

ВВЕДЕНИЕ

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

Проблема развития учебной мотивации у младших школьников является предметом исследования педагогов, ученых на протяжении многих лет. Но для современной школы эта проблема по-прежнему актуальна. С каждым годом все более остро встает вопрос о низком уровне сформированности мотивации детей к учебной деятельности, отсутствии желания учиться или положительная, но бессодержательная мотивация на уровне переживаний. В отечественной и зарубежной психологии проблеме мотивации отводится большое место. При этом рассматриваются различные аспекты: мотивация учения, в частности мотивация учебной деятельности (П.А. Амонашвили, Л.И. Божович, Н.Г. Морозова, Л.С. Савина,), развитие потребности - мотивационной сферы (Г.Н. Генинг, А.О. Прохоров), особенности мотивации в младшем школьном возрасте.

А.А. Волочков, Б.А. Вяткин.). Содержательный анализ исследований, посвященных проблеме мотивации учения у детей, обнаруживает большое разнообразие мотивов, влияющих на эффективность процесса обучения, которое обусловлено во многом чрезвычайной сложностью самой учебной деятельности, уровнем ее организации, возрастными особенностями учащегося и всей системой его отношений с окружающим миром. Сказанное и определяет актуальность изучения возможностей развития учебной мотивации в младшем школьном возрасте.

Многие ученые, такие как Ш.А. Амонашвили, К.Д. Ушинский, в своих

работах отмечали, что такое педагогическое средство, как дидактическая игра активизирует мыслительные операции учащихся, возбуждает у них познавательный интерес к приобретению новых знаний, что, на наш взгляд, способно сформировать устойчивую учебную мотивацию у младших школьников.

Умственное развитие детей заключается не только в том, чтобы дать им знания, но и научить их использовать эти знания в разнообразной деятельности. Обучение развивает ребенка тогда, когда предоставляет возможность открывать, творить, рассуждать, спорить [2].

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

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

Объект исследования: учебная мотивация младших школьников.

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

Гипотеза исследования: использование игр является эффективным средством развития учебной мотивации младших школьников если соблюдены следующие условия:

1. Соответствие игры возрастным особенностям: уровню подготовки и индивидуальным потребностям учащихся. Необходимо учитывать психофизиологические особенности детей, их интересы, уровень знаний и

навыки. Игры должны быть доступными, не слишком сложными, чтобы не отпугнуть ребёнка.

2. Добровольность включения детей в игру: принуждение любой формы может снизить интерес и снизить эффективность воздействия игры.

3. Понимание детьми смысла и содержания игры, её правил: учащиеся должны чётко осознавать цели и задачи игры, её учебную значимость

4. Соответствие игры учебно-воспитательным целям урока: игра должна решать конкретные задачи: усвоение нового материала, закрепление знаний, развитие определённых навыков, творческих способностей

5. Рефлексия после игры: важно побуждать учащихся к анализу проведённой игры, помогать им устанавливать связь её содержания с практической деятельностью.

Задачи:

1. Провести анализ литературы по проблеме развития учебной мотивации младших школьников.

2. Провести диагностику уровня сформированности учебной мотивации у младших школьников.

3. Провести апробацию комплекса игр направленных на развитие учебной мотивации, и описать результаты.

Для решения поставленных задач применялся комплекс методов исследования:

Теоретические методы исследования

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

В основу исследования положены работы: Ш.А. Амонашвили, Л.И.

Божович, В.В. Божович, П.Я. Гальперина, М.Р. Гинзбурга, И.Н. Давыдова, А.Н. Леонтьева, А.К. Марковой, А.С. Макаренко В.С. Мухиной, Е.П. Ильина, Д.Б. Эльконина.

Эмпирическая база исследования: Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение Средняя школа города Красноярска исследования проводилось на базе, с учащимися 1-х классов в возрасте 7 лет. В каждом классе было по 20 учеников.

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

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

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ МОТИВИРОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1. Психологические особенности младшего школьного возраста

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

Новое положение ребенка в обществе, позиция ученика характеризуется тем, что у него появляется обязательная, общественно значимая, общественно контролируемая учебная деятельность, он должен подчиняться системе ее правил и нести ответственность за их нарушения. Это и есть необходимое внешнее условие для формирования у детей изменение взаимоотношения процессов возбуждения и торможения. Торможение становится более заметным, чем у дошкольников.

Наряду с этим, склонность к возбуждению еще очень велика, чем и объясняется непоседливость младших школьников [3].

Согласно Д.Б. Эльконину младший школьный возраст - это качественно своеобразный этап развития ребенка. Ребенок уже понимает, что оценка его поступков и мотивов определяется не столько его собственным отношением к самому себе («Я хороший»), но прежде всего тем, как его поступки выглядят в глазах окружающих людей. У него уже достаточно развиты рефлексивные способности.

В этом возрасте существенным достижением в развитии личности ребенка выступает преобладание мотива «Я должен» над мотивом «Я хочу».

Изменение социальной ситуации развития состоит в выходе ребенка за рамки семьи, в расширении круга значимых лиц. Особое значение имеет выделение особого типа отношений с взрослым, опосредованных задачей («ребенок-взрослый-задача»). Учитель - это взрослая социальная роль, которого связана с предъявлением детям важных, равных и обязательных для выполнения требований, оценкой качества учебной работы. Школьный учитель выступает как представитель общества, носитель социальных образцов.

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

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

В младшем школьном возрасте учебная деятельность становится ведущей.

Она поворачивает ребенка на самого себя, требует рефлексии, оценки того, «чем я был» и «чем я стал». Л.С. Выготский выдвинул положение о ведущем значении обучения для умственного развития детей школьного возраста.

Конечно, не всякое обучение оказывает такое влияние на развитие, а только «хорошее».

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

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

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

Для эффективной организации обучения важно, чтобы мотив имел внутренний характер, т.е. чтобы содержание деятельности и мотив соответствовали бы друг другу. Такова, например, учебно-познавательная мотивация, отвечающая познавательной потребности, потребности в интеллектуальной активности («хочу все знать», «люблю узнавать интересное») [6].

Вначале у ребенка формируется интерес к самому процессу учебной деятельности без осознания ее значения. Только после возникновения интереса к результатам своего учебного труда формируется интерес к содержанию учебной деятельности, к приобретению знаний. Вот эта основа и является благоприятной почвой для формирования у младшего школьника мотивов учения высокого общественного порядка, связанных с подлинно ответственным отношением к учебным занятиям.

Формирование интереса к содержанию учебной деятельности, приобретению знаний связано с переживанием школьником чувства удовлетворения от своих достижений. А подкрепляется это чувство одобрением, похвалой учителя, который подчеркивает каждый, даже самый маленький успех, самое маленькое продвижение вперед.

Младшие школьники испытывают чувство гордости, особый подъем сил, когда учитель хвалит их.

В процессе школьного обучения качественно изменяются, перестраиваются все сферы развития ребенка. Начинается эта перестройка с интенсивного развития интеллектуальной сферы.

Интеллектуальная рефлексия (способность к осознанию содержания своих действий и их оснований) является новообразованием, знаменующим начало развития теоретического мышления у младших школьников.

Основное направление развития мышления в школьном возрасте - переход от конкретно - образного к словесно - логическому и рассуждающему мышлению.

Согласно положениям Л.С. Выготского о системном характере развития высших психических функций, в младшем школьном возрасте «системообразующей» функцией является мышление, и это сказывается на других психических функциях, которые интеллектуализируются, осознаются и становятся произвольными .

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

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

заданий, требующих применения разных способов и приемов работы. Развитие внимания связано также с расширением его объема и умением распределять его между разными видами действий.

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

Характерная особенность учащихся - ярко выраженная эмоциональность восприятия. В процессе обучения происходит перестройка восприятия, оно поднимается на более высокую ступень развития, принимает характер целенаправленной и управляемой деятельности. В процессе обучения восприятие углубляется становится более анализирующим, дифференцирующим, принимает характер организованного наблюдения. Достижением восприятия становится установление первых связей пространства, времени, количества [8].

Возрастные особенности памяти в младшем школьном возрасте развиваются под влиянием обучения. Усиливается роль и удельный вес словесно - логического, смыслового запоминания и развивается возможность сознательно управлять своей памятью и регулировать ее проявления. В связи с возрастным относительным преобладанием деятельности первой сигнальной системы у младших школьников более развита наглядно-образная память, чем словесно-логическая. Они лучше, быстрее запоминают и прочнее сохраняют в памяти конкретные сведения, события, лица, предметы, чем определение, описание,

объяснения. Младшие школьники склонны к механическому запоминанию без осознания смысловых связей.

Основная тенденция развития воображения в младшем школьном возрасте – это совершенствование воссоздающего воображения.

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

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

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

В младшем школьном возрасте закладывается фундамент нравственного поведения, происходит усвоение моральных норм и правил поведения, происходит усвоение моральных норм и правил поведения, начинает формироваться общественная направленность личности. Характер младших школьников отличается некоторыми особенностями. Прежде всего, они импульсивны - склонны незамедлительно действовать под влиянием непосредственных импульсов, побуждений, не подумав и не взвесив всех

обстоятельств по случайным поводам. Причина - потребность в активной внешней разрядке при возрастной слабости волевой регуляции поведения [8].

