

13. Хомская Е. Д. О методологических проблемах современной психологии // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 112–125.
14. Юревич А. В. Интеграция психологии: утопия или реальность // Психологический журнал. – 2005. – № 3.
15. Юревич А. В. Наука и паранаука: столкновение на «территории» психологии // Психологический журнал. – 2005. – № 1. – С. 79–94.
16. Юревич А. В. Психология и методология // Психологический журнал. – 2000. – № 5.
17. Юревич А. В. Системный кризис психологии // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 3–11.

Е. В. Макурова,
А. П. Усольцев

ФОРМИРОВАНИЕ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ К ОБУЧЕНИЮ НА ОСНОВЕ ОБЩЕСТВЕННЫХ МОТИВАЦИОННЫХ УСТАНОВОК ШКОЛЬНОГО КЛАССА

В статье рассматривается процесс формирования мотивационной сферы учащихся, становление внутренних мотивов к учебной деятельности через проекцию внешних общественных установок окружающего социума (классного коллектива). Представлен обобщенный алгоритм деятельности учителя по формированию коллектива класса, с позитивными общественными установками к изучению физики.

The article is aimed at the process of motivation pupils' sphere formation establishing the one's interior motivation to study activities due to projection exterior social form's motives. The common algorithm of teacher's activities to formation form's group with positive social purposes to study Physics is presented.

Проблема формирования личности в процессе школьного образования не может рассматриваться в отрыве от проблемы мотивации учащихся к учебно-познавательной деятельности. А. И. Божович утверждает, что человек тогда становится личностью, когда он способен управлять своим поведением и деятельностью, а центром структуры его психических процессов является мотивационная сфера, в которой имеются устойчиво доминирующие мотивы [1]. В связи с этим изучение становления личности требует рассмотрения процесса формирования мотивации, который является непрерывным, нелинейным и спонтанным. Анализ работ А. С. Выготского, Е. П. Ильина и др. позволяет нам условно рассматривать процесс формирования мотивации как дискретное прохождение мотивационной сферы учащегося трех последовательных стадий.

Первая стадия – *возникновение мотивов учебной деятельности*. Они появляются в результате перехода осознанной потребности в мотив через актуализацию побуждений. Этот процесс перехода ориентирован на создание

механизма принятия решения по осуществлению учебной деятельности, направленной на удовлетворение возникшей потребности. Приоритетными на этой стадии являются те мотивы, которые отражают ситуативные потребности учащихся.

Содержание мотивов при этом может быть следующим: у школьника есть понимание того, что получение знаний позволит ему достичь желаемого блага, поэтому он прикладывает некоторые, иногда значительные усилия для овладения ими; у него даже есть некоторый интерес к учебной деятельности, но его стремление направлено в основном к внешним атрибутам (хорошим оценкам, получению аттестата и т. д.) и связано лишь с побуждениями, которые позволяют ему решить проблемы обеспечения личного благополучия.

Вторая стадия – *возникновение мотивов познавательной деятельности*. Развитие мотивационной сферы приводит к появлению устойчивого интереса как к результату, так и к процессу изучения отдельных дисциплин. При этом формируются мотивы, направленные на выявление сущности явлений, становится выраженным социальный характер мотивации. Учащийся осознает, что благодаря своим стремлениям, направленным на познание физических явлений, он может достичь не только определенного положения в обществе и личного благополучия, но и обеспечить благо коллективу учащихся, школе, родным. Это обуславливает развитие чувства долга, ответственности перед ближайшим окружением (семьей, школьным коллективом и т. д.).

Третья стадия – *возникновение познавательных мотивов социально-общественной значимости*. У учащегося появляются осознанное понимание необходимости обучения, стремление учитывать социальные запросы общества и анализировать их, постоянно совершенствуя в процессе познания способности, формы своего сотрудничества с субъектами обучения в соответствии с нравственными нормами, предъявляемыми к личности обществом.

Приведенное описание процесса формирования мотивации (мотивационной сферы) дает основание говорить о том, что мотивационная сфера по своему внутреннему содержанию развивается от внешних (социальных) мотивов к внутренним (личностным) мотивам. В деятельности это проявляется как движение от действий, обусловленных ситуативным воздействием внешней среды, к целенаправленной деятельности, устойчивой к случайным внешним воздействиям [1–3 и др.].

Рассмотрим становление внутренней мотивации к изучению физики с начального чувственного восприятия до формирования устойчивого познавательного интереса как мотива [4].

