащихся: «карьера», «успех», «одобрение», «уважение» и так далее. Это может свидетельствовать о неустойчивом познавательном интересе.

Таблица 3.9.

Выраженность различных мотивов учебной деятельности у учащихся

№	Мотивы учебной деятельности	количество выборов
1	Быть примером для одноклассников	4
2	Выполнять требования учителей	7
3	Избежать осуждения и наказания за плохую учебу	8
4	Не отставать от одноклассников	10
5	Быть постоянно готовым к очередным занятиям	12
6	Не запускать изучение предметов учебного цикла	14
7	Получить интеллектуальное удовлетворение	15
8	Достичь уважения преподавателей	15
9	Успешно продолжить обучение	22
10	Приобрести прочные и глубокие знания	24
11	Успешно учиться и сдавать экзамены	28
12	Добиться одобрения родителей и окружающих	28

№	Мотивы учебной деятельности	количество выборов
13	Получить аттестат	29
14	Обеспечить успешность поступления в ВУЗ и будущей профессиональной деятельности	32
15	Стать высококвалифицированным специалистом	34

Эти данные частично подтверждаются результатами обследования по методике «Мотивы учебной деятельности» (см. табл. 3.10).

Как показано в таблице, наиболее сильно выражены широкие социальные мотивы (84 выбора) и мотивация содержания (86 выборов). Средне выражены мотивация благополучия (64 выбора), узкие социальные мотивы (68 выборов) и мотивация прессом (47 выборов). Довольно незначительно проявляется престижная мотивация (11 выборов).

Таблица 3.10.

Выраженность основных групп мотивов учебной деятельности учащихся

	Мотивы учебной деятельности	количество выборов
1	широкие социальные мотивы	84
2	мотивация благополучия	64
3	престижная мотивация	11
4	мотивация содержания	86
5	мотивация прессом	47
6	узкие социальные мотивы.	68

Иными словами можно сделать вывод о том, что для членов данной выборки характерно желание получить знания, стать высококвалифицированным специалистом, стать полезным и уважаемым в обществе, при этом присутствует нежелание учиться под прессом или руководствуясь социальными установками по поводу престижа той или иной деятельности.

Итак, исследование мотивационной сферы учащихся показало, что для большинства подростков наиболее значимой является потребность в общении, высокая познавательная потребность, умеренная направленность на приобретение знаний и на получение хороших отметок, средний или умеренно высокий уровень мотивации достижения успеха, желание стать высококвалифицированным специалистом, обеспечить успешность поступления и будущей профессиональной деятельности, стать полезным и уважаемым в обществе, но нежелание учиться под прессом или руководствуясь социальными установками по поводу престижа той или иной деятельности.

Для определения ведущих компонентов мотива познавательной деятельности нами был осуществлен корреляционный анализ полученных результатов с применением коэффициентов произведения моментов Пирсона, бисериальной корреляции и коэффициента детерминации.

Рассмотрим результаты проведения корреляционного анализа между показателями, характеризующими направленность на отметку, направленность на знания, познавательную потребность, мотивацию достижения и мотивацию избегания неудач (см. табл. 3.11)

Таблица 3.11.

Взаимосвязи показателей направленности на отметку, направленности на знания, познавательной потребности, мотивации достижения, мотивации избегания неудач и уровня сформированности интеллектуальных умений.

показатели	1	2	3	4	5	6
1	1	0,27	-0,04	0,37*	0,37*	0,41*
2	0,27	1	0,51**	0,19	0,38*	0,39*
3	-0,04	0,51**	1	0,13	0,22	0,25
4	0,37*	0,19	0,13	1	0,22	0,14
5	0,37*	0,38*	0,22	0,22	1	-0,42*
6	0,41*	0,39*	0,25	0,14	-0,42*	1

Примечание: 1. Показатель направленности на отметку; 2. Показатель направленности на знания; 3. Показатель познавательной потребности; 4. Показатель мотивации достижения; 5. Показатель мотивации избегания неудач; 6. Уровень сформированности интеллектуальных умений; 7. * - корреляция значима при $p < 0,05$; ** - корреляция значима при $p < 0,01$.

Как указывают данные, представленные в таблице, между направленностью на знания и познавательной потребностью наблюдается высокая положительная корреляция показателей ($r = 0,51$; $p < 0,01$). Это значит, что направленность на знания тесно связана с познавательной потребностью учащихся. Коэффициент детерминации при этом равен 0,26 - это означает, что 26% изменений признаков обусловлен их взаимовлиянием.

О прямой взаимозависимости между направленностью на знания и направленностью на отметку говорить нельзя, поскольку коэффициент корреляции (r) равен лишь 0,27, чего не достаточно для того, чтобы считать эти показатели взаимосвязанными. При этом коэффициент детерминации равен 0,07, а это значит, что с увеличением направленности на знания тенденции к снижению направленности на отметку ожидать не стоит. То же самое можно сказать о зависимости между направленностью на отметку и познавательной потребностью.

Что касается показателей направленности на отметку, мотивации достижения и мотивации избегания неудач, здесь мы получили почти одинаковые значения коэффициентов корреляции. Так, показатель взаимосвязи направленности на отметку с показателем мотивации достижения равен $r = 0,37$, при $p < 0,05$, и с показателем мотивации избегания неудач - также $r = 0,37$, при $p < 0,05$. Это значит, что направленность на отметку тесно связана как с уровнем мотивации достижения, так и с уровнем мотивации избегания неудач (13% изменений признаков обусловлено их взаимовлиянием).

Между показателями направленности на знания и мотивации достижения зависимость не обнаружена, но сопоставляя показатели

направленности на знания с уровнем мотивации избегания неудач мы получили существенное значение коэффициента корреляции $r = 0,38$, при $p < 0,05$. При этом коэффициент детерминации равен 0,14 (14% изменений признаков обусловлено их взаимовлиянием), а это значит, что направленность на знания связана с мотивацией избегания неудач несколько больше, чем направленность на отметку.

При сопоставлении данных по мотивации достижения, мотивации избегания неудач и познавательной потребности значимых значений коэффициента корреляции не получено.

Анализируя взаимосвязь показателей мотивации достижения и мотивации избегания неудач с показателями отдельных мотивов учебной деятельности, следует отметить, что значимые корреляции выявлены лишь между мотивацией избегания неудач и мотивом успешно продолжить обучение (см. табл. 3.12).

Таблица 3.12.

Взаимосвязи показателей мотивации достижения и избегания неудач с 15 мотивами учебной деятельности, определенными по В.А.Якунину и А.А.Реану (модификация)

Показатели	Мотивация достижения	Мотивация избегания неудач
быть примером для одноклассников	-0,24	0,08
выполнять требования учителей	-0,17	0,03
избежать осуждения и наказания за плохую учебу	-0,03	0,14
не отставать от одноклассников	0,10	-0,08
быть постоянно готовым к очередным занятиям	0,10	0,05
не запускать изучение предметов учебного цикла	0,16	-0,21
получить интеллектуальное удовлетворение	0,21	-0,08

Показатели	Мотивация достижения	Мотивация избегания неудач
успешно продолжить обучение	-0,31	0,13
приобрести прочные и глубокие знания	-0,03	0,00
добиться одобрения родителей и окружающих	-0,02	0,11
получить аттестат	0,17	0,05
обеспечить успешность поступления в ВУЗ и будущей профессиональной деятельности	0,05	-0,22
стать высококвалифицированным специалистом	-0,08	-0,10

Примечание: * - корреляция значима при $p < 0,05$;

Исходя из данных таблицы, значение коэффициента корреляции здесь составило $r = 0,34$ при $p < 0,05$. Такой результат свидетельствует о том, что оба эти мотива равнопредставлены в качестве внешних стимулов в условиях обучения подростков. Это свидетельствует о том, что учащиеся понимают причину учебного поступка и соответственно проявляют учебную активность, но этих причин недостаточно для развития намерения осознанно приобретать знания. В данном случае мы можем рассматривать их как мотивационные детерминанты, которые принимает во внимание учитель, так как это позволяет ему понять и объяснить основания действия, которое совершает ученик в ходе учебного процесса и не принять за устойчивый мотив познавательной деятельности.

Далее отметим, что при сопоставлении показателей мотивации достижения, мотивации избегания неудач и уровня сформированности интеллектуальных умений с 5 потребностями, выделенными нами с помощью психолого-педагогического метода «Экспериментальных ситуаций» по схеме А.К.Марковой, были получены результаты, указывающие на то, что характер взаимосвязи разных потребностей с

уровнем сформированности интеллектуальных умений неодинаковый (см. табл. 3.13.).

Таблица 3.13.

Взаимосвязи показателей мотивации достижения и избегания неудач и уровня сформированности интеллектуальных умений с основными потребностями учащихся

показатели	потребность в общении	потребность в поощрении и	потребность в новизне	потребность в положительных эмоциях	потребность в знаниях
Мотивация достижения	-0,34*	0,22	0,05	-0,11	0,14
Мотивация избегания неудач	-0,22	0,20	0,24	-0,31*	0,11
Уровень сформированности интеллектуальных умений	-0,19	-0,15	0,35*	-0,46**	0,46**

Так значимыми являются зависимость между мотивацией достижения и потребностью в общении ($r=-0,34$; $p<0,05$), между мотивацией избегания неудач и потребностью в положительных эмоциях ($r=-0,31$; $p<0,05$). Причем, в обоих случаях коэффициент корреляции был отрицательным, т.е. чем выше потребность в общении, тем ниже уровень мотивации достижения; чем выше потребность в положительных эмоциях, тем ниже уровень мотивации избегания неудач.

Важно отметить, что между сформированностью интеллектуальных умений и потребностью в новизне, потребностью в положительных эмоциях

и потребностью в знаниях также была выявлена зависимость. Причем, положительная корреляция наблюдалась между показателями, характеризующими уровень сформированности интеллектуальных умений и потребность в знаниях ($r=0,46$; $p<0,01$) и потребность в новизне ($r=0,35$; $p<0,05$), а между уровнем сформированности интеллектуальных умений и потребностью в положительных эмоциях выявлен отрицательный характер взаимосвязи ($r=0,46$; $p<0,01$). Иными словами, чем выше уровень сформированности интеллектуальных умений, тем сильнее потребность в новизне и потребность в знаниях и тем меньше потребность в положительных эмоциях. Остальные корреляционные связи не являются значимыми, поскольку не достигают критического значения коэффициента корреляции.

При рассмотрении взаимосвязей между показателями, характеризующими 5 вышеописанных ведущих потребностей и показателями, определяющими мотивы учебной деятельности, которые мы диагностировали с помощью методик «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» и «Мотивы учебной деятельности» мы выявили, что лишь некоторые из них имеют достоверный характер (см. табл. 3.14)

Полученные данные позволяют констатировать такие существенные взаимосвязи:

- между потребностью в поощрении и престижной мотивацией ($r=0,35$; $p<0,05$);
- между потребностью в новизне и мотивами быть постоянно готовым к очередным занятиям ($r=0,39$; $p<0,05$), не запускать изучение предметов учебного цикла ($r=0,55$; $p<0,01$), достичь уважения преподавателей ($r=0,33$; $p<0,05$), успешно продолжить учебу ($r=0,34$; $p<0,05$), приобрести прочные и глубокие знания ($r=0,36$; $p<0,05$);
- между потребностью в положительных эмоциях и мотивами быть постоянно готовым к очередным занятиям ($r=-0,33$; $p<0,05$), не запускать изучение предметов учебного цикла ($r=-0,32$; $p<0,05$), приобрести

прочные и глубокие знания ($r=-0,32$; $p<0,05$), мотивацией благополучия ($r=-0,33$; $p<0,05$) и мотивацией содержания ($r=-0,30$; $p<0,05$);

- между потребностью в знаниях и мотивацией благополучия ($r=0,32$; $p<0,05$).

Иными словами, чем выше потребность в поощрении, тем сильнее мотивация престижа; чем выше потребность в знаниях, тем выше мотивация благополучия; чем выше потребность в новизне, тем выше мотив не запускать изучение предметов учебного цикла, мотив быть постоянно готовым к очередным занятиям, мотив приобрести прочные и глубокие знания, мотив успешно продолжить учебу, мотив достичь уважения преподавателей.

Чем выше потребность в положительных эмоциях, тем ниже мотив быть постоянно готовым к очередным занятиям, мотив не запускать изучение предметов учебного цикла, мотив приобрести прочные и глубокие знания, мотивация благополучия и мотивация содержания.

Данные корреляционного анализа позволяют заключить, что выраженность направленности на знания больше зависит от уровня мотивации избегания неудач, а направленности на отметку - как от уровня мотивации достижения, так и от уровня мотивации избегания неудач. Возможно, это объясняется тем, что специфика школьного обучения и особенности подросткового возраста делают отметку существенным внешним показателем успешности, отсюда и зависимость направленности на отметку от мотивации достижения. Следует отметить, что направленность на отметку несколько больше зависит от мотивации достижения, чем от мотивации избегания неудач. Зависимость же направленности на знания от уровня мотивации избегания неудач можно объяснить тем, что, имея большой запас знаний, ученик может избежать ряда неприятных ситуаций (например, провалиться на экзамене, получить плохую оценку, избежать неприятного разговора с учителями и родителями). Также у подростка

выражено стремление завоевать желаемое место в коллективе, при этом отметки могут быть как положительные, так и отрицательные.

Таблица 3.14.

Взаимосвязи показателей, характеризующих ведущие потребности и мотивы учебной деятельности

	Потребность в общении	Потребность в поощрении	Потребность в новизне	Потребность в положительных эмоциях	Потребность в знаниях
1	0,12	0,04	0,08	-0,02	-0,17
2	0,18	-0,18	0,07	0,10	-0,14
3	-0,05	0,17	-0,03	-0,11	0,04
4	-0,10	0,17	0,14	-0,10	-0,10
5	-0,09	-0,00	0,39*	-0,33*	0,07
6	0,05	0,07	0,55**	-0,32*	-0,27
7	0,00	0,01	0,25	-0,21	-0,01
8	-0,09	0,09	0,33*	-0,21	-0,10
9	-0,06	-0,06	0,34*	-0,08	-0,14
10	0,21	-0,05	0,36*	-0,32*	-0,09
11	0,13	-0,03	0,25	-0,24	-0,03
12	0,03	0,05	0,16	-0,16	0,01
13	-0,06	0,00	0,19	-0,11	-0,01
14	0,19	-0,09	0,14	-0,01	-0,18
15	0,01	-0,08	0,13	-0,01	-0,05
А	0,13	-0,15	0,10	-0,04	-0,02
Б	-0,08	-0,08	0,20	-0,33*	0,31*
В	-0,22	0,35*	-0,15	-0,08	0,07
Г	0,03	-0,06	0,31*	-0,30*	0,06
Д	-0,22	0,13	0,12	-0,18	0,14
Е	0,09	0,05	-0,06	0,01	-0,07

Примечания. Условные обозначения показателей: 1 - быть примером для одноклассников; 2 - выполнять требования учителей; 3 - избежать осуждения и наказания за плохую учебу; 4 - не отставать от одноклассников; 5 - быть постоянно готовым к очередным занятиям; 6 - не запускать изучение

предметов учебного цикла; 7 - получить интеллектуальное удовлетворение; 8 - достичь уважения преподавателей; 9 - успешно продолжить обучение; 10 - приобрести прочные и глубокие знания; 11 - успешно учиться и сдавать экзамены; 12 - добиться одобрения родителей и окружающих; 13 - получить аттестат; 14 - обеспечить успешность поступления и будущей профессиональной деятельности; 15 - стать высококвалифицированным специалистом; А - широкие социальные мотивы; Б - мотивация благополучия; В - престижная мотивация; Г - мотивация содержания; Д - мотивация пресом; Е - узкие социальные мотивы.

Из выше сказанного следует, что мотивация каждого подростка нуждается в некоторой коррекции, регулировании и усилении. При этом довольно рискованно работать в направлении коррекции и усиления конкретно мотивации достижения и мотивации избегания неудач, поскольку особого влияния на отдельные мотивы учебной деятельности они не оказывают, а их влияние на познавательную потребность и направленность неоднозначна. Возможно, следует больше уделить внимания изменению содержательного компонента мотивации достижения и мотивации избегания неудач, а также развитию познавательного интереса к учению (и, конкретно, к предмету английского языка), с учетом влияния потребности в новизне и в знаниях и за счет потребности в положительных эмоциях и потребности в общении. Поскольку потребность в поощрении влияет на усиления престижной мотивации, следует больше внимания уделить стимулированию интереса к урокам английского языка и стараться как можно реже использовать поощрение в качестве стимулирующего воздействия на учебную деятельность подростка. Но также, следует следить, чтобы уроки английского языка не приобрели слишком развлекательный характер, поскольку это может повлечь за собой снижение мотивации учебной деятельности.

Обобщая результаты эмпирического изучения компонентов мотива познавательной деятельности подростков, мы можем заключить, что

наиболее выраженными компонентами являются желание стать высококвалифицированным специалистом и обеспечить успешность поступления и будущей профессиональной деятельности, а также широкие социальные мотивы и мотивация содержания. На одном уровне стоят мотивы «успешно учиться и сдавать экзамены» и «желание добиться одобрения родителей и окружающих» и низко выражена престижная мотивация.