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

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

Н.И. Цыганковой отмечено, что младшие школьники очень эмоциональны. Эмоциональность сказывается, во-первых, в том, что их психическая деятельность обычно окрашена эмоциями. Все, что дети, наблюдают, о чем думают, что делают, вызывает у них эмоционально окрашенное отношение. Во-вторых, младшие школьники не умеют сдерживать свои чувства, контролировать их внешнее проявления, они очень непосредственны и откровенны в выражении радости, горя, печали. В-третьих, эмоциональность выражается в их большой эмоциональной неустойчивости, частой смене настроения, склонности к аффектам, кратковременным и бурным проявлениям радости, гнева, страха. С годами все больше развивается способность регулировать свои чувства, сдерживать их нежелательные проявления [9].

Большие возможности предоставляет младший школьный возраст для воспитания коллективистских отношений. За несколько лет младший школьник накапливает при правильном воспитании важный для своего дальнейшего

развития опыт коллективной деятельности- деятельности в коллективе. Воспитанию коллективизма помогает участие детей в общественных, коллективных делах.

Что касается личностного развития, то в этом возрасте имя имеет значение для ребенка. Ценностные ориентации становятся нормой жизни. Именно в школе, в процессе постоянного общения со сверстниками в том, как к нему обращаются.

Свою приязнь ребенок стремится выразить, таким же образом - он учиться приветливым формам общения, и обращению к другому имени. Ребенок в младшем школьном возрасте несет в себе комплекс чувств, уже сформированных притязании пробуждается чувства гордости и стыда. Стремление самоутверждению стимулирует ребенка к нормативному поведению.

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

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

Таким образом, анализ научной психологической литературы позволил выделить в качестве основных психологических особенностей младшего школьного возраста следующие: развитие высших психических функций и личности в целом происходит в рамках ведущей на данном этапе деятельности (учебной, согласно периодизации Д.Б. Эльконина), сменяющей в этом качестве

игровую деятельность, которая выступала как ведущая в дошкольном возрасте нормы поведения превращаются во внутренние требования к себе; развиваются высшие чувства: эстетические, моральные, нравственные (чувство товарищества, сочувствия, негодования от ощущения несправедливости). Тем не менее, для младшего школьника неустойчивость нравственного облика, непостоянство переживаний и отношений вполне характерны [10].

1.2. Сущность понятия мотива и мотивации учебной деятельности

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

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

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

Таким образом, целостная учебная инициатива обязательно включает в себя все эти компоненты - учебную задачу, учебные воздействия, действия самоконтроля и самооценки. Одна и та же учебная деятельность возможно иметь

для разных школьников различный смысл. Это в общем облике и определяет их мотивацию учения.

Так что же такое «мотивация»? Существуют принципиальные общие подходы к определению основных понятий, встречающие поддержку у научных работников разных исторических эпох. К одному из таких, согласно Аристотелю, относится аффективно-когнитивное толкование мотива, I-е. понимание мотива как единство составляющих его элементов - аффективного и когнитивного.

Когнитивный химический элемент мотива означает знание субъекта о предмете, который имеет возможность удовлетворить его потребности или, иначе говоря, когнитивный элемент гарантирует функцию определения потребности субъекта. Функция аффективного составляющего мотива заключается в придании предмету потребности субъекта важного побуждения.

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

Идея аффективно-когнитивного понимания темы была реализована в экспериментальных исследованиях К. Левина, где изучалось народное образование намерений субъекта. К.Левин, выделяя когнитивный элемент планы - задачу и аффективный элемент, создающий у человека такое же электрическое напряжение , как и динамическая потребность .

Анализируя динамическую теорию Л.С. Выготский, К. Левина, писал о том, что ядро ее состоит в неосознанной им идее о единстве интеллекта и аффекта. Именно мир интеллекта и аффекта, по мнению Л.С. Выготского, является

характерным для высочайших психических функций человека, к которым относятся и мотивация. Данная интерпретирование явилась исходной для понимания аффективно-когнитивной природы темы в истории советской психологии .

С.Л.Рубинштейн определял мотив как «наиболее или менее осознанное побуждение». Далее он писал: «... то или иное подстрекание, потребность, интерес - становится для человека мотивом действия сквозь соотношение его с целью». Таким образом, определение мотива, которое дал С.Л.Рубинштейн, вдобавок подтверждает аффективно-когнитивную природу мотива [10].

А.Н.Леонтьев под темой считает не интерес, не потребность, а объект (представляемый, мыслимый, прочитываемый), который способен удовлетворить потребность человека. «То, что, отражаясь в голове человека, побуждает занятие, направляет ее на удовлетворение определенной потребности, называется мотивом работы» [11].

Противоположный акцент при определении мотива -подчеркивание определяющей роли его результативного элемента - был дан Л.И. Божович, которая считала - что в основе всех иных побудителей поведения человека лежит потребность. А, в качестве темы могут выступать предметы внешнего мира, представления, страсть, словом, все то, в чем нашла воплощение потребность.

Данное определение темы также позволяет сделать вывод о его аффективно - когнитивной природе [7].

Некоторые российские психологи рассматривают в качестве побудителей деятельности человека действия как аффективной, так и когнитивной природы: значение и смыслы, направленность, смак, мотивы, стремления, цели, влечения, мотивационные установки или диспозиции, эталоны.

В истории психологии можно выделить два вида определений темы, объединяющих аффективный и когнитивный элементы. В определениях мотива

одного вида аффективному и когнитивному составляющему в равной мере приписывается функция побуждения (Аристотель, В.Г.Асеев, Б.Спиноза, В.Г.Асеев, А.К.Маркова). В определениях темы другого вида выделяются специфические функции, присущие этим элементам: когнитивный элемент трактуется как образ или знание о предмете, на коий направлена деятельность человека, а аффективный - как придающий когнитивному составляющей функцию побуждения (В.Вундт, К.Левин, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн .) [9].

Все определения мотивировки можно разделить по двум направлениям. Первое рассматривает мотивировку не как статичное, а как динамичное образование, как процесс, механизм. По Р.С. Немову «мотивировка - динамический процесс физиологического и психического управления поведением человека, измеряющий его направленность, организованность, активность и устойчивость» [3].

Второе направление оценивает мотивацию со структурных позиций, как совокупность факторов или мотивов. Т.И. Шамова считает, что «мотив - это осознанное побуждение, которое обуславливает целенаправленную занятость. Но, являясь источником деятельности человека, мотив сам формируется в процессе совершения учащимся действий по осознанию противоречия между возникшей познавательной надобностью и возможностью ее удовлетворения своими силами».

Некоторые ученые смешивают представления «мотивация» и «мотив». Так, В.Г.Леонтьев выделяет два типа мотивации: первичную, коия проявляется в форме потребности, влечения, инстинкта, и вторичную, проявляющуюся в форме темы. Он полагает, что мотив как форма мотивации возникает только на ярусе личности и обеспечивает личностное обоснование решения действовать в особом направлении для достижения определенных целей. Таким образом, в понимании пропорций между мотивацией и мотивом нет единства взглядов. А в некоторых

работах эти два представления используются как синонимы.

По мнению П.М. Якобсон, мотивация учения как труд, сознательно осуществляемая человеком, является результатом как переработки тех воздействий, коие он получает из семейной и широкой социальной среды, так и образования ответственного или малосознательного отношения к этим воздействиям, связанного с особенностями жизненных установок, устремлений, интересов человека. Все это сказывается на чертах его мотивировки, на мотивах учения . Можно выделить три вида комплексов побуждений к учебной работы, три разных типа мотивации:

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

Другая форма позитивной мотивации -это мотивация, которая определяется не широкими социальными, а узколичными темами.

Процесс учения воспринимается как дорога к личному благополучию, как запас создать себе соответствующее положение среди окружающих, как способ продвижения по жизненной лестнице.

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

Эти три формы мотивации учения никогда не выступают в чистом облике. В ходе роста личности учащегося могут произойти перемены. Можно выделить две группы, приводящие к изменениям.

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

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

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

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

- неустойчивы, то есть ситуативные, быстро удовлетворяются и без поддержки педагога могут угасать и не возобновляться; слабо обобщены, то есть охватывают одни или некоторое количество учебных предметов, но объединенных по их внешним признакам;
- мало осознанны, что имеет место быть в неумении школьника называть, что и почему нравится в данном предмете;
- скудно действенны, так как сами по себе долго не поддерживают учебную инициативность;
- содержат в себе ориентировку школьника чаще на результат учения, а

не на приспособить учебной деятельности.

В целом мотивационная сфера учения ориентируется следующими моментами:

1) характером самой учебной деятельности подростков, развернутость и зрелость ее структуры, сформированность ее компонентов (учебной задачи, учебных поступков, действий самоконтроля и самооценки), взаимодействием в ходе учения с иным человеком:

2) особенностями эмоций, сопровождающих процесс учения;

3) нравом мотивов учения;

4) зрелостью целей;

5) смыслом учения для всего школьника (определенными идеалами, ценностными ориентациями ученика).

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

По мнению С.Л. Рубинштейна, Б.В. Зейгарника и других ученых мотивационный компонент природный является совершенно необходимым для всякого целостного психического акта, каждого процесса (мыслительного, процесса восприятия и пр.).