Первый, начальный момент чувственного восприятия часто бывает неосознанным, инстинктивным. Взгляд останавливается на незнакомом или ярко окрашенном предмете, слух выделяет необычный или очень громкий звук и т. д. И. Я. Ланина отмечает физиологический характер эффекта новизны в процессе формирования познавательного интереса. Она пишет, что к физиологической основе познавательного интереса новизна, как стимул ин-

тереса учащихся, стоит ближе всего [4]. Нельзя игнорировать и тот факт, что восприятие зависит от эмоционального настроя, состояния здоровья, степени усталости человека и т. д. Все это дает основания для вывода о наличии подсознательного, неосознаваемого элемента во внутренней мотивации в целом, и в возникновении интереса в частности.

Происходящее будет для субъекта занимательным, если из всех сенсорных сигналов им выделяется необычное, отсутствующее в его когнитивных настройках. Так, например, кипение холодной воды в разреженном воздухе вызывает интерес у школьников, впервые следящих за этим процессом. Меньший интерес проявляют те ученики, которые уже наблюдали этот опыт ранее. Совершенно равнодушно процесс кипения воспринимается учениками начальной школы, которые не видят никакой разницы между демонстрируемым кипением и кипением чайника на плите. Живой интерес вызывают чисто внешние атрибуты – сам вид вакуумной тарелки и насоса Комовского, так как они не похожи ни на один бытовой прибор, встречающийся ребенку дома.

Как видно из приведенного примера, инстинктивные факторы являются достаточно важными при первоначальном, во многом произвольном восприятии интересующего предмета, но они не становятся определяющими при поддержании внимания к этому предмету в дальнейшем. Здесь на первый план выходит общественная составляющая внутреннего мотива.

Представим вполне реальную ситуацию, когда ученик не понимает разницу между физической сущностью кипения в стакане под воздушным колоколом и кипения воды в чайнике. Если этому ученику показать опыт индивидуально, то он, скорее всего, им не заинтересуется. Но, находясь в коллективе и видя оживление и интерес своих товарищей при постановке опыта, этот же учащийся обратит более пристальное внимание на демонстрируемое явление, хотя может и не понимать при этом причины коллективного интереса. Это свидетельствует о том, что любопытство ученика как начальная подсознательная стадия формирования мотивов обусловлено не только его внутренним состоянием, но и общественной реакцией на происходящее.

Дальнейшее развитие познавательного интереса учащегося связано с влиянием на него социального фактора. На это указывал А. С. Выготский: «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сначала – социальном, потом – психологическом, сначала между людьми как категория интерпсихологическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихологическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли» [2, с. 221]. Социальные установки, вначале принимаемые ребенком как некие правила игры, которые надо просто выполнять, чтобы оставаться в игре и не изгоняться из нее своими товарищами, постепенно переходят во внутренний план и начинают руководить деятельностью ребенка. Часть этих установок им осознается, другая часть отражается в подсознании и выполняется неосознанно. Так, если ученик, не увлекающийся физикой и считающий

ее неинтересной, попадает в класс, в котором знание физики считается престижным и определяющим социальный статус каждого школьника (например, в физико-математический), то вначале он учит физику потому, что это необходимо для социального утверждения в классном коллективе. Затем у него может возникнуть интерес, который связан, как показано выше, и с подсознательными процессами. Установки вроде «физика интересна», «физика полезна» вначале выступают как внешние. Далее они осознанно и подсознательно воспринимаются учеником и начинают пониматься как свои: «мне – интересно», «мне – полезно». Так формируется внутренняя мотивация к изучению физики.

Вторичность внутренних факторов мотивации отмечается Е. П. Ильиным: «Нельзя извне в процессе воспитания формировать мотивы, на что упывают многие педагоги. Можно только способствовать этому процессу. Мотив – сложное психологическое образование, которое должен построить сам субъект» [3, с. 89].

Описанный механизм способствует формированию внутренней мотивации учащегося через проекцию внешних общественных установок окружающего социума. Поэтому вопрос появления внутренней мотивации может быть решен путем создания общественных мотивационных установок коллектива, в котором находится учащийся.

Исторически сложилось так, что основной системой обучения в школе является классно-урочная, поэтому процесс формирования учебно-познавательной мотивации учащегося прежде всего совершается в рамках классного коллектива.

Для развития мотивации отдельных индивидов к изучению физики необходимо, в первую очередь, создать позитивные мотивационные групповые установки в классе, компенсирующие существующие в настоящее время в обществе установки «непрестижности» физики как сферы дальнейшей профессиональной деятельности.