В качестве ведущих компонентов мотива познавательной деятельности в подростковом возрасте можно выделить три основных комплекса мотивов, два из которых не связаны между собой:

Первый стимулирует подростка к получению отметок (направленность на отметку и связанные с ней стремление к достижению высоких результатов, уважения преподавателей, к избеганию осуждения и наказания за плохую учебу и др.).

Второй комплекс мотивов связан с получением знаний (направленность на и, связанные с ним, познавательная потребность, потребность в новизне, желание быть готовым к очередным занятиям и др.).

Третий комплекс формируется вокруг потребности в положительных эмоциях и демонстрирует негативное влияние этой потребности на активизацию двух вышеперечисленных комплексов мотивов.

3.2. Программа развития и коррекции мотива познавательной деятельности подростков в процессе обучения английскому языку

В качестве вступления к программе по формированию и развитию мотива познавательной деятельности (далее МПД) подростков выскажем несколько общих представлений о формировании мотивов и выделим те положения, которые на наш взгляд являются основополагающими в управлении мотивационными процессами школьника в учебной деятельности.

Исследованиями по психологии установлено, что индивидуальное развитие человека и формирование его личности происходит в первую очередь в результате активного взаимодействия с окружающей средой. В различные периоды жизни человека соотношение между социальным и биологическим неоднозначно. С возрастом влияние социального фактора на психическое развитие человека усиливается. Разновременная последовательность биологического и социального созревания находит выражение в противоречиях, которые начинают наблюдаться в подростковом возрасте.

Наряду с существенными изменениями личности, которые являются главными, определяющими все психическое развитие в этом возрасте, у подростков происходит прогресс в познавательной сфере. Ощущения, восприятие, память, внимание, чувства, мышление по мере развития становятся произвольными. Усвоение научных теоретических знаний приводит к развитию мышления, за счет чего у подростков появляется доказательность в рассуждениях, способность к дедуктивным умозаключениям, критическое восприятие учебного материала и моральных требований.

Изменения в личности и в познавательной сфере тесно взаимосвязаны: развитие произвольных психических процессов опирается на складывающуюся самостоятельность личности, а возможности осознания и формирования мотивационных образований, мотивов учебной деятельности определяются развитием мышления.

Обязательным условием является выполнение учителем функций управления мотивационным процессом личности школьника, включающим диагностирование уровней мотивации школьника-подростка.

По результатам анализа полученных данных мы выбрали те психолого-педагогические средства воздействия на мотивацию учебной деятельности школьника, доминирующие из которых методы стимулирования элементов мотивационного процесса личности. Исходя из вышесказанного процесс

обучения, помимо реализации дидактических принципов, усиливается принципом мотивационного обеспечения учебного процесса.

Структура нашей программы определялась в соответствии с этапами мотивационного процесса личности школьника, каждый из которых имеет свои психологические особенности, от чего зависит и выбор психолого-педагогических средств воздействия на ученика.

В соответствии с этим, разрабатывая программу обучающего эксперимента, мы руководствовались содержанием каждого этапа мотивационного процесса школьника (см. рис.2.3), имеющего свои особенности и соответственно способы воздействия.

Основу программы составили совокупность способов и приемов, применение учителем которых позволили ученику приобретать знания, формировать умения и автоматизировать навыки при одновременном развитии мотивации учебной деятельности. Особенностью программы явилось использование психологического механизма мотивообразования в мотивационном процессе личности, в основании которого (помимо внутренних факторов) находятся мотивационные образования.

Разработанная нами программа обучающего эксперимента имела цель – развить мотив познавательной деятельности учащихся.

Также мы определили: объект – процесс обучения и иностранному языку и предмет - психологический механизм формирования и развития мотива познавательной деятельности .

В целом мы систематизировали на основе современных психолого-педагогических представлений о мотивах, мотивации, мотивационной сфере личности человека содержание и способы организации учебного процесса.

Планирование процесса обучения мы начали с постановки задач: добиться понимания учебной задачи; возбудить любопытство школьников; вызвать эмоциональное реагирование и познавательный интерес; создать условия для возникновения внешнего долженствования и актуализации социальной потребности.

В соответствии с намеченной целью и задачами были подобраны виды, источники, средства, формы психолого-педагогического воздействия.

Реализация нашей программы предполагала реализацию ряда условий, а именно если:

- выявлены уровни мотивационных образований личности школьника;
- созданы психолого-педагогические условия для совершенствования мотивационной сферы школьника;
- реализуются функции управления мотивационным процессом личности школьника;
- разработаны методические средства формирования мотивационных образований в процессе обучения школьников.

Для этого мы: 1) изучили сущность мотивации учебной деятельности как психолого-педагогической проблемы; 2) выявили психологическую сущность мотивационных образований; 3) обосновали роль мотивационных образований школьника в развитии его личности первоочередную необходимость их формирования в процессе обучения; 4) выявили и обосновали условия развития и формирования мотива познавательной деятельности подростка в процессе обучения английскому языку; 5) выявили и обосновали функции управления мотивационным процессом личности школьника в условиях обучения английскому языку; 6) выявили, систематизировали и обосновали психолого-педагогические способы и приемы воздействия на мотивационный процесс личности школьника, направленные на формирования его мотивационных образований; 7) разработали методику развития и формирования мотива познавательной деятельности подростка в процессе обучения ИЯ (на материале английского языка); 8) экспериментально проверили эффективность предлагаемой методики в естественных условиях обучения ИЯ (на материале английского языка).

Учащиеся обучались и наблюдались с сентября 2000 по май 2003 года. Занятия и наблюдения проводились учителем в одном лице. Мы определили этапы программы формирования и развития мотива познавательной деятельности подростков. Первый этап (сентябрь 2000)-координационный (или стимулирующий). Второй этап – регулирующий (сентябрь 2000-апрель 2003). Третий этап – корригирующий (сентябрь 2003 –май 2004)

Исходя из вышесказанного, мы составили программу формирования и развития мотива познавательной деятельности учащихся.

Таблица 3.15.

Этапы программы развития и формирования мотива познавательной деятельности подростка

Этапы	Цели	Приемы психолог. воздействия	Задачи
1 координационный или стимулирующий	Сформировать мотивацию достижения успеха; добиться от учащихся ставить цель-сознательно овладевать знаниями и умениями.	Приемы: диагностирующие; стимулирующие - постановка лингвистических задач, возбуждение учебной ситуации, вызов положительных эмоций	Формировать предметную направленность мотивации; возбудить интерес к обучающему материалу; развить у учащихся умение ставить цели предстоящей деятельности, активизировать познавательный интерес, потребность в труде, ответственное отношение к своим обязанностям, к учению, труду
2 регулирующий	Создать условия для дальнейшего совершенствования мотивации и развития ее динамических свойств	Приемы, регулирующие процесс мотивации: решение коммуникативных задач, дискуссии, полилоги	Формировать устойчивый интерес, возникновение намерения, положительные мотивационные установки, усилить личностные диспозиции, развить потребности в общении
3 корригирующий	Организовать деятельность	Приемы коммуникативной направленности	Актуализировать учебные потребности, усилить формирование самооценки, развить потребность успеха

В нашей программе мы учитывали следующие факторы: успеваемость учащихся на начало эксперимента; возрастные особенности учащихся; объем учебного материала и его дозирование; средства обучения: учебник, дидактические средства; их содержание; профессиональную компетентность учителя

Программа реализовывалась посредством включения в организацию учебной деятельности принципа мотивационного обеспечения и предполагала применение различных способов воздействия в различных коллективных формах учебной деятельности.

Каждый этап имеет свои цели и задачи работы, а также предполагает выбор адекватных приемов психологического воздействия (см. табл. 3.15)

Для определения существующего уровня языковой компетенции учащихся (аудирование, говорение, чтение, письмо) мы провели тестирование, для которого выбрали соответствующие диагностирующие методики:

1. Монологическое высказывание на заданную тему;
2. Составление диалогов на заданную тему в устном изложении;
3. Аудирование текста и передача его содержания;
4. Чтение текстов в рамках программы средней школы с последующим выполнением заданий;
5. Заполнение анкет, опросных листов, письменное представление заданной темы.

Исходя из психологических знаний механизмов мотивационного процесса школьника, структуры и видов психологического воздействия учителя на этот процесс, а также из классификации методов обучения и современного состояния проблемы мотивационного обеспечения уроков ИЯ, мы систематизировали предложенные виды приемов обучения по их назначению применительно к учебному процессу, в частности, для конкретного урока (см. табл. 3.16).

Таким образом, психолого-педагогические приемы призваны формировать в целом мотивационную сферу личности, стимулируя мотивационные образования и регулируя мотивационный процесс личности школьника.

Занятие 1 (Урок 10)

Тема «Внешность»

Цель – возбудить интерес учащихся, стимулировать их мотивацию при изучении вновь предъявляемого языкового материала.

Таблица 3.16.

Этапы проведения занятия по развитию и формированию мотива познавательной деятельности подростка на уроке английского языка

Виды психологических приемов	Психологическое назначение в учебном процессе	Примеры
Стимулирующие	Ориентация учебной активности: вызвать принятие учебной ситуации (понимание цели упражнения, языковой задачи), вызвать любопытство, непосредственный интерес, положительные эмоции и т.д.	«эмоционального единения»; «эффект любопытства»; «эффект иллюзии присутствия»; музыкальная пауза, серия упражнений «делай как я» - имитация действий учителя
Формирующие	Активизировать учебное поведение учащихся: сформировать целеполагание и осмысление учебной задачи, т.е. умение школьника ставить цели и впоследствии достигать их; сформировать опосредованный интерес (устойчивый интерес); сформировать внутреннее долженствование	Драматизация; полилог; ролевая игра; «психическое насыщение» (А.К.Маркова); (выполнение однообразной деятельности без и с ограничительной целью); ситуация «степень обязательности» (выполнение учебного задания по желанию) и т.д.
Регулирующие	Регулировать уровень притязаний, умение достигать цели и принимать решение; контролировать мотивацию успеха и избегания неудач и т.д.	«дезавтоматизация» (доведенные ранее до навыка действия вновь возвращается на этап осознания; «эффект провокации» (выявляется устойчивость усвоенных ранее форм работы)

Следовательно, мы различаем приемы стимулирующие, формирующие, регулирующие, которые возможно реализуют принцип мотивационного обеспечения учебного процесса при обучении иностранному языку.

Данная таблица позволяет систематизировать психологические приемы в дидактическом аспекте. На каждом конкретном уроке выбор приемов и средств обучения не может быть произвольным. Выбирая тот или иной из них, учителю необходимо каждый раз учитывать многие зависимости и, прежде всего, ориентируясь на формирование мотива познавательной деятельности. Мы принимаем во внимание то обстоятельство, что в рамках урока, используя разные приемы, учитель не может ставить прямо цель - стимулировать, например, только положительные эмоции или вызывать любопытство, между всеми психическими образованиями безусловно существует тесное взаимопроникновение, но доминирование все же приемов, например, стимулирования непосредственного интереса, на наш взгляд, возможно.

3.3. Экспериментальная апробация программы развития и коррекции мотивации познавательной деятельности подростков в процессе обучения английскому языку

Формирующий лонгитюдный эксперимент разработанный с целью апробации программы формирования мотива познавательной деятельности подростков проводился на протяжении 1999-2004 года на базе средней школы № 85 г. Одессы. Участниками эксперимента являлись учащиеся этой школы, которые на момент его начала обучались в двух 6-ых классах (возраст 11-12 лет). В качестве контрольной группы был выбран 6 «А» класс (26 учеников), а в качестве экспериментальной - 6 «Б» класс (26 учеников). До начала эксперимента дети обучались по одинаковым программам и не имели существенных различий в уровне успеваемости.

Рассмотрим выраженность показателей, характеризующих основные компоненты мотива познавательной деятельности у представителей контрольной и экспериментальной групп.

Характеризуя направленность учеников контрольной и экспериментальной групп до начала эксперимента, отметим, что между ними по этим показателям отмечались лишь несущественные различия (см. рис.3.2)

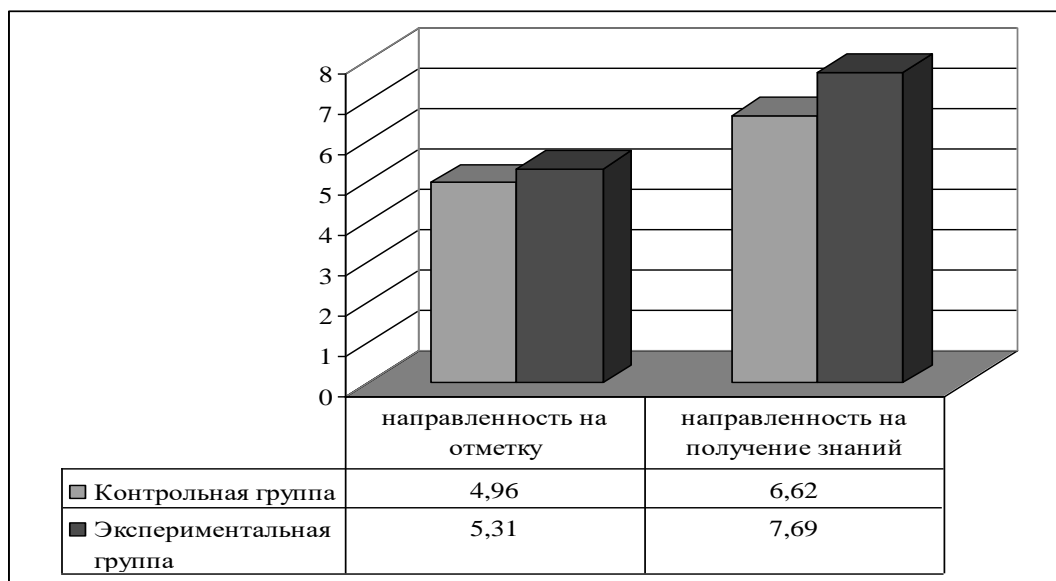


Рис. 3.2. Выраженность показателей, характеризующих учебную направленность учеников контрольной и экспериментальной групп до начала эксперимента.

Изображенные на рисунке данные показывают, что в контрольной группе среднее значение показателя направленности на отметку на 0,35 балла выше, а показателя направленности на получение знаний на 1,08 балла ниже, чем в экспериментальной. Это свидетельствует о том, что во внутреннем мотивационном процессе учеников доминирует внешний стимул скорее, нежели, чем те внутренние компоненты психологического механизма, которые «отвечают» за осознанное формирование познавательной потребности.

Что касается показателей, характеризующих познавательную потребность учащихся этих групп, их мотивацию достижения и избегания

неудач, разница между средними значениями тут также присутствует (см. рис. 3.3).

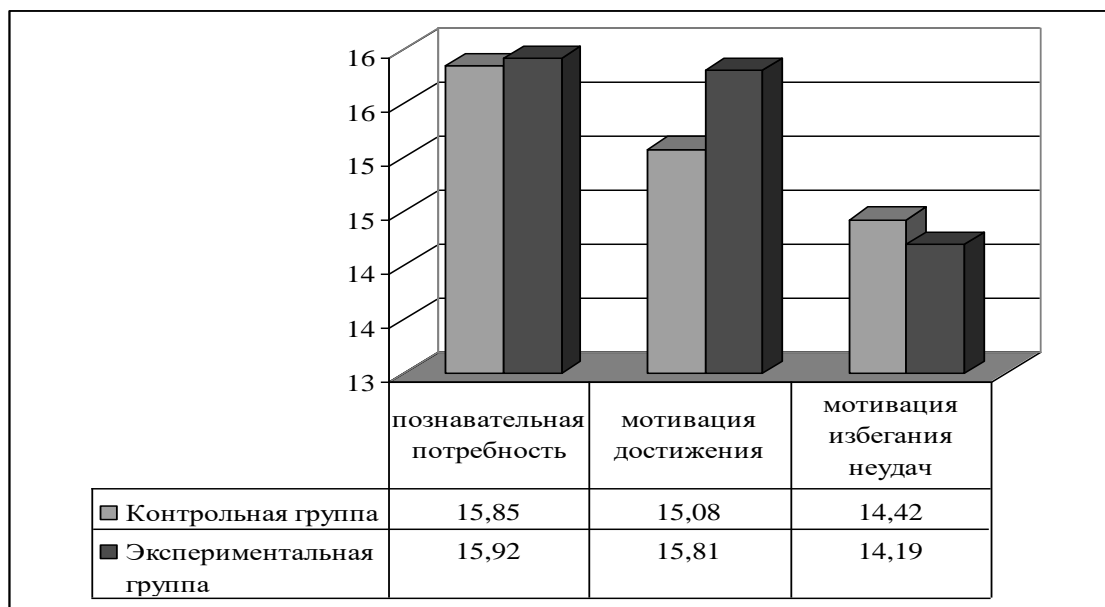


Рис. 3.3. Выраженность показателей, характеризующих познавательную потребность, мотивацию достижения и избегания неудач, у учеников контрольной и экспериментальной групп до начала эксперимента

Однако если обратиться к данным статистической проверки значимости этих различий, осуществленной с применением t-критерия Стьюдента, можно заключить, что выявленные различия могут считаться несущественными, поскольку по показателю «направленность на отметку» $t=0,72$, а по показателю «направленность на получение знаний» - $t=1,42$, что не достигает критического значения t-критерия, равного 2,04 балла для $n=50$.