Мотивация определяет обстоятельную избирательность процессов; динамическая характеристика побуждения (сила, авторитетность) определяет длительность и интенсивность процесса, готовность к тому или другому предельному уровню его функциональной напряженности. Функциональные возможности психических процессов характеризуют содержательную сторону мотивации (характер интересов, ведущих надобностей в том или ином виде деятельности и пр.) и динамическую сторону (интенсивность побуждений) [12].

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

Первая группа мотивационных колляций - их называют содержательными прямо связана с содержанием осуществляемой подростком учебной деятельностью.

Вторая группа характеристик - их условно именуют динамическими характеризует не столько содержание, сколько форму, динамику выражения сих мотивов: эти особенности мотивов ближе стоят к психофизиологическим отличительным чертам ребенка, особенностям его нервной системы [13].

Содержательными характеристиками тем являются следующие:

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

— Наличие действенности мотива, то есть его настоящего влияния на ход учебной деятельности и всего поведения ребенка. Действенность темы тесно связана с первой характеристикой - личностным смыслом учения. Ибо разве мотив имеет личностную значимость для школьника, то он, как правило, считается и действенным.

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

Самостоятельность происхождения и проявления мотива. Он может возникать как внутренний в ходе независимой учебной работы, или только в ситуации помощи взрослого, то есть как внешние факторы;

Уровень осознания мотива;

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

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

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

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

2. Другой спецификой формы проявления мотивов является их эмоциональная окраска, статус.

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

В психологической литературе вопросы о классификации мотивов решаются по-разному. Так, А.К.Макарова распределила мотивы в две большие группы:

Широкие познавательные темы, ориентирующие школьника на получения новых знаний, умений, умений. Учебно-познавательные мотивы, ориентирующие школьника на усвоение методов добывания знаний. Мотивы самообразования, направленные на самостоятельное улучшение способов добывания знаний. Социальные мотивы также представлены несколькими подгруппами:

Широкие общественные мотивы, состоящие в стремлении ученика получать знания, во всем быть полезным обществу, в понимании необходимости учиться и в чувстве ответственности.

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

Мотивы общественного сотрудничества, состоящие в стремлении быть в постоянном контакте с иными людьми. Мотивы избегания неприятностей, социального неодобрения. (Учусь поэтому, что ругают за плохие отметки"). Мотивы получения поощрения (превознесение, хорошая отметка, подарок) [12].

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

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

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

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

- а) широкие социальные;
- б) узколичностные;
- в) отрицательные .

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

1) Мотивы, заложенные в самой учебной работе, связанные с ее прямым продуктом. В этой группе учебно-познавательных тем можно выделить следующие подгруппы:

- мотивы, связанные с оглавлением учения. Учащегося побуждает учиться стремление узнавать свежие факты, овладевать знаниями, способами действий, проникать в центр явлений. Такую мотивацию условно назовем мотивацией оглавлением;

- мотивы, связанные с самим процессом учения. Учащегося побуждает учиться желание проявлять интеллектуальную активность, думать и рассуждать на уроке, одолевая препятствия в процессе познания. Такую мотивацию условно именуем мотивацией процессом.

2) Мотивы, связанные с косвенным продуктом учения, его эффектом, с тем, что лежит вне самой учебной деятельности.

3) Широкие социальные темы:

- мотивы долга и ответственности перед обществом, классом, преподавателем и т.п.;

- мотивы самоопределения и самосовершенствования;

- узколичностные мотивы;

- стремление обрести одобрение со стороны учителей, родителей, одноклассников, получить неплохие отметки. Такую мотивацию условно назовем мотивацией благосостояния;

- желание быть в числе первых учеников, быть наилучшим. Такую мотивацию условно назовем престижной мотивацией;

- негативные мотивы, стремление избежать неприятностей, которые могут появиться со стороны учителей, одноклассников, если школьник не будет добре учиться. Такую мотивацию условно назовем мотивацией избегания проблем[7].

А теперь рассмотрим классификацию мотивов по принципу деления их на наружные и внутренние. Так, в работах бихевиористской ориентации основу такого деления составляет пространственное статус-кво «мотиватор» по

отношению к самому субъекту: если он находится среди субъекта - в виде инстинкта, то он считается внутренним мотивом; в случае если поведение субъекта запускается внешним стимулом со стороны находящейся вокруг среды, то он считается внешним мотивом.

Также выделение внутренних и наружных мотивов учения по отношению к содержанию учебной деятельности предполагается многими отечественными и зарубежными психологами. Так, Л.С. Рубинштейн выделяет два вида мотивов, соотносимых с понятием «внутреннего» и «внешнего» мотива. Это - пристрастие к содержанию предмета (непосредственный) и опосредованный интерес к предмету, связанное движением содержанием будущей деятельности [13].

1.3. Особенности мотивации учебной работы и ее развитие в младшем школьном возрасте

Мотивация учения связана с возрастными отличительными чертами ребенка, поэтому начнем ее анализ с момента прихода ребенка в среднее учебное заведение. Этот этап развития ребенка характеризуется тем, что он впервые срабатывает в новую социально значимую деятельность, важную не только для него, но и для находящихся вокруг. Известно, что к концу дошкольного детства у ребенка складывается обильно сильная мотивация к обучению в школе. Психологи (Л.С. Славина, Л.И. Божович и др.) характеризуют это новое личностное образование как «внутреннюю позицию школьника». Она состоит в необходимости ребенка посещать школу, включиться в новую для него труд учения, занять новое положение среди окружающих. Психологи подмечают, что на рубеже дошкольного и школьного детства происходит впервые осмысливаемое ребенком расхождение между его объективным положением и его внутренней позицией.

Эта широкая нужда образует так называемую субъектную готовность к школе. Наряду с данным существует и объективная готовность к школе - уровень знаний и умений, с которыми ребенок приходит в школу [15].

Но, как показывают наблюдения, у ребенка 7 лет уровень субъективной готовности к школе может несколько снижаться из-за повествований других детей о трудностях в школе, а также из-за того, что тенденция учиться в некоторой мере удовлетворяется в детском саду. Наряду с этим уровень объективной готовности повышается в связи с общим подъемом культуры, использованием радио, телевидения. Таким образом, уменьшение уровня субъективной готовности и повышение уровня объективной готовности у ребенка, усложняет бой дальнейшего формирования мотивации в начальной школе [15].

По мнению А.Л. Венгер и Д.Б. Эльконина, если проследить общую динамику мотивов учения от 1 к классу, то выявляется следующее: сперва у школьников преобладает интерес к внешней стороне пребывания в школе (зад за партой и т.д.), затем возникает интерес к первым результатам учебного труда (к первым прописанным буквам и цифрам, к первым отметкам учителя) и лишь позже этого к процессу, содержанию учения, а еще позднее - к способам добывания познаний.

Познавательные мотивы изменяются следующим образом: младшие подростки от интереса к отдельным фактам переходят к интересу к закономерностям, основам.

В младшем школьном возрасте возникают и мотивы самообразования, но они представлены лично простой формой - интересом к дополнительным источникам знания, эпизодическим чтением добавочных книг.

Социальные мотивы развиваются от общего недифференцированного понимания общественной значимости учения, с которым ребенок приходит в I

класс, к больше глубокому осознанию причин необходимости учиться, к пониманию толка учения «для себя», что делает социальные мотивы более действенными. Появляется готовность занять определенное место в коллективе сверстников, ориентировка на предположение товарищей.

Такова качественная характеристика мотивов учения в младшем школьном возрасте. Если же проследить количественную их динамику, то разрешено сказать, что положительное отношение к учению несколько снижается к концу изначальной школы. Интерес к учебной деятельности по сравнению с другими интересами учеников планомерно возрастает в 1 - 2 классах и заметно снижается в 3 классе.

Как продемонстрировал анализ, снижение интереса происходит более заметно в тех классах изначальной школы, где преобладала установка учителя на сообщение готовых познаний, на их запоминание, где активность школьника носила воспроизводящий, подражательный природа. Как было установлено, ученики 3 класса больше всего не предпочитают пересказывать прочитанное, списывать упражнение с доски, учить хорошо правила и стихи, а любят самостоятельно решать примеры и задачи, отслеживать за явлениями природы, лепить, рисовать. Иными словами, ученики начальной школы проявляют интерес к тем заданиям, где есть виртуальность инициативы и самостоятельности. Уже в этом возрасте ученики отдают предпочтительность более трудным заданиям.

Понимание социальной значимости учения (во 2 - 3 классах) обязано быть подкреплено интересом к самому содержанию учения, к приемам добывания знаний. Там, где учителю удастся это сделать, снижения мотивировки учения к концу начальной школы не наступает.

В психолого-педагогической науке проведен ряд изысканий по выявлению возрастных возможностей учащихся начальной школы. В одном из сих исследований было показано, что по мере формирования у младших подростков

полноценной учебной деятельности, становления теоретического мышления складываются и детально проявляются учебно-познавательные мотивы. Так, уже во 2 классе общий корысть к учению у ряда детей может перерасти в интерес к оглавлению и способам усвоения знаний, а в 3 классе этот интерес отмечается у доминирующего большинства школьников. Такие интересы у младших школьников имеют все шансы стать, как свидетельствуют факты, достаточно устойчивыми и личностно ценными. Большая зрелость познавательных мотивов приводит к большему осознанию общественных мотивов долга, ответственности, повышает общественную направленность личности школьника. Учебно-познавательный интерес вскоре становится тоже одновременно обобщенным, может распространяться на несколько учебных предметов [14].