Рассмотрим обобщенный алгоритм деятельности учителя по формированию коллектива класса с позитивными установками к изучению физики.

На *первом этапе* необходимо отобрать группу учеников, интересующихся физикой, имеющих позитивные мотивационные установки и социальный вес в классе. Это можно сделать в процессе наблюдения за учащимися во время уроков, а также по результатам добровольного выполнения учениками творческих домашних заданий.

На *втором этапе* целесообразно предложить учащимся объединиться в пары для выполнения совместных заданий, направленных на организацию деятельности других учеников класса (провести фрагмент урока, приготовить и показать товарищам интересный физический опыт, провести учебно-познавательную игру во внеурочное время и т. д.). Для выполнения этих заданий учащиеся объединяются в диады (или триады). Учитель обеспечивает успешность проводимых такими малыми группами мероприятий, основной целью

которых является развитие у учащихся умения самостоятельно участвовать в работе над новыми «проектами» и привлечение к учебной творческой деятельности новых учеников.

В этом случае возможен переход к *третьему этапу*, на котором существующие диады или триады объединяются в более крупные группы. Таким образом, отдельные ученики, ранее не участвующие во внеурочной деятельности, включаются в работу одной из групп. Предлагаемые группам задания требуют от них как внутренней координации действий, так и согласования деятельности в целом с другими группами. Например, функция одной из групп может заключаться в общей организационной работе по проведению классного вечера, что предполагает распределение обязанности между другими группами.

В ходе систематической внеурочной деятельности группы сближаются, границы между ними размываются, но при этом выделяется общий для всех групп актив учащихся, оказывающий наибольшее влияние на всех учеников в классе. Начинается следующий, *четвертый этап*, который характеризуется появлением в классе референтной группы. Отдельные индивиды, до сих пор остававшиеся вне общественной жизни класса, начинают ощущать дискомфорт, связанный с оторванностью от большинства одноклассников. Такое положение заставляет их принимать некоторое участие в общей работе и постепенно сближаться с референтной группой, т. е. принимать ее социальные установки.

Пятый этап сопровождается укреплением целостности класса и повышением референтности сложившегося коллектива для всех учащихся (класс становится эталонной группой, т. е. группой, мнение которой среди учеников наиболее значимо). «Центростремительные силы» максимально усиливаются, что заставляет последних «неприсоединившихся» индивидов каким-то, пусть минимальным образом, принимать участие в достижении общих коллективных целей. На этом этапе целесообразно организовывать внеклассные мероприятия, в которых класс выступает как целостный субъект, объединенный общей целью (например, проведение соревнований с другими классами).

Постоянно создаваемые ситуации, когда перед коллективом класса стоит общая цель (не обязательно образовательная), требующая распределения ролей между учениками в их совместной деятельности, приводят к появлению саморегулирующейся, саморазвивающейся системы, являющейся классным коллективом. Это качественное изменение социальной группы знаменует переход к *шестому этапу*, на котором классный коллектив сам определяет цели, сам находит пути для их достижения. В этом случае коллектив ведет себя как саморегулирующаяся система по отношению ко всему окружающему миру (другие классы, школа, педагоги, родители и т. д.). Часто такая система является настолько устойчивой, что долгое время не распадается даже после того, как юноши и девушки заканчивают обучение.

Формы организации познавательной деятельности учащихся при реализации обобщенного алгоритма поэтапного формирования и развития учени-

ческого коллектива образовательного учреждения с позитивными внутренними установками к обучению, начинающегося с создания малых социальных групп в классе, представлены на рисунке.



Формы организации познавательной деятельности учащихся на различных этапах формирования коллектива

Представленный алгоритм позволяет реализовывать процесс формирования мотивационной сферы учащегося, развивать его регулятивные умения (анализировать возникшую ситуацию, быстро и эффективно подбирать способы ее решения, оценивать полученные результаты, в случае ошибки уметь их корректировать) через социальные установки малых групп. Высокий уровень мотивации к социально-позиционной деятельности позволит ученику в дальнейшем адаптироваться в социальной среде (студенческий коллектив, профессиональный коллектив) и самореализовываться в профессиональной деятельности.

Литература

1. Божович Л. И. Развитие мотивов учения у советских школьников // Известия АПН РСФСР. – 1951. – № 37.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Отв. ред. В. В. Давыдова. – М., 1991. – 480 с.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: «Питер», 2000. – 512 с.
4. Ланина И. Я. Формирование познавательных интересов учащихся на уроках физики. – М.: «Просвещение», 1985. – 128 с.