Так, в контрольной группе среднее значение показателя познавательной потребности оказалось ниже, чем в экспериментальной на 0,08 балла, показателя мотивации достижения - на 0,73 балла, а по показателю мотивации избегания неудач в этой группе средняя оценка на 0,23 балла была выше, чем в экспериментальной. При этом, данные статистического анализа значимости отмеченных различий указали, что они не могут считаться существенными, поскольку по показателю «познавательная потребность» $t=0,07$, по показателю «мотивация достижения» $t=0,72$, по показателю «мотивация избегания неудач» $t=0,18$.

Сравнение средних значений показателя, характеризующего уровень сформированности интеллектуальных умений показало, что различия между ними также присутствуют (см. рис.3.4).

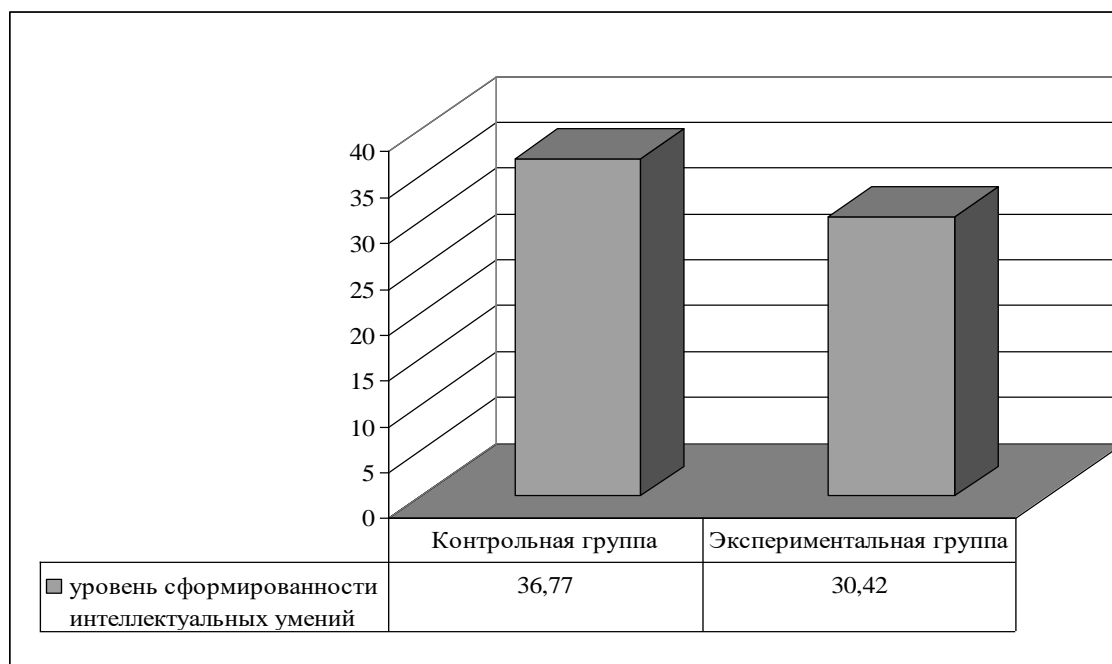


Рис. 3.4. Выраженность показателя, характеризующего сформированность интеллектуальных умений у учеников контрольной и экспериментальной групп до начала эксперимента.

Как видно на рис. 3.4, различие между средними значениями сформированности интеллектуальных умений у испытуемых экспериментальной группы на 6,35 балла ниже, чем в контрольной группе, что значимо, поскольку $t=2,86$ при $p<0,01$.

Данные, представленные на рисунке 3.4 показывают, что у учеников в обеих группах на первом месте находится потребность в общении, причем у подростков из контрольной группы выраженность ее всего на 0,08 балла выше, чем у учеников экспериментальной группы. На втором месте у учеников контрольной группы находится потребность в положительных эмоциях, на третьем месте – потребность в знаниях, на четвертом – потребность в поощрении, и на пятом - потребность в новизне. У детей экспериментальной группы второе место занимает потребность в новизне, третье – потребность в поощрении, четвертое – потребность в положительных эмоциях, пятое – потребность в знаниях.

Сравним особенности иерархии потребностей у учеников экспериментальной и контрольной групп (см. рис. 3.5).

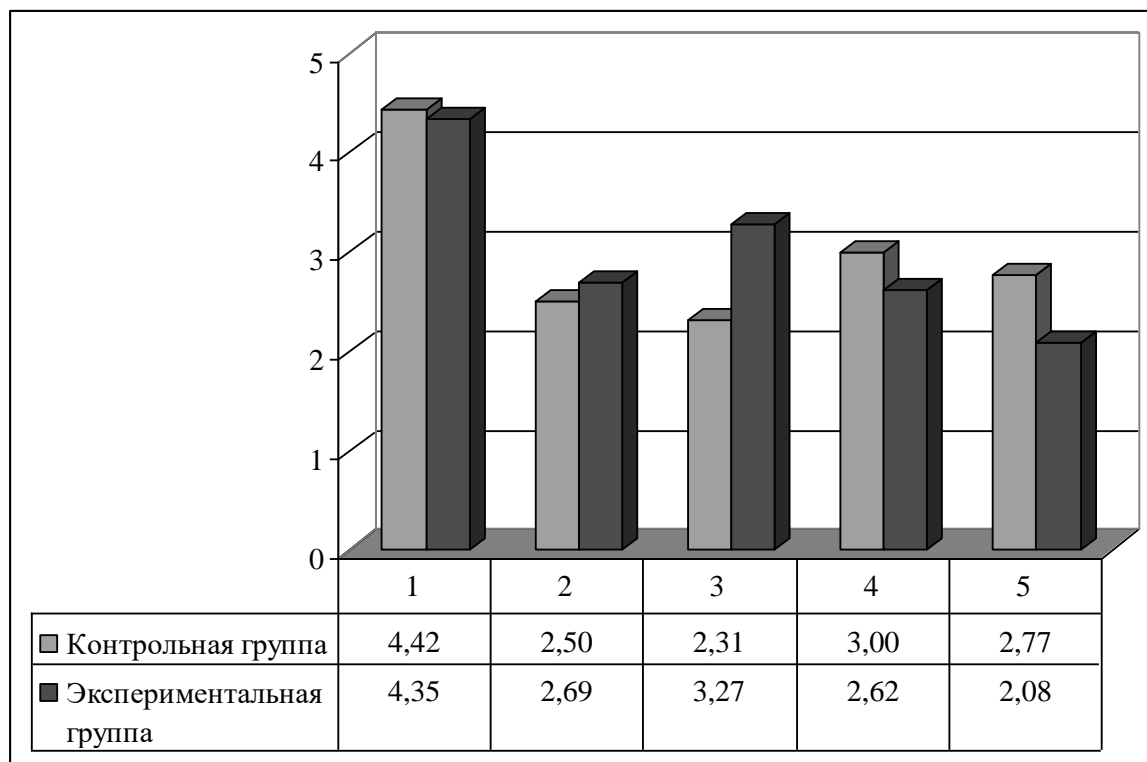


Рис.3.5. Выраженность показателей, характеризующих особенности иерархии потребностей у учеников контрольной и экспериментальной групп до начала эксперимента

Примечание. Условные обозначения показателей: 1) потребность в общении; 2) потребность в поощрении; 3) потребность в новизне; 4) потребность в положительных эмоциях; 5) потребность в знаниях.

Данные свидетельствуют о том, что личностные диспозиции подростков (потребность в общении, потребность в новизне, потребность в знаниях) экспериментальной группы ниже, чем в контрольной, хотя потребность в поощрении выше, что в свою очередь, подтверждает наличие стремления к удовлетворению социальной потребности. Однако, мы можем предположить, что учащиеся экспериментальной группы больше ориентированы на внешние стимулы и механизм развития мотива познавательной деятельности каждого из учащихся находится на первой стадии (см. рис.2.3).

Рассмотрим, являются ли различия в интенсивности проявления этих потребностей значимыми (см. табл.3.17).

Таблица 3.17.

Статистически достоверные различия в выраженности показателей, характеризующих особенности иерархии потребностей между учениками контрольной и экспериментальной групп до начала эксперимента

группы	Статистические показатели*	потребность в общении	потребность в поощрении	потребность в новизне	потребность в положительных эмоциях	потребность в знаниях
Контр.	X	4,42	2,50	2,31	3,00	2,77
Эксперимент.	X	4,35	2,69	3,27	2,62	2,08
	t	0,29	0,59	2,06**	0,94	1,99

Примечание: * - средние значения (X) в баллах; значения t-критерия Стьюдента (в баллах); ** - различия достоверны при $p < 0,05$.

Как видно из табл. 3.17, по большинству показателей, характеризующих потребности испытуемых, особых различий между контрольной и экспериментальной группами нет. Исключение составляет показатель «потребность в новизне», где $t=2,06$ при $p < 0,05$.

Далее рассмотрим выраженность показателей, характеризующих особенности мотивов учебной деятельности учеников контрольной и экспериментальной групп (см. рис. 3.6).

Как показано на диаграмме, имеются некоторые различия между особенностями мотивации учеников контрольной и экспериментальной групп. Так, широкие социальные мотивы, мотивация благополучия и мотивация пресом у детей из контрольной группы выражены сильнее, чем в экспериментальной, а престижная мотивация и мотивация содержания сильнее выражены у учащихся экспериментальной группы, по сравнению с контрольной. Также у учащихся контрольной группы показатели потребности в новизне выше, что свидетельствует о более высокой осознанности и понимании значимости учения и усиливающейся

потребности к знаниям. На этом фоне усиливаются положительные эмоции при восприятии учебного материала, что в свою очередь вызывает эмоциональное реагирование на этапе активизации учебного поведения (см. рис. 2.3).

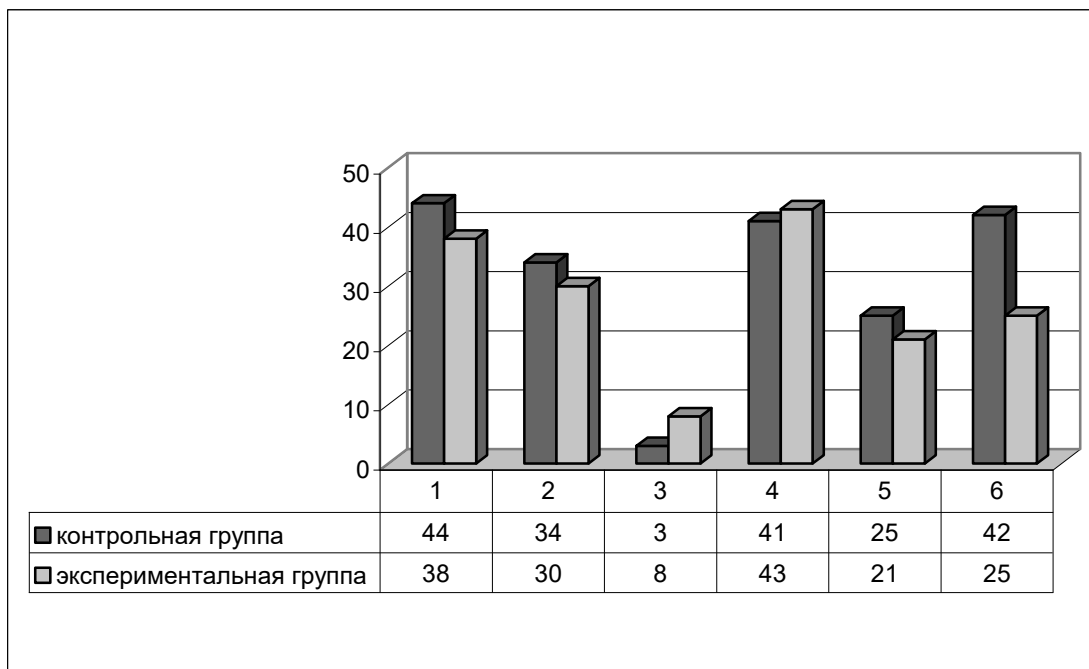


Рис. 3.6. Выраженность показателей, характеризующих особенности мотивов учебной деятельности учеников из контрольной и экспериментальной группы до начала эксперимента

Примечание. Условные обозначения показателей: 1 - широкие социальные мотивы; 2 - мотивация благополучия; 3 - престижная мотивация; 4 - мотивация содержания; 5 - мотивация прессом; 6 - узкие социальные мотивы.

Также, довольно большая разница (17 баллов) наблюдается в выраженности узких социальных мотивов: у контрольной группы они выражены сильнее. Впрочем, разница по первым пяти пунктам незначительна (не превышает 5 баллов). При статистической проверке достоверности выявленных различий оказалось, что все они не достигают необходимого уровня значимости, и поэтому группы могут считаться эквивалентными по составу относительно выраженности мотивов учебной деятельности.

Рассмотрим выраженность мотивов учебной деятельности, определенных по методике А.А.Реана и В.А.Якунина, у учеников контрольной и экспериментальной групп до начала эксперимента (см. рис. 3.7). Данные, представленные на рисунке, показывают, что особых различий между контрольной и экспериментальной группами нет, поскольку разница в выраженности этих показателей не превышает 1 балл.

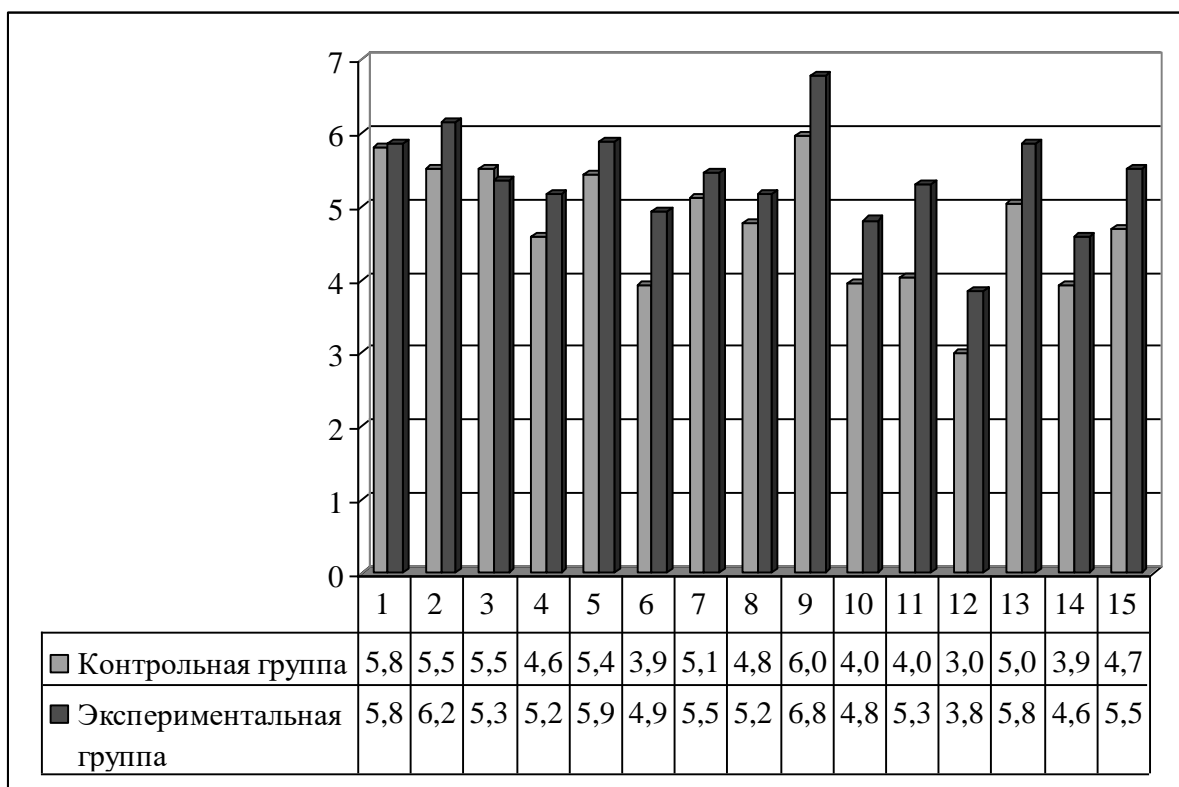


Рис. 3.7. Выраженность показателей, характеризующих мотивы учебной деятельности, определенные по методике А.А.Реана и В.А.Якунина, у учеников контрольной и экспериментальной групп до начала эксперимента

Примечание. Условные обозначения показателей: 1 - быть примером для одноклассников; 2 - выполнять требования учителей; 3 - избежать осуждения и наказания за плохую учебу; 4 - не отставать от одноклассников; 5 - быть постоянно готовым к очередным занятиям; 6 - не запускать изучение предметов учебного цикла; 7 - получить интеллектуальное удовлетворение; 8 - достичь уважения преподавателей; 9 - успешно продолжить обучение; 10 - приобрести прочные и глубокие знания; 11 - успешно учиться и сдавать экзамены; 12 - добиться одобрения родителей и окружающих; 13 - получить аттестат; 14 - обеспечить успешность поступления и будущей

профессиональной деятельности; 15 - стать высококвалифицированным специалистом. Вместе с тем, данные статистического сравнения выявленных различий в результатах проведения методики А.А.Реана и В.А.Якунина в контрольной и экспериментальной группах показали, что по некоторым показателям они различаются существенно (см. табл. 3.18).