Таким образом, условия психолого-педагогических исследований свидетельствуют о том, что младший школьный отрочество имеет большие резервы развития мотивационной сферы учения. Именно это считается одной из основных задач, стоящих в настоящее время передо школой и перед каждым учителем.

Поскольку нет более актуальной и в то же время более сложной задачи, чем задача формирования у учеников положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности.

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

1. Содержание учебного материала;
2. Организация учебной деятельности;
3. Коллективные формы учебной деятельности;
4. Оценка учебной деятельности;
5. Стиль педагогической деятельности учителя.

Содержание учебного материала нужно давать, учитывая имеющиеся у школьника данного возраста спросы, поэтому учебный материал должен подаваться в такой форме, для вызвать у школьников эмоциональный отклик, активизировать познавательные психические процессы, быть как следует иллюстрированным.

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

I этап - мотивационный (сообщения почему и для чего учащимся нужно знать данный статья программы, какова основная задача данной работы);

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

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

Коллективная (массовая) форма деятельности включает в активную работу даже пассивных, нехорошо мотивированных учащихся, так как они не могут отказаться выполнять свою частный работы, не подвергнувшись обструкции со стороны товарищей. Мотивирующая ипостась оценки результатов учебной деятельности не вызывает сомнения. На развития мотивов учения оказывает влияние стиль педагогической работы учителя, различные стили формируют различные мотивы.

Авторитарный блуграс формирует «внешнюю» мотивацию учения, задерживает формирование «внутренней» мотивировки. Демократический стиль педагога, наоборот, способствует интенсивной мотивировки; а попустительский (либеральный) стиль снижает мотивацию учения [15].

Таким образом, низший школьный возраст -это начало становления мотивации учения, от которого во многом находится в зависимости ее судьба в течение всего школьного возраста.

1.4. Организация игровых занятий во внеурочной деятельности как средство развития учебной мотивации младших школьников

Под внеурочной работой в рамках реализации ФГОС НОО следует понимать «образовательную работу, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования».

Внеурочная деятельность представляет собой существенную, неотъемлемую часть образовательного процесса, поскольку она проводится вне урочного времени и содействует развитию, социализации и воспитанию личности младшего школьника.

Согласно требованиям ФГОС «внеурочную деятельность в школе следует организовывать по основным направлениям развития личности. Это позволяет увязать досуговую динамичность школьников с общеобразовательным процессом, обеспечить построение межпредметных взаимосвязей, развитие надпредметных умений и навыков, а также позволяет совместить усилия педагогов в достижении образовательных целей».

Принципы организации внеурочной работы:

1. Соответствие возрастным особенностям обучающихся;
2. Преемственность с технологиями учебной работы;
3. Опора на традиции и положительный опыт организации внеурочной работы;
4. Опора на ценности воспитательной системы школы;
5. Свободный подбор на основе личных интересов и склонностей ребёнка.

Данные тезисы определяют способы организации внеурочной деятельности, и они тесно связаны с главным образованием и является его логическим продолжением и неотъемлемой частью системы преподавания, созданной в школе.

Виды внеурочной деятельности:

- Игровая энергия.
- Познавательная деятельность.
- Проблемно-ценностное общение.
- Досугово-увеселительная деятельность (досуговое общение)
- Художественное творчество.
- Социальное муза .
- Трудовая (производственная) деятельность.
- Спортивно-оздоровительная деятельность.
- Туристско-краеведческая движение.

Все виды внеурочной деятельности должны быть строго ориентированы на воспитательные последствия.

Организация занятий внеурочной деятельностью отличается от организации уроков, в следствии этого от педагога требуется наличие умений, владения современными образовательными спецтехнологиями организации внеурочной деятельности. Во внеурочной деятельности чаще каждого педагог выполняет роль тьютора, включая младших подростков в деятельность, оказывая им поддержку в развитии интереса к учебной работы, творчеству, занятиям внеурочной деятельностью. Время, отводимое на организацию внеурочной работы, формируется в зависимости от желания и интересов младших школьников. Организация внеурочной работы осуществляется с применением разных форм работы, одной из коих является игра (игровая деятельность).

Применение игр во внеурочной работы осуществляется с целью развития и воспитания личности, а именно становлению личностных и индивидуальных особенностей ребенка, формирования взаимоотношений и общественных отношений с окружающими, развития ценностных ориентаций, воспитания религиозно-нравственных качеств личности, особенностей поведения.

В начальной школе игры считаются средством познания окружающего мира, познания себя и собственной значимости в окружающем мире, осознание младшими школьниками значения своей деятельности. В играх происходит развитие творческого воображения и способностей, восприятия окружающей действительности, постижение человеческих ценностей. Специально выбранные игры могут положительно влиять на формирование духовной культуры личности, мировоззрения ребенка и его отношения к объектам и предметам, окружающим его.

Поступление ребенка в среднее учебное заведение влечет за собой изменение ведущего вида деятельности с игры на учебную труд. Однако игра все еще обладает воздействием на психику и личностные отличительные черты ребенка, развивая различные стороны личности ребенка .

Во внеурочной работы чаще всего проводится организация ролевых игр, поскольку в нее дозволено вовлечь максимальное количество школьников. «Сюжеты ролевых игр многогранны, они находятся в зависимости от конкретного окружения, в котором живут дети, от общественных и политических событий, в коих принимают участие взрослые. В любой ролевой игре существуют роль, правила и ситуации игры. Правила игры непосредственно связаны с ролью, они происходят в действиях детей. Игровая обстановка - совокупность предметов, действия с которыми позволяют выполнить миссия. Как правило, реальные предметы, с которыми действуют взрослые, заменяются игрушками, коие могут иметь только отдельное сходство с реальными вещами.

При верной организации и руководстве со стороны взрослых ролевые игры считаются действенным средством воспитания. Благодаря им формируются важнейшие черты личности ребенка: усваиваются правила поведения, приобретаются навыки жизни в коллективе, закладывается искусство подчинять свое поведение правилам, развиваются волевые умения и умение сдерживать свои действия. Ролевые игры имеют огромное значение для развития речи и мышления».

Дидактические игры в становлении учебной мотивации обладают огромным значением поскольку художественная постановка дидактической цели основывается на учебном материале. Подготовка и организации дидактических игр требует тщательной подготовки, поскольку они направлены на физическое развитие познавательной деятельности и применяются чаще всего для закрепления умений, полученных в процессе урочной деятельности .

Организация игр во внеурочной работы способствует удовлетворению потребности младших школьников, повышению чувственного фона играющих. Особым эмоциональным фоном характеризуются игры, связанные с выполнением младшими подростками конкретных ролей. Дидактические игры способствуют развитию мотивировки по достижению цели [9].

Грамотная организация игр во внеурочной деятельности содействует повышению результативности учебно-воспитательной работы, проводимой в условиях школьного изучения. Применение игр способствует повышению познавательной активности, мотивации на победу цели предлагаемой деятельности. Развитие учебной мотивации младших подростков осуществляется при помощи разных видов игр от бытовых до сюжетно-ролевых [17].

Во внеурочной работы с применением игр важно учитывать возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. Содержание игр должно соответствовать тематике занятий. Например, самые энергичные игры и в

большем количестве (5-6 штук) применяются во внеурочной работы с учащимися 2 класса. У обучающихся 3 класса применяют меньшее количество игр, но с более содержательным сюжетом. При организации игр следует учитывать и гендерные специфики младших школьников, ведь те игры, которые интересны девочкам, могут быть неинтересны мальчикам и наоборот

Основной спецификой игры во внеурочной деятельности является то, что она является отражением жизни окружающей жизни – деятельности людей, их взаимоотношений, которые отражаются в детском воображении. В играх младшие подростки могут преодолеть уровень тревожности, который возникает в процессе преподавания. При организации игр можно добиться обучающего эффекта при условии, что видеоигровой материал подобран в соответствии с учебной программой. Например, с учениками 1 класса не могут применяться дидактические игры, которые представляют выполнение сложных арифметических действий или работы с геометрическими фигурами [14].

Отличием детской игры тоже является взаимосвязь образа, игрового действия и слова. Это не наружные ее признаки, а сама суть. В игре ребенок живет поступками и чувствами изображаемого героя [13].

Игра, как и сказка, учит ребенка жить идеями и чувствами изображаемых людей, выходя за круг обыденных представлений в более широкий мир человеческих порывов и героических поступков. Также младшем школьном возрасте игры, базирующиеся на жизненных ситуациях, позволяют преодолевать младшим школьникам страхи, нервозность, которые наступают от неудач в процессе учебной деятельности. Игры младших подростков непринужденны по своему сюжету, поэтому позволяют в комфортной атмосфере изучить свои действия и поступки, научиться ставить перед собой внешне достигаемые цели.

Интенсивное развитие личности ученика проходит не на уроке, как думает большинство учителей, а в сфере свободного общения, досуга, труда,

возлюбленных занятий и игры. Игра – это искра, которая зажигает огоньки любознательности и любви к знаниям. [10].

Игра позволяет формировать особа ребенка, его морально-волевые качества, в игре реализуется желательность к действию в окружающем мире [14]. В целях формирования учебной мотивировки младших школьников игра может использоваться на уроках и во внеурочное минута, представляя собой средство, которое способствует значительной активации процессов непроизвольного запоминания, повышению интереса к познавательной работы, развитию логического и творческого мышления, подготовке к трудовой работы.