Исходя из результатов, представленных в таблице, подростки экспериментальной группы отличаются более выраженным стремлением не запускать изучение предметов учебного цикла ($t=2,35$; $p<0,05$), успешно продолжить обучение ($t=2,54$; $p<0,05$) и успешно учиться и сдавать экзамены ($t=2,37$; $p<0,05$).

Таблица 3.18.

Статистически достоверные различия в выраженности показателей, характеризующих мотивы учебной деятельности, определенные по методике А.А.Реана и В.А.Якунина, у учеников контрольной и экспериментальной групп до начала эксперимента

Группа: К - контрольная; Э - экспериментальная	Статистический показатель	быть примером для одноклассников	выполнять требования учителей	избежать осуждения и наказания за плохую учебу	не отставать от одноклассников	быть постоянно готовым к очередным занятиям	не запускать изучение предметов учебного цикла	получить интеллектуальное удовлетворение	достичь уважения преподавателей	успешно продолжить обучение	приобрести прочные и глубокие знания	успешно учиться и сдавать экзамены	добиться одобрения родителей и окружающих	получить аттестат	обеспечить успешность поступления и будущей профессиональной деятельности	стать высококвалифицированным специалистом
К	x	5,8	5,5	5,5	4,6	5,4	3,9	5,1	4,8	6	4	4	3	5	3,9	4,7
Э	X	5,8	6,2	5,3	5,2	5,9	4,9	5,5	5,2	6,8	4,8	5,3	3,8	5,8	4,6	5,5
	t	0,07	1,67	0,35	1,46	1,17	2,35*	0,78	0,75	2,54*	1,91	2,37*	1,68	1,52	1,36	1,49

Примечание: * - различия достоверны на уровне $p<0,05$.

На основании результатов сравнительного анализа можно сделать выводы, что по большинству из изучаемых компонентов мотива познавательной деятельности значимых различий между контрольной и экспериментальной группой нет. Однако, переходя к изложению результатов, полученных в ходе и по окончании формирующего эксперимента, отметим, что испытуемые экспериментальной группы отличались меньшей сформированностью интеллектуальных умений, более выраженной

потребностью в новизне, стремлением не запускать изучение предметов учебного цикла, успешно продолжить обучение, успешно учиться и сдавать экзамены, чем дети из контрольной группы.

Дальнейшая апробация предусматривала обучение учеников контрольной группы на протяжении пяти лет по традиционной программе по английскому языку, в частности, в аспекте реализуемого в школе системно-коммуникативного метода обучения иностранным языкам Р.Ю.Мартыновой. Ученики, вошедшие в экспериментальную группу, в это время проходили обучение по разработанной нами программе формирования мотива познавательной деятельности подростков в процессе обучения английскому языку, представленной в предыдущем пункте работы.

По окончании каждого учебного года одновременно с контролем уровня обученности школьников обеих групп осуществлялось психодиагностическое обследование, направленное на выявление особенностей сформированности компонентов мотива познавательной деятельности, с использованием следующих методик: «Познавательная потребность» В.С.Юркевича; «Мотивация к успеху» Т.Элерса, «Мотивация к избеганию неудач» Т.Элерса, «Направленность на отметку» Е.П.Ильина и Н.А.Курдюковой, «Направленность на приобретение знаний» Е.П.Ильина и Н.А.Курдюковой, «Экспериментальные ситуации» по схеме А.К.Марковой.

Выбор данных методик обусловлен тем, что каждая из них диагностирует компоненты мотива познавательной деятельности (см. рис.2.3) и, таким образом, данные по каждому компоненту наглядно представят силу мотива познавательной деятельности.

На протяжении формирующего эксперимента было проведено 6 срезов.

Если обратиться к результатам, характеризующим динамику направленности на отметку в процессе эксперимента, можно отметить, что в экспериментальной группе произошло понижение уровня выраженности этого показателя (см. рис. 3.8).

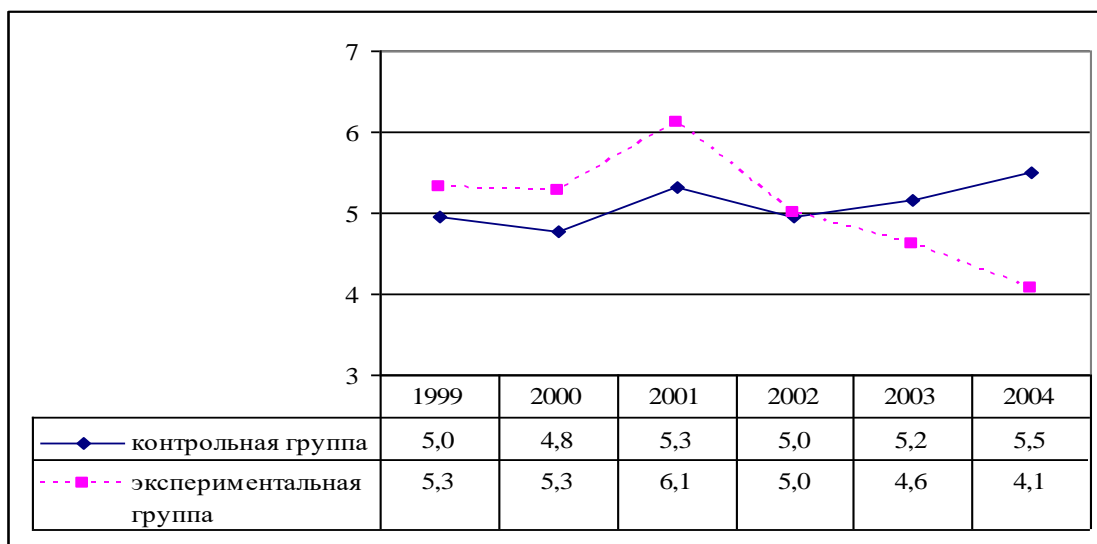


Рис. 3.8. Изменения направленности на отметку у испытуемых контрольной и экспериментальной групп в процессе проведения эксперимента

Как показано на рисунке, до 2001 года (7 класс) средние значения показателя «направленность на отметку» возрастают, а начиная с 2002 года (8 класс) и до конца эксперимента отмечается тенденция к снижению выраженности этого показателя. Сравнив эти данные со сведениями о динамике направленности на отметку в контрольной группе, можно заключить, что именно с 2002 года изменился этот компонент мотива познавательной деятельности. До этого периода динамику показателей скорее можно объяснить возрастными изменениями, поскольку наблюдается некоторое увеличение показателей примерно одинаковое и в контрольной и в экспериментальной группе. Это дает нам основание предположить, что именно с 2001 - 2002 учебного года начинают проявляться результаты экспериментального воздействия, т.е. компоненты первой стадии психологического механизма (см. рис.2.3) трансформируются в новое качество, например, принятие учебной задачи переходит в ее осмысление: ученик не просто согласен выполнить учебное действие ради отметки или похвалы, а начинает понимать, зачем он выполняет это упражнение, что это учебное действие лично значит для него.

Обратимся к результатам статистической оценки достоверности выявленных изменений, для чего был применен t- критерий Стьюдента. Оценка достоверности изменений, показала, что уровень направленности на отметку существенно изменялся только в экспериментальной группе (см. табл. 3.19).

Таблица 3.19.

Статистически достоверные изменения в выраженности показателя, характеризующего направленность на отметку, произошедшие в ходе эксперимента в экспериментальной и контрольной группах

время тестирования	Группы; статистические показатели			
	Экспериментальная		Контрольная	
	x	t	x	t
1999 г.	5,3	0,08	5,0	0,42
2000 г.	5,3		4,8	
2000 г.	5,3	1,95	4,8	1,32
2001 г.	6,1		5,3	
2001 г.	6,1	2,92**	5,3	0,91
2002 г.	5,0		5,0	
2002 г.	5,0	1,15	5,0	0,53
2003 г.	4,6		5,2	
2003 г.	4,6	1,83	5,2	0,91
2004 г.	4,1		5,5	
до эксперимента (1999 г.)	5,3	3,16**	5,0	1,14
по окончании эксперимента (2004 г.)	4,1		5,5	

Примечание: ** - изменения достоверны на уровне $p < 0,01$.

Данные таблицы указывают, что значимыми могут считаться только повышение выраженности показателя направленности на отметку с 2001 по 2002 год, поскольку $t=2,92$ при $p < 0,01$, а также снижение выраженности этого показателя, фиксируемое при сравнении результатов

доэкспериментального и послеэкспериментального тестирования, где $t=3,16$ при $p < 0,01$. При этом, изменения рассматриваемого показателя в контрольной группе оказались несущественными.

Далее рассмотрим сведения о достоверности различий между контрольной и экспериментальной группами (см. табл. 3.20).

Как мы видим из таблицы, значимыми могут считаться только различия, выявленные по окончании эксперимента ($t=4,21$; $p < 0,01$). То есть, лишь к 2004 году (10 класс) существенно проявляется эффект экспериментального воздействия.

Таблица 3.20.

Статистически достоверные различия в выраженности показателя, характеризующего направленность на отметку, между экспериментальной и контрольной группами, фиксируемые в ходе эксперимента.

группы	Статистич. показатели	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Контрольн.	x	5,0	4,8	5,3	5,0	5,2	5,5
Экспер.	x	5,3	5,3	6,1	5,0	4,6	4,1
	t	0,72	1,16	1,96	0,11	1,56	4,21**

Примечание: ** - различия достоверны на уровне $p < 0,01$.

Такие данные позволяют в целом заключить, что формирование мотива познавательной деятельности подростков в процессе обучения английскому языку по предложенной нами программе и в случае длительной ее реализации, приводит к значительному снижению у испытуемых стремления получить высокую отметку своих результатов от учителя, в то время как в обычных условиях обучения направленность на отметку у детей растет.

Данные, характеризующие динамику направленности на знания в процессе эксперимента, показывают, что в экспериментальной группе происходило постепенное возрастание выраженности этого показателя (см. рис. 3.9).

На протяжении пяти лет, в процессе которых проходила работа с детьми, среднее значение выраженности показателя «направленность на знания» выросло на 2 балла (рис. 3.9).

Что касается контрольной группы, до 2003 года (9 класс) значения показателя снижались, и лишь в 2004 году (10 класс) – возросли почти до исходного уровня. Причем, как видно из рисунка, результаты экспериментального воздействия начинают проявляться уже после первого года проведения эксперимента, поскольку графики с этого периода расходятся.

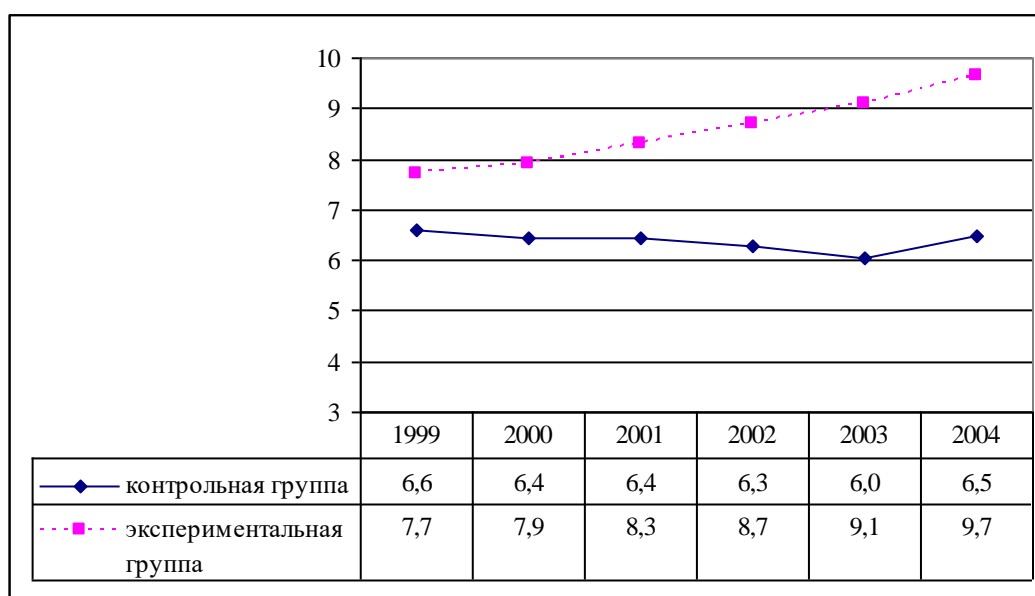


Рис. 3.9. Изменения направленности на знания у испытуемых контрольной и экспериментальной групп в процессе проведения эксперимента

Представленные в таблице (3.21) данные показывают, что значимыми могут считаться только изменения, произошедшие за все пять лет в экспериментальной группе, поскольку только при сравнении результатов доэкспериментального и послеэкспериментального срезов $t=4,32$ при $p<0,01$. В свою очередь, изменения рассматриваемого показателя в контрольной группе оказались несущественными. Это свидетельствует о том, что направленность на знания имеет устойчивый характер и развитие мотива

познавательной Деятельности учащихся находится на этапе формирования познавательной потребности (см. рис. 2.3)

Рассмотрим данные, указывающие на значимость изменений, произошедших в экспериментальной и контрольной группах в ходе эксперимента (см. табл. 3.21).

Таблица 3.21.

Статистически достоверные изменения в выраженности показателя, характеризующего направленность на знания, произошедшие в ходе эксперимента в экспериментальной и контрольной группах

время тестирования	Группы; статистические показатели			
	Экспериментальная		Контрольная	
	x	t	X	t
1999 г.	7,7	0,41	6,6	0,35
2000 г.	7,9		6,4	
2000 г.	7,9	0,89	6,4	0,00
2001 г.	8,3		6,4	
2001 г.	8,3	0,78	6,4	0,29
2002 г.	8,7		6,3	
2002 г.	8,7	0,84	6,3	0,44
2003 г.	9,1		6,0	
2003 г.	9,1	1,37	6,0	0,79
2004 г.	9,7		6,5	
до эксперимента (1999 г.)	7,7	4,32**	6,6	0,72
по окончании эксперимента (2004 г.)	9,7		6,5	

Примечание: ** - изменения достоверны на уровне $p < 0,01$.

Относительно сравнения выраженности показателя направленности на знания в экспериментальной и контрольной группах, которая фиксировалась нами в ходе эксперимента, отметим, что, начиная с первого года апробации

разработанной нами программы, группы начинают существенно различаться по этому показателю (см. табл. 3.22).

Таблица 3.22.

Статистически достоверные различия в выраженности показателя, характеризующего направленность на знания, между экспериментальной и контрольной группами, фиксируемые в ходе эксперимента.

Группы	Статистические показ.	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Контр.	x	6,6	6,4	6,4	6,3	6,0	6,5
Эксперимент.	x	7,7	7,9	8,3	8,7	9,1	9,7
	t	1,42	2,05*	2,91**	3,62**	4,78**	5,47**

Примечание: * - различия достоверны на уровне $p < 0,05$; ** - различия достоверны на уровне $p < 0,01$.

Так, уже к концу 6-го класса (2000 год) значимость различий между группами достигает достаточного уровня ($p < 0,05$). Начиная с седьмого класса и до конца формирующего эксперимента разница между группами по данному показателю усиливается, что доказано с высоким уровнем достоверности ($p < 0,01$).

Итак, апробация разработанной нами программы засвидетельствовала высокую ее эффективность для развития направленности школьников на получение знаний. Значимость этого факта усиливается, поскольку, как показало наше исследование, у подростков, обучающиеся по традиционной программе, направленность на знания снижается. Поэтому, если начинать внедрение представленной нами модели уже с 6-го класса, эффект такой работы будет заметен уже с первого года развития мотива познавательной деятельности. У подростков намечается тенденция к повышению познавательного интереса, снижается уровень мотивации «избегания неудач», школьники осознают мотивацию учения, что положительно влияет на усиление мотива познавательной деятельности. Это свидетельствует о

том, что положительно идет процесс мотивообразования, который находится на стадии формирования познавательной активности (см.рис. 2.3).

Аналогичные сведения получены по показателю, характеризующему выраженность познавательной потребности (см. рис. 3.10).

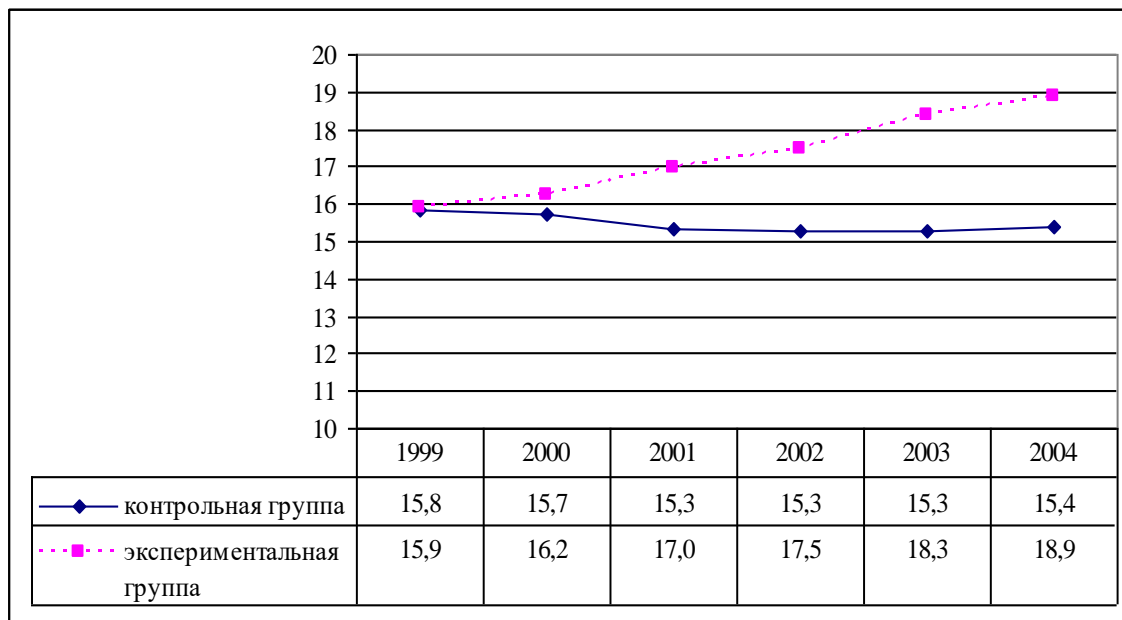


Рис. 3.10. Изменения познавательной потребности у испытуемых контрольной и экспериментальной групп в процессе проведения эксперимента

Данные, представленные на рисунке, показывают, что в экспериментальной группе за пять лет, на протяжении которых осуществлялся эксперимент, произошло увеличение значений показателя познавательной потребности на 3 бала, что в сравнении с контрольной группой, где эти показатели несколько снизились (на 0,4 балла), демонстрирует положительный эффект экспериментального воздействия. Для выяснения, имеет ли данный эффект закономерный характер, рассмотрим сведения о достоверности полученных изменений (см. табл. 3.23). Исходя из данных, представленных в таблице, можно заключить, что изменения в выраженности показателя «познавательная потребность» в экспериментальной группе имеют плавный характер, поскольку существенных сдвигов в его выраженности не наблюдается. Вместе с тем, накопительный эффект экспериментального воздействия отслеживается при

сравнении результатов предварительного и итогового (послеэкспериментального) тестирования, где прирост значений по показателю имеет высокий уровень достоверности ($t=2,85$; $p<0,01$). Также отметим, что, по данным статистической проверки, выявленное нами снижение познавательной потребности в контрольной группе не может считаться существенным.

Таблица 3.23.

Статистически достоверные изменения в выраженности показателя, характеризующего познавательную потребность, произошедшие в ходе эксперимента в экспериментальной и контрольной группах

время тестирования	Группы; статистические показатели			
	Экспериментальная		Контрольная	
	х	t	X	t
1999 г.	15,9	0,28	15,8	0,11
2000 г.	16,2		15,7	
2000 г.	16,2	0,70	15,7	0,37
2001 г.	17,0		15,3	
2001 г.	17,0	0,54	15,3	0,07
2002 г.	17,5		15,3	
2002 г.	17,5	0,86	15,3	0,00
2003 г.	18,3		15,3	
2003 г.	18,3	0,56	15,3	0,10
2004 г.	18,9		15,4	
до эксперимента (1999 г.)	15,9	2,85**	15,8	0,42
по окончании эксперимента (2004 г.)	18,9		15,4	

Примечание: ** - изменения достоверны на уровне $p<0,01$.

Что касается разницы в выраженности показателя познавательной потребности между экспериментальной и контрольной группами, которая

фиксировалась нами в ходе эксперимента, на протяжении первых двух лет его проведения они не являлись значимыми (см. табл. 3.24).

Как свидетельствуют данные таблицы, достоверные различия между группами начинают появляться с третьего года эксперимента (2002 год), где разница между средними значениями в группах составила 2,2 балла, что оказалось значимым, поскольку $t=2,18$ при $p<0,05$. Далее, вплоть до конца эксперимента, эти различия увеличивались, и соответственно возрастала их достоверность.

Таблица 3.24.

Статистически достоверные различия в выраженности показателя, характеризующего познавательную потребность, между экспериментальной и контрольной группами, фиксируемые в ходе эксперимента.

Группы	Статистические показ.	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Контр.	x	15,8	15,7	15,3	15,3	15,3	15,4
Эксперимент.	x	15,9	16,2	17,0	17,5	18,3	18,9
	t	0,07	0,47	1,59	2,18*	2,94**	3,40**

Примечание: * - различия достоверны на уровне $p<0,05$; ** - различия достоверны на уровне $p<0,01$.

Такие данные позволяют утверждать, что в результате апробации предложенной нами программы существенно повысилась выраженность такого компонента мотива познавательной деятельности как познавательная потребность. Причем результаты лонгитюдного исследования показали, что достижение подобного эффекта возможно лишь в результате длительной (не менее трех лет), систематической работы со школьниками по формированию мотивации познавательной деятельности.

Рассмотрим данные о динамике мотивации достижения учащихся в ходе проведения эксперимента (см. рис.3.11).

Как показано на рисунке 3.11, показатели уровня мотивации достижения в экспериментальной группе несколько увеличились, в отличие от контрольной группы, где эти показатели несколько снизились. Разница между показателями контрольной и экспериментальной групп становится больше, но лишь за счет снижения показателей в контрольной группе.

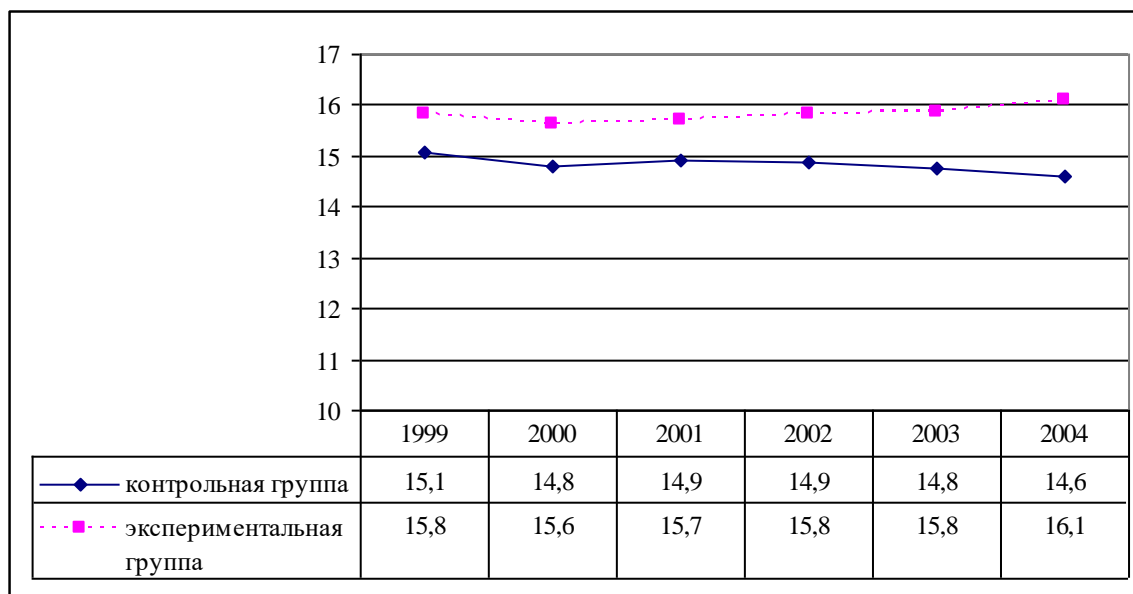


Рис. 3.11. Изменения мотивации достижения у испытуемых контрольной и экспериментальной групп в процессе проведения эксперимента

Итак, изменения в выраженности этого показателя в экспериментальной группе, произошедшие с момента начала эксперимента до его окончания несущественны (всего 0,3 балла). Но, если обратиться к индивидуальным данным, следует отметить, что в экспериментальной группе увеличилось количество испытуемых, у которых диагностировался средний уровень мотивации достижения (12 человек в начале эксперимента и 19 человек - после эксперимента). Уменьшилось количество испытуемых, у которых диагностируется высокий уровень (11 человек в начале эксперимента, 6 - после эксперимента), а также отсутствуют испытуемые, у которых диагностировался бы низкий уровень мотивации достижения (в начале эксперимента - 2 человека). В контрольной группе подобных серьезных изменений не произошло (очень высокий уровень: в начале

эксперимента - 1 человек, после эксперимента - 1 человек; высокий уровень: в начале - 10, в конце - 7; средний уровень: в начале - 12, в конце - 13; низкий уровень: в начале - 3, в конце - 5). Вместе с тем, при статистической проверке значимости произошедших изменений, выяснилось, что они не достигают достаточного уровня достоверности.

Рассмотрим изменение показателей уровня выраженности мотивации избегания неудач в контрольной и экспериментальной группе, которые произошло под влиянием экспериментального воздействия (см. рис. 3.12).

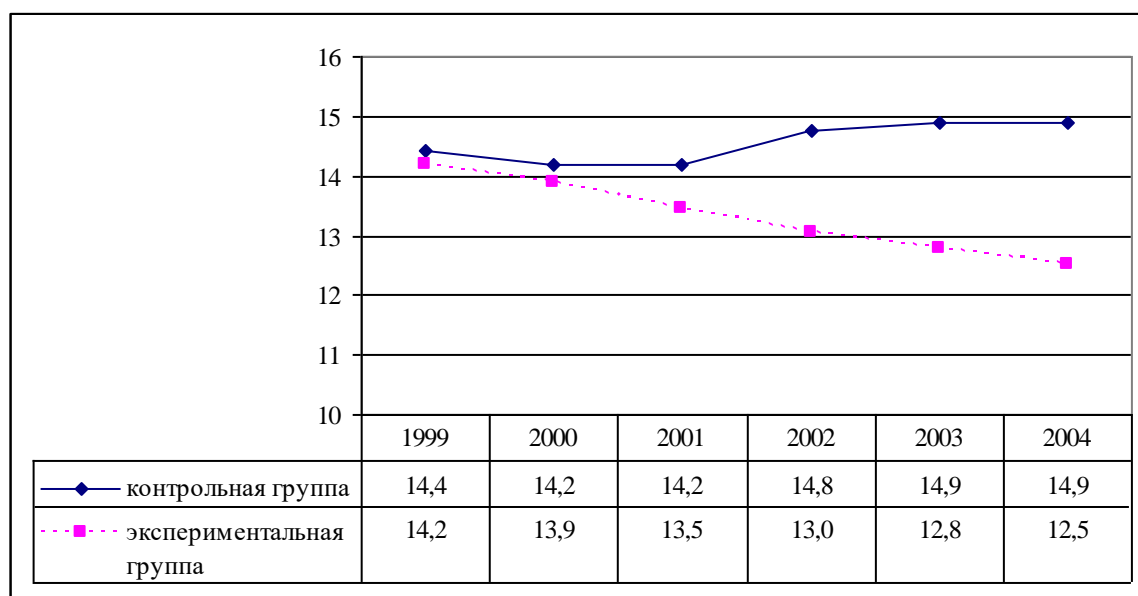


Рис. 3.12. Изменения мотивации избегания неудач у испытуемых контрольной и экспериментальной групп в процессе проведения эксперимента

Как мы видим, в экспериментальной группе произошло снижение уровня мотивации избегания неудач (на 1,7 балла), в то время как в контрольной группе наблюдается незначительное увеличение этих показателей (на 0,5 балла). Причем выраженными различия в мотивации избегания неудач становятся, начиная с 8 класса (2002 год). Данные статистической проверки значимости этих изменений указывают на плавную динамику этого компонента мотива познавательной деятельности (см. табл. 3.25).

Анализируя данные, представленные в таблице, можно заключить, что существенные изменения в выраженности показателя мотивации избегания неудач в экспериментальной группе можно зафиксировать лишь при сравнении результатов предварительного и итогового тестирования, где прирост значений по показателю имеет достаточный уровень значимости ($t=2,06$; $p<0,05$).

Таблица 3.25.

Статистически достоверные изменения в выраженности показателя, характеризующего мотивацию избегания неудач, произошедшие в ходе эксперимента в экспериментальной и контрольной группах

время тестирования	Группы; статистические показатели			
	Экспериментальная		Контрольная	
	х	t	X	t
1999 г.	14,2	0,34	14,4	0,24
2000 г.	13,9		14,2	
2000 г.	13,9	0,78	14,2	0,01
2001 г.	13,5		14,2	
2001 г.	13,5	0,76	14,2	0,96
2002 г.	13,0		14,8	
2002 г.	13,0	0,31	14,8	0,12
2003 г.	12,8		14,9	
2003 г.	12,8	0,69	14,9	0,00
2004 г.	12,5		14,9	
до эксперимента (1999 г.)	14,2	2,06*	14,4	0,86
по окончании эксперимента (2004 г.)	12,5		14,9	

Примечание: * - изменения достоверны на уровне $p<0,05$.

В свою очередь, выявленное повышение мотивации избегания неудач в контрольной группе не является значимым.

Относительно различий в выраженности показателя мотивации избегания неудач между экспериментальной и контрольной группами, которые были выявлены нами в ходе эксперимента, можно утверждать, что на протяжении первых трех лет они не являлись значимыми (см. табл. 3.26).

Различия между группами становится значимым только с четвертого года апробации разработанной нами программы, о чем свидетельствуют данные таблицы, где по результатам тестирования в 2003 году разница между средними значениями в контрольной и экспериментальной группах составила 1,9 балла ($t=2,02$; $p<0,05$), а в 2004 году -2,6 балла ($t=2,19$; $p<0,05$).

Таблица 3.26.

Статистически достоверные различия в выраженности показателя, характеризующего мотивацию избегания неудач, между экспериментальной и контрольной группами, фиксируемые в ходе эксперимента.

Группы	Статистические показ.	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Контр.	x	14,4	14,2	14,2	14,8	14,9	14,9
Эксперимент.	x	14,2	13,9	13,5	13,0	12,8	12,5
	t	0,18	0,25	0,60	1,96	2,02*	2,19*

Примечание. Условные обозначения показателей: x – среднее значение показателя в выборке; t – значение t – критерия Стьюдента; * - различия достоверны на уровне $p<0,05$. (условные обозначения сохраняются в последующих таблицах)

Эти сведения указывают на то, что в результате апробации разработанной нами программы происходит постепенное снижение мотива избегания неудач, имеющее в ходе работы со школьниками накопительный, отсроченный эффект, проявляющийся лишь с 3-го или 4-го года обучения по предложенной программе.

Если обратиться к данным о динамике показателя, характеризующего сформированность интеллектуальных умений учеников экспериментальной и

контрольной групп, видно, что в обеих группах его выраженность возросла (см. рис. 3.13).

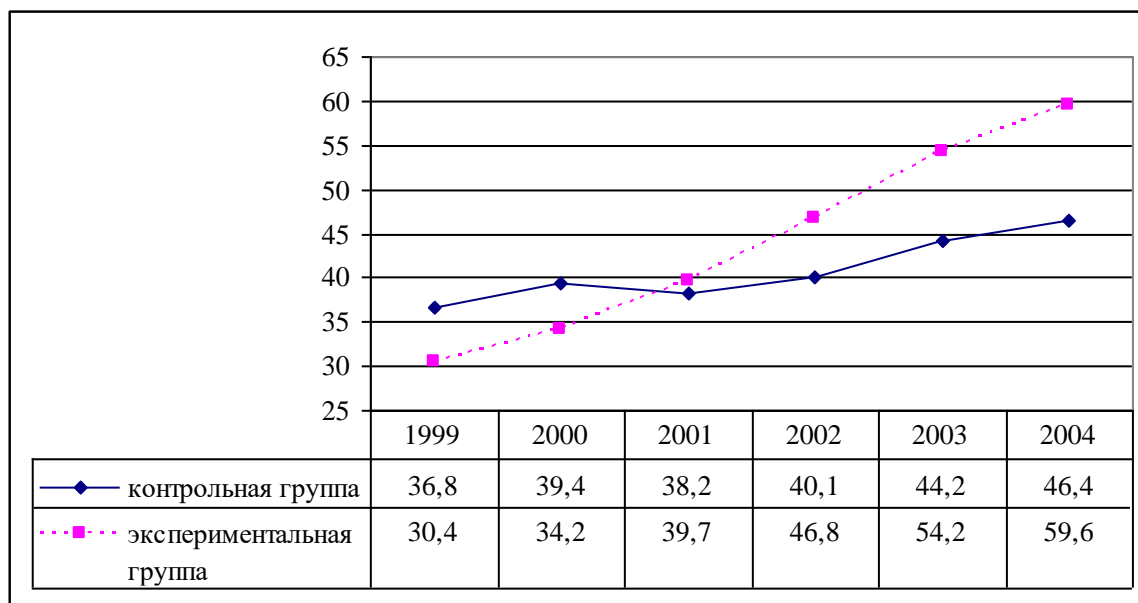


Рис. 3.13. Изменения уровня сформированности интеллектуальных умений у испытуемых контрольной и экспериментальной групп в процессе проведения эксперимента

Данные представленные на рисунке, показывают, что в пятилетний период обучения подростков по традиционной методике (контрольная группа) уровень сформированности их интеллектуальных умений возрос на 9,8 балла. У испытуемых, обучающихся по разработанной нами программе, согласно которой курс освоения английского языка преподается с привлечением специальных методов и приемов формирования мотива познавательной деятельности, средние значения, свидетельствующие об уровне сформированности интеллектуальных умений возросли на 29,2 балла.