Таким образом, организация игр во внеурочной деятельности способствует становлению мотивации учебной деятельности.

Вывод по ГЛАВЕ 1

1. Основные психологические специфики младшего школьного возраста: развитие высших психических функций и персоны в целом происходит в рамках ведущей на данном этапе работы, сменяющей в этом качестве игровую деятельность, которая выступала как основная в дошкольном возрасте; нормы поведения превращаются во внутренние притязании к себе; развиваются высшие чувства: эстетические, моральные, моральные.

2. Мотивация - сложное структурное образование, в котором различные темы выступают в единстве и взаимосвязи. Для младшего школьного возраста характерны широкие общественные мотивы, учебно-познавательные мотивы в этом возрасте менее всего значимы. В то же время учебно-познавательные мотивы оказывают непосредственное трансвлиание на успешность всего процесса учебной деятельности, в связи, с чем умственное развитие устойчивости данной группы мотивов вполне целесообразно.

Основными факторами, влияющими на умственное развитие учебной мотивации, являются:

- содержание учебного материала;
- организация производства учебной деятельности;
- коллективные формы учебной деятельности;
- оценки учебной деятельности;
- стиль педагогической деятельности учителя, а вдобавок внеурочная деятельность.

Одним из эффективных средств развития мотивировки учебной деятельности является дидактическая игра. Такое педагогическое средства, как дидактическая игра активизирует мыслительные операции учащихся, возбуждает у них познавательный смак к приобретению новых знаний, интерес к соревновательной деятельности и позыв к победе, что способствует развитию устойчивой учебной мотивации у младших подростков.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1. Организация и способы исследования

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

Исследование проводилось на материале трех методик: «Методика постижения уровня учебной мотивации учащихся» Н.Г. Лускановой; методика Т. А. Нежновой: «Беседа об отношении к школе и учению». Использовался модифицирован вариант методики Т.А. Нежновой, отличающийся от первого варианта тем, что вопросы в методологии выглядят несколько иначе.

Они представляют собой набор проблематичных ситуаций, направленных также на выявление основных компонентов внутренней позиции подростка, которые заставляют ребенка задуматься и дать наиболее жизненный ответ. Также нами применялась «Методика исследования мотивировки учения», предложенная М.Р. Гинзбургом.

Исследования проводилось на базе Муниципального общеобразовательного учреждения Средняя школа города Красноярск с учениками 1 «А» и 1 «Б» классов в возрасте 7 лет. В каждом классе было по 20 учеников.

Первая методология Н.Г. Лускановой «Методика изучения уровня учебной мотивации учеников». Данная анкета разработана Н. Г. Лускановой для изучения уровня учебной мотивировки учащихся. В нее включено 10 вопросов, отражающих отношение детей к школе и обучению. Вопросы анкеты возведены по закрытому типу и предполагают выбор одного из трех разновидностей

ответов. При этом ответ, свидетельствующий о положительном отношении к школе и предпочтении учебных обстановок, оценивается в 3 балла; нейтральный ответ — 1 балл; позволяющий судить об негативном отношении ребенка к школьной ситуации, оценивается в 0 баллов.

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

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

а) ребенок относится к поступлению в школу или пребыванию в ней положительно, как к достоянию естественному и необходимому событию в жизни; не мыслит себя вне средних учебных заведений или в отрыве от них; обнаруживает чувства необходимости учения, т.е. в ситуации необязательного посещения средних учебных заведений продолжает стремиться к занятиям специфики школьного содержания;

б) показывает особый интерес к новому, собственно школьному содержанию занятий: любит уроки грамоты и счета занятиям «дошкольного» типа (обрисовывание, пение, физкультура, труд),

в) отказывается от характерных для дошкольного детства ориентации в проекте организации деятельности и поведения: предпочитает коллективные классные занятия личному обучению дома; положительно относится к наличию общественно принятых общепризнанных мерок поведения (дисциплину);

предпочитает общественно выработанный, традиционный для учебных заведений способствовать оценке его учебных достижений (отметка) другим видам вознаграждения, характерным непосредственно-личных отношений (сладости, подарки и т.л.);

г) утверждает авторитет учителя.

Беседа проводится строго индивидуально. Ученикам предполагается набор коротких историй.

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

В том случае, если у испытуемого отсутствует предпочтение какого или мотива, мы говорим о неустойчивости мотивации учения у данного учащегося. Доминирующая мотивация учения диагностируется по наибольшему количеству выборов того или другого мотива.

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

1. Внешний мотив - связан с всевозможными социальными взаимодействиями школьника с другими людьми; возникает в обстановке помощи взрослого.

2. Учебный мотив - связан с процессом исполнения учебной деятельности и её содержания.

3. Игровой мотив - связан с доминированием видеоигровой деятельности (игры) над направленностью на процесс учения, его содержания, счет.

4. Социальный мотив - характеризуется стремлением получать знания, приносить пользу родине и обществу, желанием исполнять личный долг, а также осознанием необходимости учиться и пониманием ответственности.

5. Мотив отметки связан с желанием подростка ходить в школу для того, чтобы получать хорошие оценки.

Проводя анализ полученных результатов по методике Н.Г. Лускановой, результаты представлены (Рис. 1).

Можно сказать следующее, что у учеников 1 «А» класса высокий уровень учебной мотивации занимает-15%, хороший уровень школьной мотивации-35%, положительный уровень учебной мотивации-35% и низкий уровень мотивации-15%.

Анализируя результаты, полученные в 1 «Б» классе, можно сказать, что высокий уровень учебной мотивации занимает-15%, хороший уровень учебной мотивации занимает-30%, положительный уровень учебной мотивации занимает 40% и низкий уровень учебной мотивации занимает-15%.

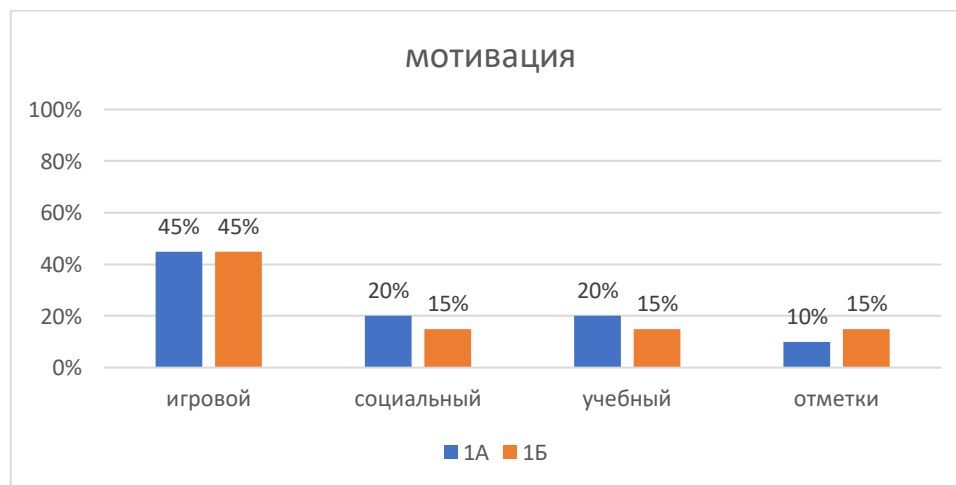


Рис. 1. Распределение учеников по уровню учебной мотивации в 1 «А» и 1 «Б» классам на начало эксперимента по Н.Г. Лускановой «Методика постижения уровня учебной мотивации учащихся»

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

Так же большое количество выборов получил хороший уровень -35%. Дети успешны в учебной деятельности, ходят в среднее учебное заведение для получения новых знаний.

Меньшее число выборов из всех получил низкий уровень (15% в обоих классах). Ученики испытывают затруднения в учебной работы, они без желания идут в школу и выполняют поручения учителя.

Данные, полученные по методологии Т.А. Нежновой «Беседа об отношении к школе и учению» в 1 «А» классе представлены на (Рис. 2).

В взаимосвязи с тем, что в своих ответах учащиеся руководствовались различными видами тем, мы посмотрели какие мотивы пользуются большей популярностью у учащихся при ответах на вопросы в ходе беседы.

Проводя анализ полученных эффектов, можно сказать, что у учащихся 1 «А» класса на I месте стоит игровой мотив - 40% («в школе можно на перемене играть с друзьями»); на II месте мотив отметки («хожу в школу, чтобы получать хорошие оценки») - 30%; на III месте стоит внешний мотив -15% («хожу в среднее учебное заведение, потому что там весело», «мама заставляет учиться»); на IV месте учебный мотив 10% («хожу в школу для получения новых познаний») социальный мотив-5% («понимаю, что знания мне нужны для будущего»).

Анализируя полученные результаты в 1 «Б» классе по этой методике, можно отметить что, I место по количеству указаний занимает игровой мотив-35% («в место оценок я желал бы получать игрушки», «люблю играть в школе»); II место по количеству указаний занимает мотив отметки - 25% (я учусь для того, что бы

получать хорошие отметки, радовать этим маму и папу»); III местечко по числу указаний занимает внешний мотив - 15%. («В школе очень много друзей с которыми можно поиграть»); IV место занимает учебный мотив- 15% («люблю решать примеры, узнавать много нового»); V место по числу указаний занимает социальный мотив- 10% («хожу в школу ,что бы потом найти хорошую работу»).