Если обратиться к сравнению выраженности этого показателя в группах по годам обучения, можно отметить, что, начиная с существенного отставания в начале эксперимента от контрольной группы, ученикам экспериментальной группы уже на втором году обучения (2001 год) удалось догнать, а далее и превзойти своих одногруппников в сформированности интеллектуальных умений.

Рассмотрим показатели, свидетельствующие о значимости подобных сдвигов в сформированности этого показателя (см. табл. 3.27).

Таблица 3.27.

Статистически достоверные изменения в выраженности показателя, характеризующего сформированность интеллектуальных умений, произошедшие в ходе эксперимента в экспериментальной и контрольной группах

время тестирования	Группы; статистические показатели			
	Экспериментальная		Контрольная	
	х	t	X	t
1999 г.	30,4	2,14*	36,8	2,02*
2000 г.	34,2		39,4	
2000 г.	34,2	2,36*	39,4	0,94
2001 г.	39,7		38,2	
2001 г.	39,7	3,44**	38,2	1,36
2002 г.	46,8		40,1	
2002 г.	46,8	3,72**	40,1	2,14*
2003 г.	54,2		44,2	
2003 г.	54,2	2,29*	44,2	1,42
2004 г.	59,6		46,4	
до эксперимента (1999 г.)	30,4	6,16**	36,8	3,82**
по окончании эксперимента (2004 г.)	59,6		46,4	

Примечание: * - изменения достоверны на уровне $p < 0,05$; ** - изменения достоверны на уровне $p < 0,01$.

Таблица показывает, что начиная с первого года обучения по разработанной нами программе, у учеников экспериментальной группы отмечается существенный рост интеллектуальных умений, а именно за первый год обучения (1999 -2000 гг.) средняя выраженность показателя возросла на 3,8 балла ($t=2,14$; $p < 0,05$), за второй (2000-2001 гг.) – на 5,5 балла

($t=2,36$; $p<0,05$), за третий (2001-2002 гг.) – на 7,1 балла ($t=3,44$; $p<0,01$), за четвертый (2002-2003 гг.) – на 7,4 балла ($t=3,72$; $p<0,01$), за пятый (2003 -2004 гг.) – на 5,4 балла ($t=2,29$; $p<0,05$). Если обратиться к результатам предварительного и итогового тестирования в этой группе, то различия между ними могут считаться значимыми с высоким уровнем достоверности ($p<0,01$).

Следует также отметить, что в контрольной группе некоторые из произошедших сдвигов также являются достоверно значимыми. Так существенно повысился уровень интеллектуальных умений у учеников за время обучения в шестом классе (1999-2000 гг), где $t=2,02$ при $p<0,05$, и в девятом классе (2002-2003 гг), где $t=2,14$ при $p<0,05$. Также при сравнении результатов предварительного и итогового тестирований выяснилось, что и в контрольной группе различия в выраженности этого показателя являются значимыми с высоким уровнем достоверности ($p<0,01$). Другими словами, независимо от включения мотивационного компонента в учебный процесс, обучение на протяжении пяти лет английскому языку в совокупности с изучением других общеобразовательных предметов в соответствии с программой средней школы II ступени приводит к повышению уровня сформированности интеллектуальных умений учеников. Однако, включение в учебный процесс мероприятий по формированию мотива учебной деятельности обеспечивает более стремительный рост интеллектуальных умений. Об этом свидетельствуют данные о том, что в экспериментальной группе каждый год фиксировалось существенное нарастание уровня выраженности соответствующего показателя, а также результаты сравнения его выраженности у испытуемых контрольной и экспериментальной групп по годам (см. табл. 3.28).

Данные таблицы показывают, что на протяжении первого года эксперимента (1999-2000 гг.) сохранялось существенное превышение уровня выраженности показателя интеллектуальных умений в контрольной группе. По результатам тестирования уже в конце второго года обучения (2001 год) у

учеников экспериментальной группы выраженность этого показателя становится незначимо, но выше, чем в контрольной группе. Далее, начиная с третьего года обучения (2002 год) и до конца эксперимента в экспериментальной группе фиксируется значительное превышение уровня сформированности интеллектуальных умений.

Таблица 3.28.

Статистически достоверные различия в выраженности показателя, характеризующего сформированность интеллектуальных умений, между экспериментальной и контрольной группами, фиксируемые в ходе эксперимента.

Группы	Статистические показ.	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Контр.	x	36,8	39,4	38,2	40,1	44,2	46,4
Экспер.	x	30,4	34,2	39,7	46,8	54,2	59,6
	t	2,86***	2,35**	0,63	2,92***	5,02***	7,29***

Примечание: *- средние значения (X) в баллах; значения t-критерия Стьюдента (в баллах); ** - различия достоверны на уровне $p < 0,05$; *** - различия достоверны на уровне $p < 0,01$

Что касается изменения иерархии потребностей у учеников экспериментальной и контрольной групп, произошедших в ходе эксперимента, отметим, что приоритеты в обеих группах несколько изменились (см. рис. 3.14).

Данные, представленные на рисунке показывают, что по окончании эксперимента у учеников в обеих группах на первом месте остается потребность в общении, что отражает возрастную специфику испытуемых.

На втором месте у учеников контрольной группы, как и до эксперимента, находится потребность в положительных эмоциях, которая по истечении пятилетнего периода усиливается. На третьем месте в этой группе

оказывается потребность в поощрении, на четвертом – потребность в новизне, и на пятом - потребность в знаниях.

У учащихся экспериментальной группы на втором месте остается потребность в новизне, интенсивность которой возрастает, на третьем оказывается потребность в знаниях, на четвертом – потребность в положительных эмоциях, и на пятом – потребность в поощрении.

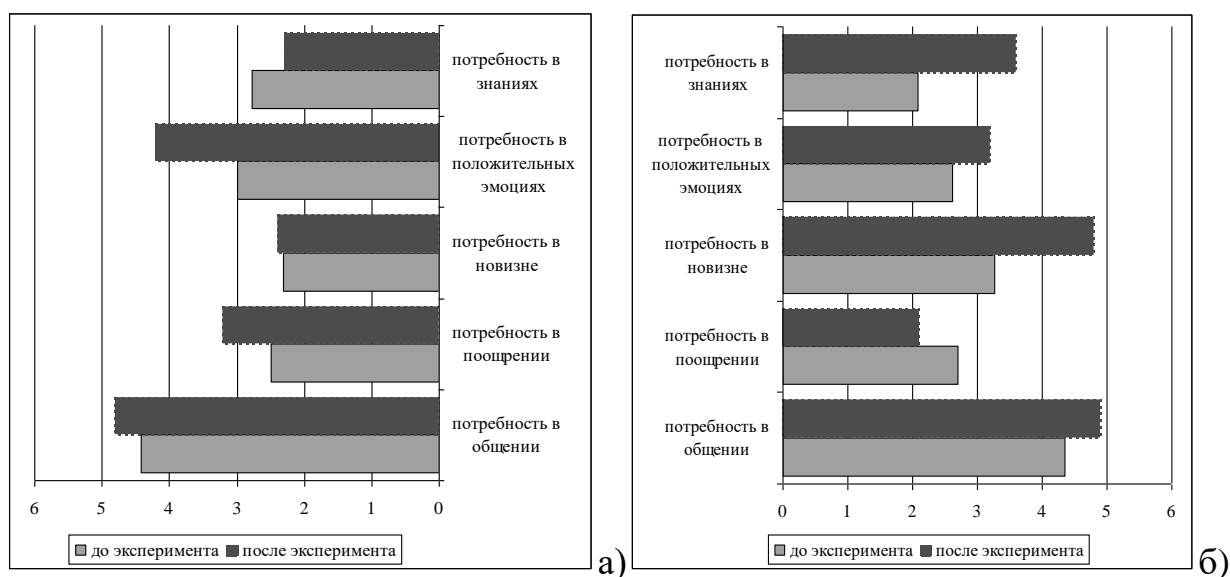


Рис. 3.14. Изменения выраженности показателей, характеризующих иерархию потребностей у учеников экспериментальной и контрольной групп, в ходе эксперимента

Примечание: а) контрольная группа; б) экспериментальная группа

Рассмотрим изменения в интенсивности проявления этих потребностей, произошедшие в контрольной и экспериментальной группах за время проведения эксперимента (см. табл. 3.29).

Как видно из таблицы, по большинству показателей, характеризующих потребности испытуемых экспериментальной группы за время проведения эксперимента произошли существенные изменения. Это показатель потребности в новизне, среднее значение которого возросло на 1,5 балла ($t=2,81$; $p<0,01$), показатель потребности в положительных эмоциях, среднее значение которого повысилось на 0,6 балла ($t=2,03$; $p<0,05$), показатель

потребности в знаниях, среднее значение которого возросло на 1,5 балла ($t=3,12$; $p<0,01$).

В контрольной группе также увеличилась выраженность показателя потребности в положительных эмоциях на 1,2 балла ($t=2,28$; $p<0,05$). Кроме того, выросли значения показателя потребности в поощрении на 0,7 балла ($t=2,09$; $p<0,05$).

Таблица 3.29.

Статистически достоверные различия в выраженности показателей, характеризующих особенности иерархии потребностей между учениками контрольной и экспериментальной групп до начала эксперимента

группы	время тестирования	потребность в общении	потребность в поощрении	потребность в новизне	потребность в положительных эмоциях	потребность в знаниях
Контр.	до эксперимента (1999)	4,4	2,5	2,3	3,0	2,8
	после эксперимента (2004)	4,8	3,2	2,4	4,2	2,3
	t	1,29	2,09*	0,32	2,28*	1,53
Экспер.	до эксперимента (1999)	4,3	2,7	3,3	2,6	2,1
	после эксперимента (2004)	4,9	2,1	4,8	3,2	3,6
	t	1,84	1,66	2,81**	2,03*	3,12**

Примечание: * - изменения достоверны при $p<0,05$; ** - изменения достоверны при $p<0,01$.

Далее рассмотрим различия в выраженности этих показателей между экспериментальной и контрольной группами, полученные по результатам итогового тестирования (см. табл. 3.30).

Данные таблицы показывают, что по окончании эксперимента у испытуемых экспериментальной группы оказалась существенно более

высокой выраженность показателей, характеризующих потребность в новизне ($t=3,64$; $p<0,01$) и потребность в знаниях ($t=2,98$; $p<0,01$). Выраженность показателя, характеризующего потребность в поощрении в экспериментальной группе несколько снизилась и стала достоверно меньше, чем в контрольной ($t=2,17$; $p<0,05$).

Таблица 3.30.

Статистически достоверные различия в выраженности показателей, характеризующих особенности иерархии потребностей между учениками контрольной и экспериментальной групп по окончании эксперимента

группы	Статистические показатели*	потребность в общении	потребность в поощрении	потребность в новизне	потребность в положительных эмоциях	потребность в знаниях
Контр.	X	4,8	3,2	2,4	4,2	2,3
Эксперимент.	X	4,9	2,1	4,8	3,2	3,6
	t	0,36	2,17*	3,64***	2,08*	2,98***

Примечание: * - средние значения (X) в баллах; значения t-критерия Стьюдента (в баллах); ** - различия достоверны при $p<0,05$; *** - различия достоверны на уровне $p<0,01$

Относительно потребности в положительных эмоциях, отметим, что в контрольной группе она возросла сильнее, чем в экспериментальной ($t=2,08$; $p<0,05$). Такие данные позволяют заключить, что у учеников, независимо от включения мотивационного компонента в учебный процесс, за период с 6-го по 10-ый классы происходит изменения в учебных потребностях, а именно: существенное повышение потребностей в поощрении и в положительных эмоциях. Включение в учебный процесс мероприятий по формированию мотива учебной деятельности приводит к существенному росту потребности в новизне и в знаниях.

Таким образом, проведенное на протяжении пяти лет исследование позволяет описать динамику основных компонентов мотива познавательной

деятельности, как естественного процесса, происходящего в условиях обучения по традиционной системе. Она характеризуется тенденцией к повышению направленности на отметку и стремления избежать неудач, значимым возрастанием потребностей в поощрении и в положительных эмоциях.

Представленные данные позволяют выделить результат внедрения разработанной нами программы формирования мотива познавательной деятельности как целенаправленного процесса воздействия на мотивационную сферу школьников в условиях обучения английскому языку. Он, в таком случае заключается в существенном снижении направленности на отметку и мотивации избегания неудач, и в возрастании потребности в новизне, в знаниях, познавательной потребности, а также общей направленности на получение знаний.

Опираясь на представленные данные, можно говорить, что в результате внедрения разработанной нами программы, у подростков была скорректирована и усилена мотивация учебной деятельности, что в свою очередь, положительно отразилось на продуктивности самой познавательной деятельности, вызвав более интенсивное развитие у них интеллектуальных умений.

Выводы к третьему разделу

1. В результате проведения эмпирического исследования выявлено, что наиболее выраженными компонентами мотива познавательной деятельности подростков являются потребность в общении, познавательная потребность, умеренно высокая мотивация достижения успеха, желание стать высококвалифицированным специалистом, обеспечить успешность поступления и будущей профессиональной деятельности, стать полезным и уважаемым в обществе. Также подростки характеризуются умеренной направленностью на приобретение знаний и получение хороших отметок,

нежеланием учиться под прессом или руководствуясь социальными установками по поводу престижа той или иной деятельности.

2. С помощью корреляционного исследования определены три комплекса мотивов, выступающих в качестве ведущих, то есть таких, которые определяют продуктивность познавательной деятельности подростков. Первый стимулирует подростка к получению отметок и состоит из направленности на отметку и связанных с нею стремления к достижению высоких результатов, уважения к учителям, к избеганию осуждения и наказания за плохую учебу. Вторым комплексом мотивов связан с получением знаний, он состоит из направленности на знания и связанных с нею познавательной потребностью, потребностью в новизне, желанием быть готовым к очередным занятиям. Третий комплекс формируется вокруг потребности в положительных эмоциях и демонстрирует негативное влияние этой потребности на активизацию двух вышеперечисленных комплексов мотивов.

3. Скорректирована, с учетом полученных результатов исследования, психологическая модель развития мотива познавательной деятельности подростков, которая реализуется в разработанной программе развития мотива познавательной деятельности при обучении английскому языку в средней школе. Программа позволяет расширить психологическую составляющую системно-коммуникативного метода обучения иностранным языкам Р.Ю.Мартыновой, дополнив содержащиеся в этом методе психологические механизмы механизмом психолого-педагогического воздействия на процесс формирования мотива познавательной деятельности подростка.

4. В процессе лонгитюдного исследования подростков, проведенного на протяжении 5 лет раскрыто, что у учеников, независимо от включения мотивационного компонента в учебный процесс, за период с 6-го по 10-ый классы происходят изменения в мотивации познавательной деятельности, характеризующиеся тенденцией к стремлению избегать

неудачи, значимым возрастанием потребностей в поощрении и в положительных эмоциях.

5. В результате пятилетней апробации, разработанной нами программы формирования и развития мотива познавательной деятельности в условиях обучения английскому языку, доказана ее эффективность. Реализация данной программы позволяет существенно снизить уровень направленности учеников на отметку и мотивации избегания неудач и усилить потребность в новизне, в знаниях, познавательную потребность, а также общую направленность на получение знаний, что, в свою очередь, положительно отражается на продуктивности самой познавательной деятельности, вызывая более интенсивное развитие у учеников интеллектуальных умений.

ВЫВОДЫ

Проведенное диссертационное исследование направлено на решение научной проблемы, которая заключается в недостаточной изученности внутриличностного психологического процесса формирования и развития мотива познавательной деятельности подростка и отсутствии научно-обоснованных рекомендаций по совершенствованию организации и осуществления психолого-педагогического взаимодействия, обеспечивающего целенаправленное и эффективное воздействие на учащегося в процессе обучения иностранному языку в средней школе с целью формирования и развития у него мотива познавательной деятельности. В диссертации теоретически обоснован и эмпирически подтвержден психологический механизм формирования и развития мотива познавательной деятельности подростка в условиях обучения иностранному языку в средней школе.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Показано, что психолого-педагогические особенности развития мотива познавательной деятельности остаются недостаточно раскрытыми, что довольно четко это прослеживается при определении и моделировании условий его формирования в процессе освоения иностранного языка учениками. Установлено, что эффективность психолого-педагогического воздействия на развитие мотивации личности существенно зависит от индивидуальных особенностей учеников, таких как: заинтересованность, познавательная увлеченность, готовность к обучению и др. Обобщение различных данных позволяет рассматривать мотив познавательной деятельности учеников как внутреннее психологическое образование, характеризующееся активизацией психических процессов, задействованных в освоении знаний, навыков и умений.

2. Условно все концептуальные подходы, в которых раскрываются внутренние механизмы формирования мотивов познавательной деятельности можно разделить на содержательные и процессуальные. Также показано, что мотив познавательной деятельности может характеризоваться вариативностью, которая отображается в его динамических признаках. Последние являются определенной формой выражения мотива, детерминирующей психофизиологическими особенностями личности (устойчивость, модальность, сила и др.).
3. Систематизация психолого-педагогические условий формирования мотивов познавательной деятельности позволила условно разделить их на те, что, во-первых, являются проектно-перспективными общими стратегиями этапов формирования знаний, навыков и умений, во-вторых, ситуативно-импровизационными, стимулирующими мотивационную активность учеников.
4. Построена модель психологического механизма формирования мотивации познавательной деятельности при освоении иностранного языка, в которой системообразующим элементом выступает межсубъектное взаимодействие ученика с учителем, а основными блоками являются “управляющий” и “формирующий”.
5. Определены наиболее существенные психолого-педагогические приемы воздействия на процесс формирования мотива познавательной деятельности, которые могут быть реализованы на вербальном–коммуникативном, аудиальном, предметном и комбинированном уровнях при обучения подростков иностранному языку.
6. Отмечено, что формирование мотива познавательной деятельности подростков зависит от стиля поведения учителя (информационно-репродуктивного, творчески-поискового и др.), а также личностных диспозиций и качеств учеников (аккуратности, ответственности, самостоятельности и др.).

7. Установлено на основе корреляционного анализа экспериментальных данных, что ведущими компонентами в познавательной деятельности подростков являются три группы мотивов: первая - обусловленная направленностью учеников на позитивную оценку преподавателей и ученического коллектива; вторая - обусловленная направленностью на получение знаний, желанием как можно лучше усвоить предмет; третья - обусловленная характером проявления позитивных эмоций.
8. Доказано путем сравнения динамики развития мотивов познавательной деятельности учеников контрольной и экспериментальной групп, что использование психологических приемов воздействия (стимулирующих, формирующих, регулирующих) позволило существенно активизировать указанные группы мотивов и сбалансировать их проявление.
9. Показано, что адаптированный системно-коммуникативный метод обучения иностранным языкам, реализуемый в экспериментальной группе, оказался достаточно эффективным в аспекте стратегических условий обеспечения формирования мотивов познавательной деятельности подростков при освоении ими английского языка.
10. Подтверждено в результате апробации разработанной программы формирования мотива познавательной деятельности подростков, что использование целенаправленных психолого-педагогических воздействий позволяет повысить не только их проявление, но также качественные показатели успеваемости освоения иностранного языка в организованном учебном процессе.

Проведенное исследование способствовало выдвижению заданий последующего изучения проблемы формирования мотива познавательной деятельности в аспекте:

- раскрытия механизмов влияния мотива познавательной деятельности на отдельные познавательные процессы при освоении иностранного языка;

- использования суггестивных методов воздействия как приемов регуляции мотивов познавательной деятельности;
- исследование психологических закономерностей формирования мотива познавательной деятельности в зависимости от готовности учеников к ее освоению.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова - Славская К.А. О субъекте психической деятельности. - М.: Наука, 1973. – 208 с.
2. Аверин В.А. Психология детей и подростков: Монография. – СПб.: Питер, 1994. – 178 с.
3. Аверин В.А. Психология личности. - СПб.: Питер, 1999. -180 с.
4. Акулова О., Біркун Л. та ін. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова, 2-12 класи (лист Міністерства освіти науки України №1/11-3580, від 22.08.2001р. – К.: Шкільний світ, 2001.
5. Алексеева М.І. Класний колектив як фактор формування і розвитку мотивації навчальної діяльності учнів // Психологія. – Київ: Рад. школа. – Випуск 29. – 1987. – С. 28 – 35.
6. Алексеева М.І. Метод навчання як мотиваційний фактор // Психологія. – Київ: Рад. школа. – Випуск 13. – 1974. – С. 101 – 118.
7. Алексеева М.І. Мотивація навчання учнів і шкільна успішність. // Психологія. – Київ: Рад. школа. – Вип. 25. – 1985. – С. 44-53.
8. Алексеева М.І. Мотиви навчання учнів. К.: Рад. шк. 1974. – 117 с.
9. Алексеева М.І. Про формування пізнавальних мотивів навчальної діяльності // Психологія. – Київ: Рад. шк. – Вип. 8. – 1970. – С. 55 – 64.
10. Амонашвили Ш.А. Психолого-дидактические особенности оценки как компонента учебной деятельности // Вопр.психол. 1975. - №4.– С.77-86.
11. Ананьев А.М. Візуальна психодіагностика емоційних проявів у учнів: Автреф. дис. канд. псих наук (19.00.07) ПДПУ ім. К.Д. Ушинського. – Одеса: б.и., 1996. – 23 с.
12. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. В 2-х т. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1 – 230 с., Т.2 – 287 с.
13. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 486 с.

14. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л.: ЛГУ, 1969. - 339 с.
15. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональной системы. - М.: Наука, 1980.-197с.
16. Анциферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981.– С.3-18.
17. Арестова О.Н. Влияние мотивации на структуру целеполагания // Вестник МГУ. - Серия 14. – Психология. – 1998. -№ 4. – С.40-52.
18. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. - М.: Просвещение, 1969. - 279 с.
19. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. - М.: Мысль, 1976.- 158с.
20. Асеев В.Г. Проблема структуры мотивации в советской психологии. В кн. «Некоторые проблемы личности» / Под ред. А.А.Баженова.- М.: Просвещение, 1971.
21. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 768 с.
22. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл, 2002. – 416 с.
23. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения. - М.: Просвещение, 1979. - 528 с.
24. Баларич Т.Н. Влияние мотивации на запоминание учебного материала. Дис. ... канд. псих. наук. – Одесса: ОГУ , 1951.- 160 с.
25. Балл Г. А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии. – К., Донецк, 1993. – 32 с.
26. Балл Г.А. Гуманізація освіти в контексті сучасності: психологічні орієнтири // Освіта і управління. Т. 3. – 1999. – С.21-32.
27. Белоусова Р.В. Развитие у учащихся позитивного мышления // Наша школа, 1998. -№6. –С.17-20.

- 28.Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. - М.: Просвещение, 1965. - 227 с.
- 29.Бенедиктов Б.А. Психология овладения иностранными языками. - Минск: Высш. школа, 1974. - 335 с.
- 30.Бех И.Д. Нравственность личности: стратегия становления. - Ровно, 1991. – 146 с.
- 31.Бех І.Д. Гуманізм у вихованні підростаючого покоління, особистості // Рідна школа. – 1995. - №9. – С.4 – 6.
- 32.Бех П.О., Биркун Л. В. та інші. Концепція викладання іноземних мов в Україні (проект) / Іноземні мови, №2.-1996.-С.3-8.
- 33.Бобнева М. И., Шорохова Е. В. Проблемы изучения психологических механизмов регуляции различных видов социального поведения // Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М.: Наука, 1979. – С. 3-19.
- 34.Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. — М.: Просвещение, 1972.- 128 с.
- 35.Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды / Под ред. Д.И.Фельдштейна. –М.: Международная академия пед. наук, 1995.- 212с.
- 36.Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. (Серия «учебник нового века»).- СПб.: Питер, 2000.- 304 с.
- 37.Брунер Дж. Психология познания. – М.: Прогресс, 1977. – 411 с.
- 38.Брушлинский А.В. О формировании психического // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 106-126.
- 39.Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике. – К.: Наукова думка, 1989. – 189 с.
- 40.Василенко В.О. Цінність і оцінка. – К.: Наукова думка, 1964. – 160 с.
- 41.Васильев И.А., Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация и контроль за действием. М.: МГУ, 1991. – 144 с.

- 42.Васильева А. Состав, структура и динамика ценностных ориентаций личности // Наука і освіта. – 2005. - №5-6. – С. 22 – 25.
- 43.Васьковская С.В., Горностай Т.П. Психологическое консультирование: ситуативные задачи. К.: Вища школа, 1996. – 192 с.
- 44.Введение в психологию / Под общей ред. А.В.Петровского. - М.: Академия, 1997. – 496 с.
- 45.Венгер Л.А. Восприятие и обучение. - М.: Просвещение, 1969. - 365 с.
- 46.Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: МГУ, 1986. – 206 с.
- 47.Вилюнас В.К. Теория деятельности и проблемы мотивации. (А.Н. Леонтьев и современная психология: сборник статей памяти А.Н. Леонтьева). - М.: Изд-во МГУ, 1990. – 287с.
- 48.Вишневський О.І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови. - К.: Радян. школа, 1989. - 223 с.
- 49.Вовчик-Блакитная М. И. Мотивационный аспект развития учебной деятельности студентов // Воспитание, обучение и психическое развитие: Тезисы к IV Всесоюзному съезду об-ва психологов. – Т. 2. – М., 1983. – С. 347-348.
- 50.Войтко В.И. Личностно-ролевой принцип построения учебно-воспитательного процесса как условие мотивации познавательной активности // Проблемы мотивации. – Новосибирск, 1980. С. 16-26.
- 51.Волков К.Н. Психологи о педагогических проблемах: кн. для учителя / Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Просвещение, 1981. – 128 с.4
- 52.Воронцова Е., Клімашевич Г. Дослідження мотивації навчання у підлітків // Актуальні проблеми практичної психології. – Херсон, 2006. – С. 63 – 64.
- 53.Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. - М.: АПН РСФСР, 1956.-519 с.
- 54.Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. - 251 с.

55. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственного развития ребенка. – М.: Изд-во Моск. ун – та, 1985. – С. 3-9.
56. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. Сб.: «Исследования мышления в советской психологии». М.: Наука, 1966. – С. 35-48.
57. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций.- М.: ЧеРо, 1998.- 336 с.
58. Главса Я., Моляко В.О. Актуальні психологічні проблеми виховання в творчій діяльності // Психологія. –К.: Рад. шк. –Вип. 32. – 1989.–С.3– 6.
59. Горбач М.С. Про формування пізнавального інтересу в учнів на уроках геометрії // Психологія. – Київ: Рад. шк. –Вип. 10. – 1971. – С. 85 – 89.
60. Гордієнко – Митрофанова І.В. Урок англійської мови: ігрова технологія ООД // Педагогіка і психологія формування творчої особистості. – Київ – Запоріжжя, 2004. - Вип. 32. – С. 407 – 417.
61. Гребенюк О.С. Проблемы формирования мотивации учения и труда у учащихся средних профтехучилищ. - М.: Педагогика, 1985. - 152 с.
62. Григорян С.Г. Формирование мотивации учения школьников. Методические рекомендации. – М.: МГПИ, 1982. – 88 с.
63. Григорян С.Т. Методические рекомендации по психологии обучения иностранному языку в школе. М.: МГПУ, 1984. – 95 с.
64. Давыдов В.В. Личности надо «выделяться» // С чего начинается личность.- М.: Просвещение. - 1979.- С.110-111.
65. Давыдов В.В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования // Вопросы психологии. – 1991.- № 6. – С.5-14.
66. Давыдова М.А. Деятельностная методика обучения иностранным языкам. - М.: Высш. школа, 1990. - 172 с.
67. Джидарьян И.А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности // Теоретические проблемы психологии личности. – М.: Наука, 1974. – С. 145 - 169.

68. Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. – 1984. - № 4. – С. 126 – 130.
69. Додонов Б.И. Потребности, отношения и направленность личности // Вопрос. психологии: Педагогика.-1973.-№5. – С.47-56.
70. Додонов Б.И. Эмоции как ценность. – М.: Политиздат, 1978. – 271 с.
71. Дусавицкий А.К. Мотивы учебной деятельности студентов. – Харьков: ХГУ, 1987. – 55 с.
72. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. – М.: Дом педагогики, 1996. – 207 с.
73. Ейгер Г.В., Рапопорт И.А. К концепции учебного предмета «иностраный язык» // ИЯШ. – 1991.- №4. - С.8-15.
74. Заброцкий М.М. Педагогічна психологія. – К.: МАУП, 2000. – 100 с.
75. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Ю.С.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
76. Загорский А.П. О психологическом компоненте предмета «иностраный язык» в школе // Иностранные языки в школе. - 1990. - № 6. - С. 26-31.
77. Занюк С.С. Психология мотивации. Теорія и практика мотивирования. Мотивационный тренинг. – К.: Ольга-Ника-Центр, 2001. – 351 с.
78. Занюк С.С. Психологія мотивації та емоцій. – Луцьк: Волинський держуніверситет, 2001. – 178 с.
79. Занюк С.С. Мотивація та саморегуляція учня. – К.: Главник, 2004. – 96 с.
80. Запорожец А.В. Развитие восприятия и деятельность // Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1986. – С. 112 - 119.
81. Запорожец А.В., Неверович Я.З. О генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка // Вопр.псих. – 1974. -№6. – С. 63.
82. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М.: Политиздат, 1986. – 223 с.
83. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - Ростов н/Д.: Феникс, 1997. - 480 с.

84. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. - М.: Просвещение, 1985. - 160 с.
85. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. - М.: Рус. язык, 1989. - 221 с.
86. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. – М.: УРАО, 1998. – 143 с.
87. Изард Кэррол Е. Эмоции человека. - М.: Изд-во Московского Ун-та, 1980. – 410 с.
88. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
89. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. - СПб: Питер, 2001. – 752 с.
90. Имедадзе И. Проблема полимотивации поведения // Вопросы психологии. - 1984. - № 6. – С. 87 – 94.
91. Ительсон Е.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения. – Владимир, 1972;
92. Івончик Г.Ф. Деякі особливості мотивації навчальної діяльності учнів шкіл працюючої молоді // Психологія. – Київ: Рад. школа. – Випуск 13. – 1974. – С. 118 - 126.
93. Іжевська З.О. Модель формування учбово-професійних смислоутворюючих мотивів // Наука і освіта. – 2004. -№8-9. –С.12 – 129.
94. Каверин С. Б. Мотивация труда. — М.: РАН, 1998. – 224 с.
95. Казанская В.Г. Педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2005.– 66 с.
96. Калина Н.Ф. Лингвистическая психотерапия. – К: Ваклер, 1999. –282 с.
97. Клименко В.В. Механізми психомоторики людини. – К.: Інститут психології АПН України, 1997. – 192 с.
98. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. - М.: Просвещение, 1983. - 197 с.
99. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности.–М.:Наука, 1988.–193 с.
100. Ковалев В.Я. К проблеме мотивов // Психологический журнал.- 1981. - Т. 2. - №1.- С. 29-44.

101. Колот С.А. Особенности проявления эмоций на основе установочного комплекса // Наука і освіта. – 2005. - №5-6. – С. 73 – 75.
102. Колот С.А. Принятие решений: убеждения и эмоции // Наука і освіта. – 2000. -№6. – С.49 –51.
103. Колот С.А. Развивающее взаимодействие: эмоции и познание // Наука і освіта. - 2004. - №1.–С.30-34.
104. Кон И.С. Психология ранней юности. –М.: Просвещение, 1989.–254 с.
105. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
106. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1969. - С. 118 - 152.
107. Коффка К. Основы психологического развития. - М., Л., 1934.- с. 29
108. Кошлань И.Г. Психологические особенности подростков – представителей мономодальных типов эмоциональности // Наука і освіта. – 2004. - №4-5. – С. 36-40.
109. Кругляк М.І. Проблемне навчання як високоефективний засіб активізації мислення учнів // Психологія. – Київ: Рад. школа. – Випуск 11. – 1972. – С. 3 - 11.
110. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя (психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности). – Л.: Изд-во ленинградского ун-та, 1967. – 183 с.
111. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Мотивация познавательной деятельности. – Л., 1972. – 116 с.
112. Куницына В.Н. Потребности и мотивы личности // Психология. Учебник.- М.: Проспект, 1998.- С.188-195.
113. Купріна Т.С. Захисні механізми як засіб соціально – психологічної адаптації // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – Вип.. 1. – К., 2003. – С. 77 - 82.
114. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. – М.: Педагогика, 1964. – 234 с.

115. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. - 2-е изд. - М.: Политиздат, 1977. - 304 с.
116. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения в 2-х томах. - М.: Педагогика, 1983.- Т.1. – 392 с.
117. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения в 2-х томах. - М.: Педагогика, 1983.- Т.2. – 320 с.
118. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. - М.: МГУ, 1971.-40 с.
119. Леонтьев А.А. Преподавание иностранного языка в школе: мнение о путях перестройки//Иностранные языки в школе. – М.: Просвещение, 1988.- №4. – С.19-28.
120. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
121. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. - М.: Педагогика, 1983. - Т.2 -320 с.
122. Леонтьев А.Н. Личность. Мотив. Деятельность. - М.: Педагогика, 1979. - 141с.
123. Леонтьев А.Н. Потребности. Мотивы. Сознание // 18-ый международный конгресс психологов: Симпозиум 13. – М., 1966.- С. 5.
124. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М.: МГУ, 1972. - 575 с.
125. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. - М.: Знание, 1980. - 96 с.
126. Литвинова Н.І., Коваленко А.Б. Роль мотивів у розвитку в підлітків інтересу до праці // Психологія. – Київ: Рад. школа. – Випуск 32. – 1989. – С. 33 – 39.
127. Лозанов Г. Суггестология / Пер. с болгарского И. Поповой // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. Вып. II - М.: Прогресс, 1976.- С. 195-225.
128. Ломов Б. Ф. К проблеме деятельности в психологии // Психологический журнал.- 1981.- Т. 2.- № 5. - С. 3-32.