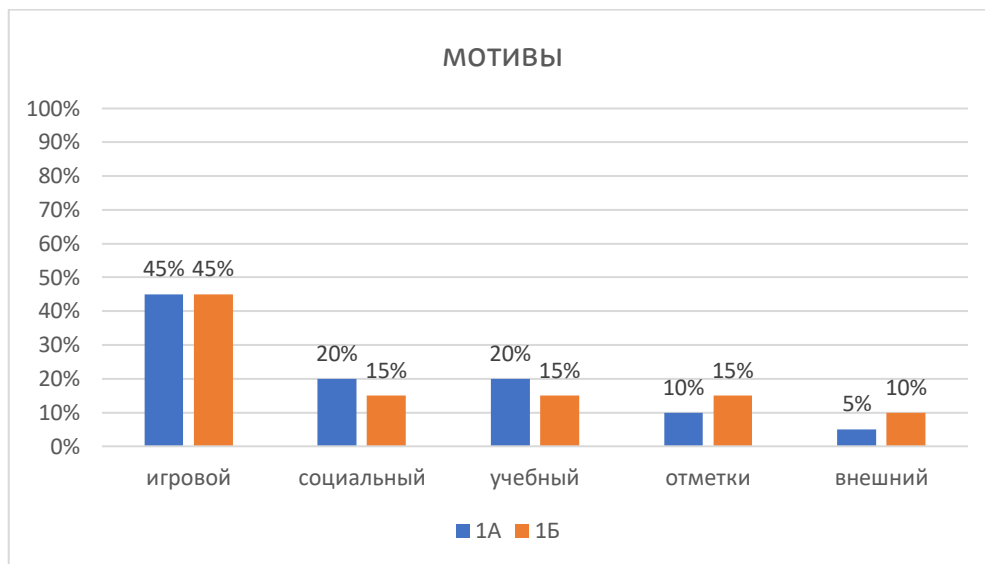


Рис. 2. Распределение учащихся по мотивационной готовности ребят к школьному обучению в 1 «А» и в 1 «Б» на начало эксперимента («Беседа об отношении к школе и учению» Нежновой Т.А.)

Как продемонстрировал анализ данных в обоих классах в результате бесед об отношении к школе и учению, большей известностью пользуется ответы игровой направленности (От 35% - 40%). Учащимся нравится посещать школу для того, чтобы поиграть со своими товарищами, похвастаться игрушками и празднично провести время.

Также большое количество выборов связаны с внешним мотивом (от 10% - 15%) и мотив оценки (от 25% - 30%). Ученики хотят получать одобрения педагога и родителей, стремятся занять достойное место среди товарищей. Хотят получать отличные оценки и быть успешными. Школьники не понимают объективное значение слова отметки, они не всегда соотносят качество отметки с качеством собственной учебной работы.

На I этапе констатирующего эксперимента мы провели второй срез (модифицированный) вариант методики Т.А. Нежновой, «Беседа об отношении к школе и учению» (Рис.3). Необходимость проведения модифицированной методики Нежновой объясняется тем, что вопросы в первом варианте данной методики составлены таким образом, что дети могут осознанно дать ожидаемый от них вариант ответа, потому что в этом возрасте они представляют, что хотят от них услышать взрослые. В модифицированном варианте методики Т.А. Нежновой вопросы смотрятся несколько иначе. Они представляют собой набор проблемных обстановок, направленных также на выявление основных компонентов внутренней позиции школьника, которые заставляют ребенка задуматься и дать наиболее правдивый ответ.

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

Проводя анализ полученных результатов в 1 «Б» классе, можно подметить: I место по числу указаний занимает игровой мотив- 45% ; II местный по числу указаний занимает мотив отметки - 20 %; на III месте по количеству указаний стоит внешний мотив - 15% , IV место занимает учебный мотив - 10%, V место занимает социальный мотив 10%

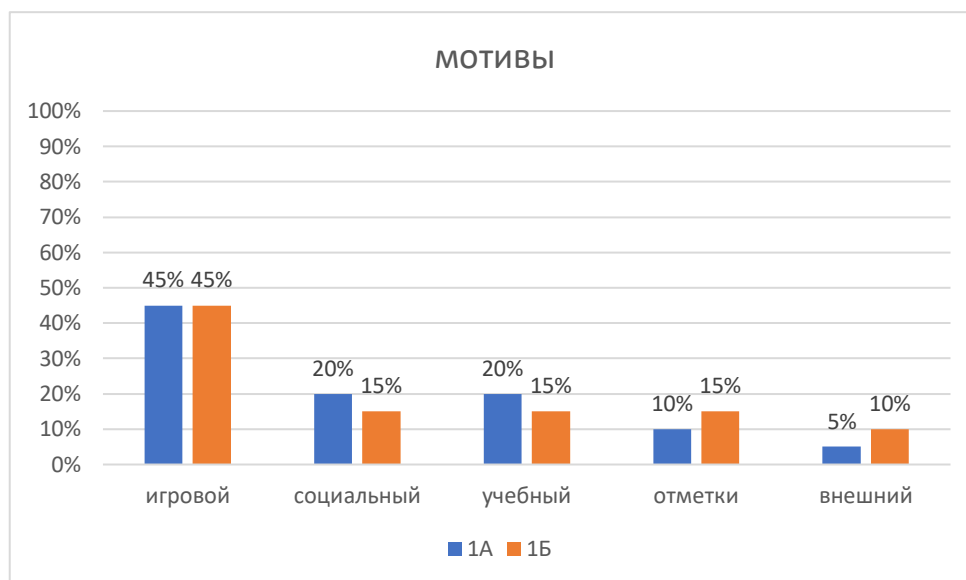


Рис. 3. Распределение учащихся по уровню готовности детей к школьному обучению в 1 «А» и в 1 «Б» на начало эксперимента (модификация вариант методики «Беседа об отношении к школе и учению» Нежновой Т.А.)

Как продемонстрировал анализ данных в обоих классах в результате бесед об отношении к школе и учению, большей известностью пользуются ответы игровой направленности (От 40% - 45%).

Несмотря на то, что ведущим видом работы у учащихся является учебная деятельность, игра по-прежнему занимает явное место в жизни школьников.

Также большое количество выборов упали на внешний мотив (От 10% - 15%) и учебный (От 10% - 15%) мотивы. Ученики хотят получать одобрения педагога и родителей, стремятся занять достойное место среди товарищей. Учащимся нравится, когда учитель рассказывает интересное, узнавать новое.

Рост учебного мотива объясняется интересом учащихся к учебной деятельности, так как именно настоящий мотив связан с процессом учения.

Значительное число выборов из всех тем получил мотив отметки (От 20% - 25%). Однако школьники не понимают истинный смысл значение отметки, они не всегда соотносят качество отметки с качеством собственной учебной работы. Некоторое число выборов получил социальный мотив (От 10% - 15%).

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

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

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

- высокий уровень - 3 одних и тех же выбора из 3 возможных;
- средний уровень - 2 одинаковых выбора из 3 допустимых;
- низкий уровень - различные подходы во всех ситуациях.

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

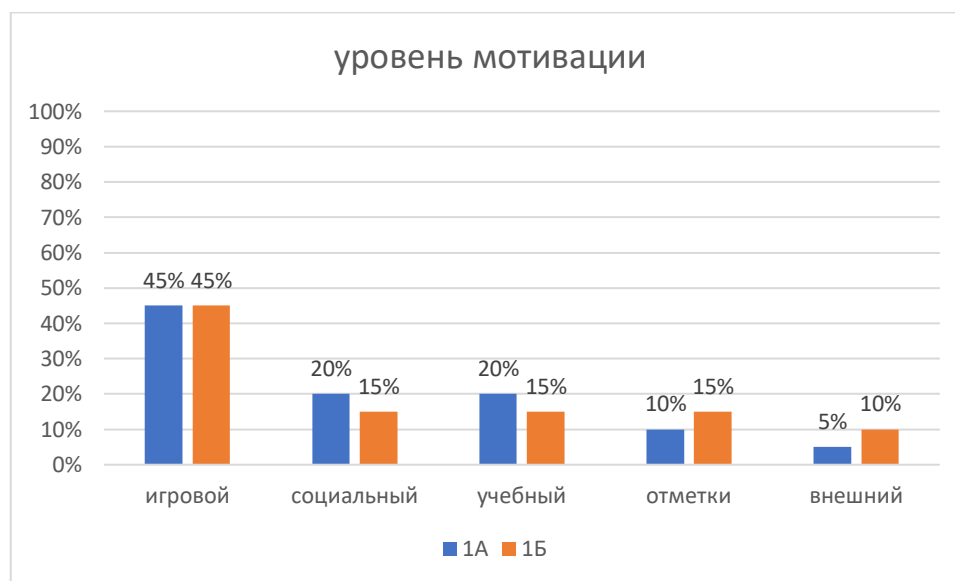


Рис. 4. Уровень устойчивости учебной мотивации учащихся 1 «А» и 1 «Б» классов по методологии исследования М.Р.Гинзбурга

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

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

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

В результате проделанного статистического исследования мы принимаем НО на 95 % и на 99 % уровне достоверности. Достоверных отличий между изучаемыми выборками по данному параметру не обнаружено.

Различия между уровнями устойчивости учебной мотивации у учащихся 1 «А» и 1 «Б» классов не выявлены. В связи с тем, что в начальной школе у детей в мотивационной сфере, как правило, еще отсутствуют мотивы, направляющие его деятельность на усвоение новых умений, на овладение общими способами действий, на научно-теоретическое сознание наблюдаемых явлений, и ведущие мотивы в этот период школьного детства связаны с желанием ребенка занять социально-значимую и общественно оцениваемую позицию школьника, а также сохранилась надобность принимать цели взрослых за свои собственные цели, то в последующей работе перед нами будет стоять более трудная задача - формирование у учащихся устойчивой положительной мотивации к учебной работы средствами игры.

Для развития положительной мотивации учения у учеников 1 «А» класса была выбрана внеурочная деятельность с игровыми занятиями.

Игра - это вид работы в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного навыка, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением.

Такой педагогический способ, как игровые занятия активизирует мыслительные операции учащихся, возбуждает у них познавательный интерес к приобретению новых знаний, интерес к соревновательной деятельности.

И страсть к победе, что способствует формированию устойчивой учебной мотивации у младших школьников.

Внеклассная деятельность служит сильным мотиватором и способствует учению.

Внеурочная работа в единстве с обязательным курсом создает условия труда для более полного осуществления практических, воспитательных, общеобразовательных развивающих целей преподавания. Она способствует расширению сферы применения навыков и умений, приобретенных в неотъемлемом курсе, и расширению языковой среды.

Внеурочная работа собственными увлекательными формами вызывает определенный эмоциональный настрой, делает легче достижение целей обучения.

Участие детей в различных формах внеурочной работы может помочь им преодолеть скованность и барьер страха при общении.

Программа формирующего эксперимента:

Цель программы: формирования устойчивой положительной учебной мотивации младших школьников

Задачи программы: развитие личности умения самостоятельной постановки целей своей учебной работы; развитие уверенности в себе; изменение отношения к ошибкам; повышения рабочего тонуса, осознание себя полноценной личностью посредством переживаний «ситуации успеха».

Мы определили качественный и количественный соединении участников эксперимента.

Следующий шаг - выделение этапов работы и определения содержания каждого этапа.

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

- 1) Вводный (1 занятие);
- 2) Основной (6 занятий);

3) Завершающий (1 занятие).

Первый эон посвящен решению следующих задач: знакомство детей с особенностью занятий, целями, правилами работы в группе; более узкое знакомство с участниками группы, создание рабочей атмосферы в группе.

Задачи 2 этапа:

- развитие умения в самостоятельной постановке целей работы младших школьников;
- развитие уверенности в себе;
- изменение отношения ребят к ошибкам.

Основными задачами третьего этапа являются:

- закрепление фундамента умений и отработка навыков, сформированных в ходе занятий;
- переживание обстановки успеха;
- подведение итогов.

Каждое занятие состоит из трех частей: вводной, основной и заключительной.

Целью вводной части считается эмоциональное раскрепощение учащихся, снятие напряжения и скованности в поведении.

Содержание основной части соответствует задачам программы.

Целью заключительной части считается подведение итогов занятия.

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

Программа по образованию устойчивой учебной мотивации средствами игры.

Занятие № 1

Тема. Знаки и символы

1. Организационная часть:

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

2. Основная часть:

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

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

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

Цель: развитие понимания связанного с координацией слухового аппарата двигательного анализатора.

3. Рефлексия:

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

– Занятие № 2

Тема. Зашифрованная газетная информация

1. Организационная часть:

- приветствие;

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

2. Основная часть:

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

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

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

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

Рефлексия:

- игра "Настроение в цвете" (на конец занятия);
- упражнение "Шкала роста". Отработка навыков адекватного оценивания себя и своих достижений. Детям предлагаются три степени оценки: высокая - "звездочка", средняя - "флажок", невысокая - "грибок", ребенок выбирает тот предмет, на который сам себя рассматривает и кладет в свой "кармашек" занятий, объясняя при этом характерный выбор.

Занятие № 3

Тема. Противоположности

1. Организационная часть:

- обращение;

– игра "Настроение" с помощью пиктограммы (образа, выражающего то или иное чувственное состояние).

2. Основная часть:

– игра "Рисование на заданную тему". Детям предполагается нарисовать противоположные понятия (добро и зло, красивое и безобразное, веселое и печальное и т.д.).

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

– беседа - обсуждение детских рисунков.

– упражнение "Четвертый лишний". Психолог называет ряд предметов, один из которых по своим показателям является "лишним". Затем дети играют друг с ином.

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

3. Рефлексия:

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

Занятие № 4

Тема. Ассоциации

1. Организационная часть:

приветствие;

игра "Настроение" с помощью пиктограммы.

2. Основная часть:

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

Цель: формирование наблюдательности, воображения; обогащение словарного запаса; углубление знаний о предметах, явлениях, состояниях. игра "Дорисуй предмет". Детям предполагаются нарисованные геометрические фигуры, которые нужно дополнить чем - или, чтобы получился законченный предмет, явление.

3. Цель: развитие творческого мышления, наблюдательности, внимания
Рефлексия:

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

Занятие № 5

Тема. Читаем. Думаем. Говорим

1. Организационная часть:

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

2. Основная часть:

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

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

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

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

3. Рефлексия:

- игра "Настроение в цвете" (на конец занятия);
- упражнение "Шкала роста".

Занятие №6

Тема. "Умное предложение"

1. Организационная часть:

- приветствие;
- игра "Настроение в цвете"

2. Основная часть:

– пример "Составь предложение". Детям предлагаются наборы слов из которых дети составляют предложения. Совместно выбираются: самое изящное предложение, самое быстро - составленное предложение, самое положительное предложение.

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

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

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

3. Рефлексия:

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

Занятие № 7

Тема. Что меня обрамляет

1. Организационная часть:

- приветствие,

- игра "Настроение" с помощью пиктограммы;

2. Основная частица:

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

Цель: расширение знаний о предметах, явлениях живой природы.

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

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

3. Рефлексия:

- игра "Настроение" с помощью пиктограммы;

- упражнение "Шкала роста".

Занятие № 8

Тема. Обобщение. Подведение результатов

1. Организационная часть:

- приветствие;

- игра "Настроение" с помощью пиктограммы;

2. Основная часть:

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

3. Цель: : проанализировать свои умения и навыки. Рисование на тему : "Наш дружный класс".

Рефлексия:

- игра "Настроение" с помощью пиктограммы";

- упражнение "Шкала подъема";

– общее обсуждение вопросов "Что понравилось на занятиях, а, что нет?", "Что было пригодным ?", "Что было самым трудным на занятиях?"

2.2. Анализ и интерпретация опытной-экспериментальной работы

Мы предположили, что такие методы, как игровые занятия помогут нам сформировать положительную устойчивую учебную мотивацию у младших подростков.

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

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

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



Рис. 5. Результаты распределения младших школьников по уровням мотивации на контрольном этапе исследования в экспериментальной группе

(1 «А») класс (методика Н.Г. Лускановой)

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

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

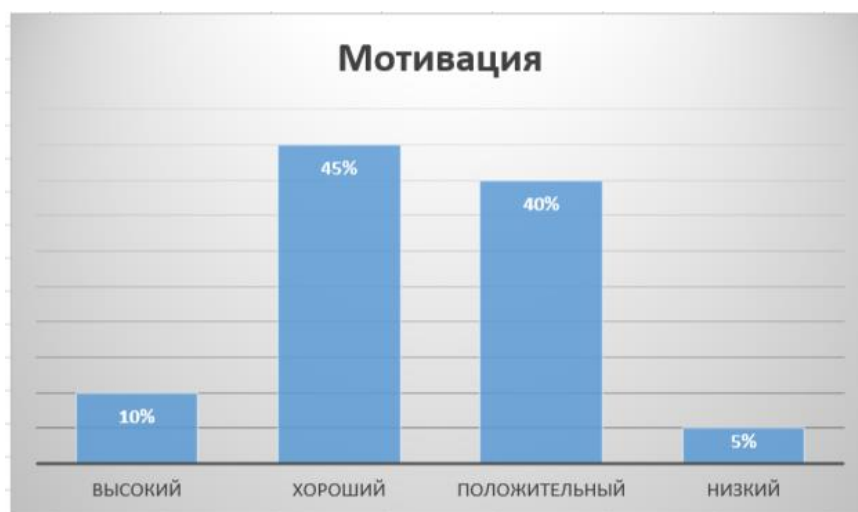


Рис.6 Результаты распределения младших школьников по уровням мотивации на контрольном этапе исследования в контрольной группе (1 «Б») класс (методика Н.Г. Лускановой)

Сравнивая исходные данные с результатами формирующего эксперимента, можно отметить следующие изменения в подгруппах мотивов учебной деятельности в экспериментальном (1 «А») классе: I место по числу указаний занимает игровой мотив («в школе можно играть с друзьями на переменах»)- 30 %, по данным констатирующего эксперимента этот мотив занимал также лидирующую позицию (40 %). II место занимает мотив отметки - 25%, по данным констатирующего эксперимента - 30%, III место занимает внешний мотив - 20 %, по данным констатирующего эксперимента - 15%, Растет число указаний на учебный мотив - 15%, по данным констатирующего - 10%, также растет число указаний на социальный мотив- 10%, по данным констатирующего эксперимента - 5%. (см.:Рис. 7)



Рис. 7. Результаты распределения младших школьников по видам мотивов контрольном этапе исследования в экспериментальной группе (1 «А») класс (методика Т.А. Нежновой,)

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

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



Рис. 8. . Результаты распределения младших школьников по видам мотивов на контрольном этапе исследования в контрольной группе (1 «Б») класс (методика Т.А. Нежновой,)

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

Сравнивая исходные данные с результатами, полученными после формирующего эксперимента, можно отметить, что к высокому уровню устойчивости учебной мотивации в контрольном (1 «Б») классе было отнесено 15 % учащихся (20 % до формирующего эксперимента) к среднему - 50% учащихся,(30% до формирующего эксперимента); к низкому -35% (50% до эксперимента) (см Рис 9).