129. Ломов Б.Ф. Личность в системе общественных отношений// Психологический журнал: Педагогика.- 1981.- Т.2.- №1. - С. 3-17.
130. Лурия А.Р. Курс общей психологии: Мышление и речь. - М.: Изд-во МГУ, 1970. - 143 с.
131. Лушин П.В., Ржевская З.А. “Мотиваційний вакуум” як можливість розвитку: екопсихологічна перспектива. / Актуальні проблеми психології. Зб. наук. праць ін-т. Психології ім. Г.С. Костюка АПН України. –К., 2003, Т.7, Ч.1. – С.244 –251.
132. Ляудис В. Я. Психологические предпосылки проектирования моделей инновационного обучения в школе. Сб.: Инновационное обучение: теория и практика. – М.: Просвещение, 1994. – С.13-32.
133. Магун В. С. Потребности и психология социальной деятельности личности. – Л.: Наука, 1983. – 176 с.
134. Максименко С.Д. Навчання і розвиток в психології // Актуальні проблеми психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. - № 21. – К., 2001. – С. 3-24.
135. Максименко С.Д. Общая психология. – К.: Ваклер, 2001. – 528 с.
136. Манукян С.П. Потребности личности и их место в педагогической концепции мотивов учения // Вопросы психологии. – М.: Педагогика, 1984. - №4. – С.130-133.
137. Маркарян Э.С. Системное исследование человеческой деятельности // Вопросы философии. – 1972. -№10.- С. 77-86.
138. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения. - М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
139. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1983.- 96с.
140. Мартинюк І.О. Проблеми життєвого самовизначення молоді (досвід прикладного дослідження). – К.: Наукова думка, 1993. С.7.

141. Мартынова Р.Ю. Контроль, оценивание и коррекция результатов учебной деятельности – неотъемлемые составляющие процесса обучения// Наука и образование. – Одесса, №6.- 2000. – С.18-21.
142. Маслоу Л. Мотивация и личность. — СПб.: Евразия, — 1999. – 479 с.
143. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
144. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. – К.: Радянська школа, 1987. – 224 с.
145. Меліхова І. О. Вплив батьківського становлення на формування мотиваційної сфери дітей // Наука і Освіта. - 2001. - №2. – С. 68-69.
146. Меліхова І.О. Мотиваційні ігри сучасної молоді // Наука і освіта. - 2005.- № 5-6.- С. 97-100.
147. Меліхова І.О. Особливості мотиваційної сфери студентів. // Актуальні проблеми психологічної підготовки в системі вищої школи. – Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2005. – С. 67-69.
148. Меліхова І.О. Про вплив мотивації на точність сприймання // Психологія. – Вип.11. – 1972. - С. 73 – 77.
149. Менчинская Н.А. О концепции формирования умственных действий // Вопросы психологии. - 1960. - № 1 – С. 157 – 164.
150. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека. – Пермь, 1971. - 120 с.
151. Моргун В.Ф. Психологические проблемы мотивации учения // Вопросы психологии. М.: Педагогика, 1976.- №6.
152. Москвичев С.Г. Мотивация в процессе управления учением // Проблеми розвиваючого навчання: Матеріали 1-ої та 2-ї міжнародних конференцій / Ред. С.Д. Максименко. – 1997. –10 с.
153. Москвичев С.Г. Мотивация, деятельность и управление. – Киев – Сан-Франциско, 2003. –492 с.
154. Москвичев С.Г. Проблемы мотивации в психологических исследованиях. - К.: Наукова думка, 1975.- 144 с.

155. Москвичов С.Г. Мотивація діяльності та поведінки як предмет системного дослідження в психології // Проблеми філософії. - № 88. – К.: Либідь, 1991. С. 31-38.
156. Мотивация личности (феноменология, закономерности и механизмы формирования): Сб. научных трудов / Под ред. А.А. Бодалева. – М.: АПНСССР, 1982. – 120 с.
157. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов.- 3-е изд. – М.: Издат. Центр «Академия», 1998. – 456 с.
158. Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. – М.: Наука, 1976. – 336 с.
159. Немов Р.С. Психология. В 3-х т. - М.: Просвещение, 1994. – Т.1 Общие основы психологии.- 573 с.
160. Немов Р.С. Психология: Учеб. Для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений. В 3-х книгах.-3-е изд.- М.: Владос, 1999. - Кн.1. Общие основы психологии. - 688 с.
161. Норов О. Гуманістичні ціннісні орієнтації // Рідна школа. – 1996. -№4. – С. 26 - 29.
162. Носенко Э.Л. и др. Особенности проявления эмоционального состояния студентов в их коммуникационной деятельности // Эмоциональная регуляция учебной деятельности. - М., 1988.- С. 222-224.
163. Носенко Э.Л. Эмоциональное состояние и речь. – К.: Вищ. школа, 1984. – 196 с.
164. Носенко Э.Л., Чоботар А.И. и др. Формирование эмоционального интеллекта как фактора предупреждения стрессовых состояний у детей // Наука і освіта. -2000. - №1-2. – С. 190 – 192.
165. Нюттен Ж. Мотивация // Экспериментальная психология / Под ред. П. Фресса, Ж. Пиаже. - Вып.V. - М., 1975.- С. 15-187.

166. Ольшанский Д. В. Новая педагогическая психология. – М.: Академический проект, 2002. – 528 с.
167. Орлов А.Б. Развитие теоретических схем и понятийных систем в психологии мотивации // Вопросы психологии. – М.: Педагогика, 1989. – С. 27-34.
168. Орлов О. М. Мотивация поведения. - М.: Просвещение, 1992. - 28 с.
169. Павелко І.І. Розвиток гуманістичної спрямованості між особистісного спілкування підлітків // Наука і освіта. – 2005. - №5-6. – С. 105108.
170. Педагогічна психологія: Навчальний посібник для студентів педінститутів / За ред. Л.М. Проколієнко, Д.Ф. Ніколенка. – Київ: Вища школа, 1991. – 181 с.
171. Прангишвили Л. С. Потребность, мотив и установка // Проблемы формирования социогенных потребностей. Тбилиси, 1974.- С. 3-35.
172. Прокофьева-Акопова С.А. Программа формирования мотивации восприятия эстетической культуры юношества // Наука і освіта. – 2000. - №6. – С. 57 – 60.
173. Пророк Н.В. Развитие мотивів учення у шести та семилітніх першокласників // Психологія. – Київ: Рад. школа. – Випуск 33. – 1989. – С. 63 – 67.
174. Психология и педагогика / Под ред. А.А. Радугина.- М.: Центр, 1999. – 232 с.
175. Психология личности в трудах отечественных психологов, составитель Л.В.Куликов.-СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 480 с.
176. Рапопорт И.А., Сельг Р., Соттер И. Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе: Пособие для учителей. – Таллин: Валгус, 1987. - 360 с.
177. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика (серия «Учебник нового века»).- СПб.: Питер, 2000.- 432 с.
178. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: Монографія / За ред. Г.О. Балла. – К., 1998. – 160 с.

179. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості. – К.: ІЗМН, 1996. – 236 с.
180. Рогова Г.В. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. -М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
181. Роджерс К. и др. Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
182. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
183. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. -СПб.: Питер, 1999.-720 с.
184. Санникова О.П. Взаимодействие учителя и психолога // Педагогическая инициатива.- Одесса, 1991.- №3.- С.9-13.
185. Санникова О.П. Компонентный анализ эмоциональности // Вісник Харківського університету. - №550. – Ч.1. Серія “Психологія”. – 2002. С. 214-218.
186. Санникова О.П. О трудностях в общении // Тезисы докладов к VII съезду Общества психологов СССР «Социально-психологические проблемы ускорения социального развития общества в условиях перестройки».- М., 1989.- С. 120.
187. Санникова О.П. Эмоциональность в структуре педагогических качеств // Тезисы 2 - го семинара молодых ученых «Эмоционально – волевая регуляция поведения и деятельности», Симферополь, 19- 24 мая 1986 г. - М., 1986.- С.34-35.
188. Санникова О.П. Эмоциональность и регуляция активности общения // Вопросы психологии, 1984.- №3. - С. 123 - 128.
189. Санникова О.П. Эмоциональность как фактор психологической регуляции трудностей в общении // Эмоциональная регуляция учебной деятельности. - М., 1988.- С. 233 - 238.
190. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж, 1996. –237 с.
191. Сидоренко (Маркова) Е. В. Проблема соотношения мотивов достижения и противодействия с волевыми свойствами личности в

- регуляции деятельности // Психолого-педагогические проблемы мотивации учебной деятельности. — Новосибирск, 1985.- С. 35-36.
192. Симонов П.В. Высшая нервная деятельность человека: Мотивационно - эмоциональные аспекты.- М.: Педагогика, 1973.
193. Скляренко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь // Іноземні мови. – 1999. - №3. – С. 3-7.
194. Соколова Т.Е. Мотивация и восприятие в норме и патологии. – М.: МГУ, 1976. – 128 с.
195. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 2000. –544 с.
196. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. М.: Педагогика, 1969. - 265 с.
197. Татенко В.О. Соціально – психологічні механізми формування вчинку учня // Психологія. – К.: Рад. шк. – Вип. 17. – 1978. – С. 24 – 29.
198. Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии // Бихевиоризм. – М.: Акт – ЛТД, 1998. – С. 9 - 248.
199. Тутушкина М.К. Практическая психология для преподавателей. – М.: Филин, 1997. – 328 с.
200. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. -М.: Мысль,1966.- 451 с.
201. Файзулаев А.А. Мотивационная саморегуляция личности. – Ташкент: Республика, 1987. – 147 с.
202. Фельдштейн Д.И. и др. Психология современного подростка. – М.: Педагогика, 1987.- 236 с.
203. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе.- М.: Просвещение, 1989.- 206 с.
204. Формирование интереса к учению у школьников / Под ред. А.К. Марковой. – М.: Просвещение, 1986. -С. 14.
205. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 228 с.

206. Фролов Б.А. Мотивация творческой деятельности // Проблемы научного творчества в современной психологии. – М.: Наука, 1971. – С. 234 – 264.
207. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. - М.: Смысл, 2003. - 860 с.
208. Холл Кэлвин С., Линдсей Г. Теория личности. – М.:Пресс, 1999.– 592 с.
209. Хон Р.Л. Педагогическая психология. Принципы обучения. – М.: Деловая книга, 2002. –736 с.
210. Худик В. А. Психология аномального развития личности в детском и подростковом возрасте. - Киев, 1993.- С. 42-52.
211. Цуканов Б.Й. Время в психике человека. – Одесса: Астропринт, 2000. – 220 с.
212. Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников // Вопр.псих.– 1998. - № 5. –С.68– 81.
213. Чебикін О.Я. Теорія і методика емоційної регуляції навчальної діяльності. - Одеса: Астропринт, 1999.- 158 с.
214. Чебикін О.Я., Павлова І.Г. Становлення емоційної зрілості в підлітковому та юнацькому віці // Наука і освіта. – 2005. - №5-6. – С. 180-186.
215. Чебыкин А.Я. Распознавание эмоций школьников педагогами // Вопросы психологии. - 1991. - №5.- С.74-80.
216. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности, 2-е издание. – Одесса: Богуславль, 1992.-168 с.
217. Швалб Ю.М. Целеполагание как феномен сознания. – Киев: Стилос, 1997. – 72 с.
218. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М.: Владос, 1998.- 512 с.
219. Шевченко Л. Самореалізація як умова підвищення рівня самосвідомості особистості // Рідна школа. – 1999. №11. – С. 56 – 58.

220. Шелегова Л.Л. Психологические барьеры и возможные пути их преодоления в процессе обучения // Вісн. Харк. ун-ту. Сер. Психологія. – 1999. - №432.
221. Шибаева Л.В., Мануйлова Е. И. Обеспечение психологической глубины учебных инновационных курсов: Учебно-методическое пособие для учителя иностранного языка. - Орел: Изд-во социально-образовательного центра, 1997. – 36 с.
222. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М.: Педагогика, 1971. – 381 с.
223. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.
224. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. – 560с.
225. Юрченкова Г.Д. Мотивы и «антимотивы» при изучении иностранного языка // ИЯШ.- М.: Просвещение, 1998.- №4. – С.42-45.
226. Яковсон П.М. Общение людей как социально-психологическая проблема. - М.: Знание, 1973. - 32 с.
227. Яковсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.
228. Яковлева М.В. Мотивационное обеспечение процесса при обучении иностранным языкам // Актуальні проблеми практичної психології. – Херсон, 2006. – С. 288 – 292.
229. Яковлева М.В. Вплив інтеграції психологічних знань вчителя та його педагогічного досвіду на формування пізнавального мотиву підлітка // Наука і освіта. – 2005. - №5-6. – С. 166 – 168.
230. Ярошевский М.Г. Ухтомский и проблема мотивации поведения // Вопросы психологии. – 1975. - № 3. – С. 3-17.
231. Allport G.W. Personality. – New York, Holt, 1937.
232. Ardichvili A., Cardozo R., Gasparushvili A, Leadership styles and management practices of Russian entrepreneurs: Implications for

- transferability of Western HRD interventions // Human Resource Development Quarterly. - 1998 (Sum). – VoL. 9 (2). – P. 145-155.
233. Asher J. Motivating children and adults to acquire a second Language // SPEAQ Journal.- 1983.- P.3, 87-99.
234. Atkinson J. W. (1958a) (Ed.). Motives in Fantasy, Action and Society. N. Y.: Van Nostrand.
235. Bandura A, Gervone D. Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems // Journal of Personality and Social Psychology. - 1983 (Nov). - Bo. 45 (5). - P. 1017-1028.
236. Barbuto W. S., Scholl R. W. Motivation sources inventory: Development and Validation of new scales to measure an integrative taxonomy of motivation // Psychological Reports. – 1998.- 82.- P. 1011-1022.
237. Biddenberger D., Gniech G. The Theory of Psychological Reactance / Studies in Decision Making: Social, Psychological and Socio-Economic Analyses. Ed. by M. Arle. Walter de Gruyter, Berlin — N.Y., 1982.
238. Bolman L, G., Deal E. T. Reframing Organizations. Artistry Choice and leadership. - San Francisco: Jossey - Bass Publishers, 1997. — 424 p.
239. Bowditch J. L., Buono A. F. A Primer on Organizational Behavior. New York: John Wiley & Sons. - 1994.- P.70-75.
240. Brehm J. W. A Theory of Psychological Reactance. N -Y. — London Press, 1966.
241. Brown Douglas H. Principals of Language Learning and Teaching. San Francisco State University: Prentice Hall Regents, 1994 .-347 p.
242. Crookes, Graham and Schmidt. Motivation: Reopening the research agenda. Language Learning, 1991. – pp. 197-205.
243. Deci E. L, Why we do what we do? N.Y.: Grosset / Putnam Book, 1995, pp. 58-59.
244. Deci E. L. The Psychology of Self-Determination. Lexington Books, D. C. Health and Company Lexington, Massachusetts, Toronto, 1980. - 242 p.

245. Dollard J., Miller N. Personality and psychotherapy: an analysis in terms of learning, thinking and culture. NY: Mc Graw-Hill, 1950. - p.116.
246. Dyer L., Parker 2). F. Classifying outcomes in Work Motivation Research: An Examination of the Intrinsic-Extrinsic Dichotomy // Journal of Applied Psychology. - 1975.- Vol.40, 4.- P. 455-458.
247. Hackman J. R., Oldham G, R. Development of the Job Diagnostic Survey // Journal of Applied Psychology. - 1975, 60 (2).- P. 159-170.
248. Hackman J.R. Oldham G. R. Work Redesign. Readings, Mass.: Addison, 1980.
249. Heckhausen H. Achievement motivation and its constructs: A cognitive model. Motivation and Emotion. New York: Plenum Corporation, 1977.- pp.283-329.
250. Heckhausen H. Achievement motive research: Current problems and some contributions toward a general theory of motivation. In W.J. Arnold, Nebraska Symposium on motivation. Lincoln: University of Nebraska press, 1968. – P. 103-174.
251. Heckhausen H. The Anatomy of Achievement Motivation. N.Y.-London, 1967.
252. Heckhausen H. The Development of Achievement motivation. In W.W. Hartup (Ed.) // Review of Child Development Research.-Chicago: University of Chicago Press. –1982. - P. 600-668.
253. Heckhausen H., Krug S. Motive Modification. In A.J. Stewart (Ed.) // Motivation and Society.
254. Helmke A. The Role of Classroom context factors for the achievement-impairing effect of test anxiety // Anxiety Research, 1988. – P.37-52.
255. Hilgard Ernest. Motivation in learning theory, 1963 in Brown D. - P. 134.
256. Horsey P., Blanchard K, H. Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources. Prentice-Hall, Inc., New Jersey 1977.DD.- P. 3-38.

257. Klippel Fr. Keep Talking: Communicative fluency activities for language teaching. – Cambridge University Press, 1993 . – 202 p.
258. Madsen K. B. Theories of Motivation. Munksgaard, 1968.
259. Maslow Abraham H. Motivation and Personality. Second Edition. New York: Harper and Row, 1984, in Brown D. - P.152, 156.
260. Maslow A. A Theory of Human Motivation // Psychological Review.- 1943.-Vol. 50.- P. 370-396.
261. Mathews A, Diversity: A principle of Human Resource Management // Public Personnel Management.- 1998 (Sum).- Vol. 27 (2).- P. 175-185.
262. McClelland D. C., Winter D. G. Motivating Economic Achievement. N. Y. -London: The Free Press, 1969.
263. McClelland D. C, Atkinson J. W. The Achievement Motive. N.Y, 1953.
264. McGregor D. The Human Side of Enterprise. New York: McGraw-Hill, 1960.
265. Murray H. A, Explorations in Personality. N.Y Oxford University Press, 1938.