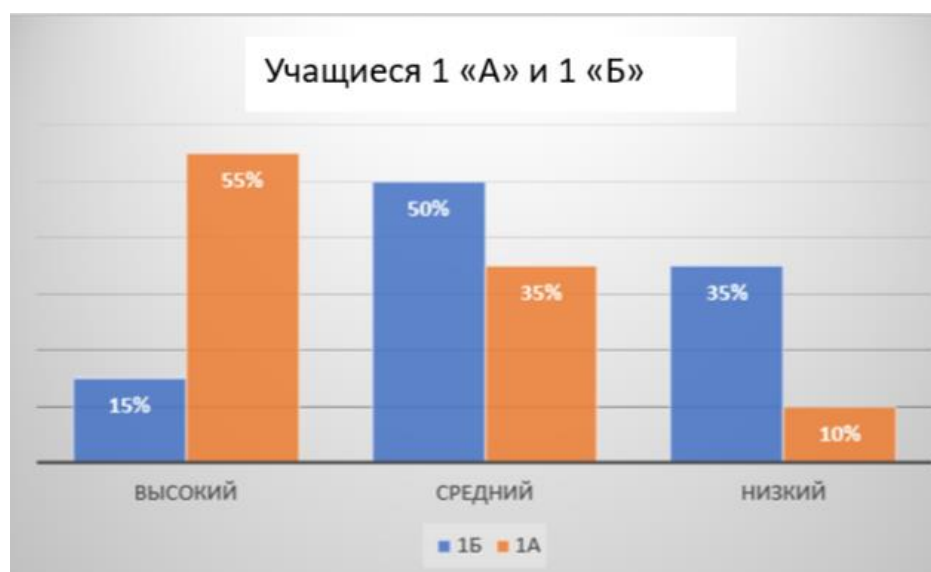


Рис. 9. Распределение учащихся по уровню устойчивости учебной мотивировки учащихся экспериментального (1 «А») и контрольного (1 «Б») классов по окончании формирующего эксперимента (методология М.Р.Гинзбурга)

При сопоставлении полученных данных после формирующего эксперимента с исходными, можно отметить, что к высокому уровню устойчивости мотивации учения в 1 «А» классе было отнесено 55% учащихся (10 % до эксперимента), к среднему - 35 % (30 % до эксперимента), к низкому - 10 % (60 % до формирующего эксперимента).

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

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

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

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

2.3. Методические рекомендации по организации и проведению комплекса игровых занятий во внеурочной деятельности, направленных на развитие учебной мотивации у детей младшего школьного возраста

Согласно Е.В. Карповой, преднамеренный характер игровых занятий з выдвигает необходимость определенной программы сведений, нужных учащимся, а также тех умений и качеств, которые должны быть у них сформированы. Важное условие результативного использования игровых занятий во внеурочной деятельности - это соблюдение последовательности в подборе игр.

Прежде всего, должны учитываться следующие игровые принципы: доступность, повторяемость, постепенность выполнения заданий [15].

Актуальность игровых занятий (актуальные формулировки учебных задач, наглядные пособия и др.) помогают школьникам воспринимать задания как игру. Это позволяет им сохранить интерес к выполнению, стремиться к нужному результату, находить лучшие решения из возможных и проявлять любопытство к происходящему.

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

Соревновательность создает у учащихся мотивацию выполнить задание быстрее и качественнее конкурента, в результате с одной стороны удается

сократить время выполнения, а с другой получить результат, который действительно можно считать допустимым.

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

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

1) Каждая игра должна содержать элемент новизны

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

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

4) Эмоциональный настрой учителя должно соответствовать тому виду деятельности, в которой он принимает участие. В отличие от всех других методических средств игра требует особого состояния от того, кто ее проводит. Необходимо не только уметь проводить игру, но и играть вместе с детьми.

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

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

Ни в коем случае нельзя применять дисциплинарные меры к детям, нарушившим правила игры или игровую атмосферу. Это может быть лишь поводом для доброжелательного разговора, объяснения, а еще лучше, когда,

собравшись вместе, дети анализируют, разбирают, кто, как проявил себя в игре и как надо была бы избежать конфликта.

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

Наличие дидактической задачи или нескольких задач подчеркивает обучающий характер игры, направленность обучающего содержания на процессы познавательной деятельности детей. Дидактическая задача определяется воспитателем и отражает его обучающую деятельность [14].

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

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

Правила игры имеют обучающий, организационный, формирующий характер, и чаще всего они разнообразно сочетаются между собой. Обучающие

правила помогают раскрывать перед детьми, что и как нужно делать, они соотносятся с игровыми действиями, раскрывают способ их действий. Правила организуют познавательную деятельность детей: что-то рассмотреть, подумать, сравнить, найти способ решения поставленной игрой задачи.

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

Таким образом, дидактическая игра - один из методов обучения, умственного воспитания детей, способ формирования положительного отношения к процессу получения знаний в рамках школьной программы. Содержание дидактической

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

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

В подготовку к проведению дидактической игры входят:

1) отбор игры в соответствии с задачами воспитания и обучения: углубление и обобщение знаний, развитие сенсорных способностей, активизация психических процессов (память, внимание, мышление, речь);

2) установление соответствия отобранной игры программным требованиям обучения школьников,

3) определение наиболее удобного времени проведения дидактической игры;

4) выбор места для организации и проведения игры, определение количества играющих;

5) подготовка необходимого дидактического материала, реквизита;

6) подготовка к игре самого учителя: он должен изучить и осмыслить весь ход игры, свое место в игре, методы руководства игрой;

7) подготовка к игре учащихся: обогащение их знаниями, представлениями, необходимыми для решения игровой задачи.

Проведение дидактических игр включает:

- ознакомление детей с содержанием игры, с дидактическим материалом, который будет использован в игре;

- объяснение хода и правил игры;

- показ игровых действий, в процессе которого педагог учит школьников правильно выполнять действие, доказывая, что в противном случае игра не приведет к нужному результату;

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

- подведение итогов игры - это ответственный момент в руководстве ею, т.к. по результатам, которые дети добиваются в игре можно судить о ее

эффективности, о том, будет ли она с интересом использоваться в самостоятельной игровой деятельности ребят [17].

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

Руководя игрой, учитель осуществляет дидактические задачи через привлекательные для детей игровые задачи, игровые действия, игровые правила.

Одновременно он является участником игры, причем процесс обучения для самих детей незаметен, так как они учатся в процессе игры.

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

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

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

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

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

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

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

Вывод по ГЛАВЕ 2

1. В результате констатирующего эксперимента выявлены следующие особенности мотивации учебной деятельности младших школьников:

большинство учащихся руководствуются различными видами мотивов, это говорит о неустойчивости мотивации учения и ее несформированности. В ответах учащихся используются преимущественно игровой мотив, мотив отметки, учебный мотив и социальный мотив.

2. Разработана и внедрена программа по формированию устойчивой учебной мотивации средствами игры. Выбраны игры, которые знакомы детям, при этом каждая игра содержит элемент новизны и в процессе игры создается ситуация успеха. Проводились внеурочные занятия в течение 2 месяцев, по 1 одному занятию в неделю.

3. По окончании формирующего эксперимента был проведен второй контрольный срез.

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

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

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В своей работе мы рассматриваем младший школьный возраст, поскольку именно в этот период, в связи с изменением социальной ситуации развития ребенка, появляются новые мотивы и происходят перестановка в иерархически организованной мотивационной системе. Мотивы, побуждающие учебную деятельность, должны становиться наиболее значимы, т.к. они оказывают влияние на характер учебной деятельности, отношение младшего школьника к учению.

Если ребенок учиться, чтобы избежать плохой отметки, наказания, то он учится с постоянным напряжением, учение его лишено радости и удовлетворения.

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

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

Нами реализована программа дидактических игр, направленная на повышение уровня устойчивости учебной мотивации у младших школьников.

Занятия проводились во внеурочное время на протяжении 2 месяцев по 1 занятию в неделю.

По окончании формирующего эксперимента был проведен второй контрольный срез.

В результате проведенного формирующего эксперимента уровень устойчивости мотивации учения в экспериментальном (1 «А») классе повысился и составил 55%.

Достоверность изменения уровня устойчивости подтверждена результатами статистической обработки. Произошли некоторые изменения в иерархии отдельных мотивов: игровой мотив снизился на 10%, снизился мотив отметки на 5%, можно отметить, что произошло повышение учебного мотива на 5%.

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