

Развитие учебной мотивации учащихся в первых двух классах современной начальной школы (лонгитюдное исследование)*

Н.И. Гуткина,

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, заведующая лабораторией «Психологическая готовность к школе» Московского городского психолого-педагогического университета, профессор кафедры «Возрастная психология» Московского городского психолого-педагогического университета, старший научный сотрудник Психологического института РАО

В статье представлены результаты исследования развития учебной мотивации учащихся от первого ко второму классу, проведенного в нескольких школах Москвы на протяжении последних лет (первая часть описания четырехлетнего лонгитюда по изучению динамики учебной мотивации современных младших школьников). Исследование выполнено с помощью метода эксперимента (методика «Сказка» Н.И. Гуткиной) и опросников (методика «Внутренняя позиция школьника» Н.И. Гуткиной и методика «Анкета по оценке уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой). Результаты исследования показали отрицательную динамику учебной мотивации учащихся от первого ко второму классу современной начальной школы, причем хуже всего обучение в первых двух классах начальной школы сказывается на детях с изначально высоким уровнем мотивации учения.

Ключевые слова: мотивационная готовность к школе, учебная мотивация, познавательные мотивы учения, социальные мотивы учения, внутренняя позиция школьника, развитие, динамика, перво-классники, второклассники.

Учебная мотивация включает в себя разнообразные учебные мотивы, которые можно сгруппировать в три большие группы: познавательные мотивы учения, социальные мотивы учения и мотивы достижения [2, 9, 10, 14 и др.]. С точки зрения Л.И. Божович, к познавательным мотивам относят мотивы, связанные непосредственно с процессом узнавания нового: «познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями» [3, с. 23].

А.К. Маркова [9] делит познавательные мотивы на три подгруппы: 1) широкие познавательные мотивы (связаны с ориентацией школьников на овладение новыми знаниями), 2) учебно-познавательные мотивы (связаны с ориентацией школьников на усвоение способов добывания знаний) и 3) мотивы самообразования (связаны с направленностью школьников на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний).

Познавательные мотивы учения тесно связаны с познавательной потребностью, которая порождает познавательную активность. Познавательная по-

требность является ненасыщаемой и стимулирующей дальнейшее развитие познавательной активности [11].

К социальным мотивам учения Л.И. Божович относит мотивы, связанные «с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желанием ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений» [3, с. 23–24].

А.К. Маркова [9] разделяет социальные мотивы учения на три подгруппы: 1) широкие социальные мотивы (связаны со стремлением получать знания, чтобы быть полезным Родине, обществу, чтобы получить хорошую профессию), 2) узкие социальные, или позиционные мотивы (связаны со стремлением занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими), 3) социальные мотивы сотрудничества (состоят в том, что ученик не только хочет общаться и взаимодействовать с другими людьми, но и стремится осознать, анализировать и совершенствовать свои способы и формы сотрудничества и взаимоотношений с другими).

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Динамика учебной мотивации учащихся младшего школьного возраста в условиях реформы школьного образования. (Лонгитюдное исследование)», проект № 05-06-06027а.

Среди социальных мотивов учения могут быть мотивы, связанные со стремлением избежать неприятностей, которые могут возникнуть, если школьник не будет учиться (плохие отметки, порицания взрослых, неуважение со стороны одноклассников и т. д.). П.М. Якобсон [16] относит эти мотивы к отрицательной мотивации учения.

Ребенок, готовый к школе, хочет учиться и потому, что ему хочется занять определенную позицию в обществе людей, а именно позицию, открывающую доступ в мир взрослости, и потому, что у него есть познавательная потребность, которую он не может удовлетворить дома. Тесное переплетение этих двух потребностей способствует возникновению нового отношения ребенка к окружающей среде, названного Л.И. Божович «внутренней позицией школьника» [2]. Этому новообразованию Л.И. Божович придавала очень большое значение в плане адаптации ребенка в школе. С нашей точки зрения, внутренняя позиция школьника, показывающая степень мотивационной готовности ребенка к школе, может вообще выступать как критерий готовности к школьному обучению.

Помимо познавательных и социальных мотивов учения, выделяют мотивы достижения [14], которые не связаны с какой-либо специфической деятельностью, а являются индивидуальной характеристикой мотивационной сферы человека, проявляющейся в особенностях его стремления к достижению результата (путем стремления к успеху или избегания неудачи).

В своей работе мы исходим из предположения, что различные уровни развития учебной мотивации ребенка младшего школьного возраста могут определяться различной выраженностью учебных мотивов и различным их сочетанием. Так, мы полагаем, что высокий уровень учебной мотивации в этом возрасте возникает при наличии у ребенка познавательных и широких социальных мотивов учения, связанных с его желанием занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений. Тесное переплетение этих мотивов, как было указано выше, способствует появлению нового отношения ребенка к окружающей среде, выражающегося в психологическом новообразовании «внутренняя позиция школьника». Таким образом, наличие внутренней позиции школьника может быть критерием высокого уровня развития учебной мотивации в младшем школьном возрасте. Именно этот уровень мотивации позволяет ребенку стать активным субъектом учения и способствует эффективному усвоению знаний. Вместе с тем у ребенка может быть такой уровень учебной мотивации, на котором будут доминировать либо только познавательные мотивы учения, либо только социальные, причем как связанные со стремлением занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими, так и относящиеся к отрицательной мотивации учения (избегание наказания и тому подобное). Можно сказать, что на этом (среднем) уровне развития учебной мотивации «внутренняя позиция школьника» находится в стадии формирования. Если у ребенка вообще нет выраженных мотивов учения, то можно говорить об отсутствии учебной мотивации или, точнее, о низком уровне ее развития. На

этом уровне мотивации учения внутренняя позиция школьника вообще не обнаруживается.

Гипотеза и задачи исследования

Гипотеза исследования возникла из анализа современной социальной ситуации развития ребенка в дошкольном возрасте. Игнорирование закономерностей психического развития ребенка-дошкольника, которое проявляется сегодня в обилии занятий по школьному типу, практически полностью вытеснивших из жизни детей ведущую игровую деятельность, не могло не отразиться на общем психическом развитии ребенка. Искажение социальной ситуации развития, присущей дошкольному возрасту, должно было сказаться на формировании психологических новообразований к концу этого возрастного периода. Поскольку дошкольный период детства — это период развития мотивационно-потребностной сферы [15], то более всего должен был пострадать процесс личностного формирования ребенка и, в частности, развитие новых мотивов поведения и деятельности. При полноценном проживании дошкольного детства к концу этого возрастного периода у ребенка появляются помимо познавательных еще и социальные мотивы учения. Тесное переплетение тех и других мотивов становится основой для возникновения нового отношения ребенка к среде, названного Л.И. Божович «внутренней позицией школьника», способствующей кризису психического развития (кризис 7 лет), в результате чего ребенок переходит в новый возраст — младший школьный. При неполноценном проживании дошкольного детства к концу возрастного периода не появляются психологические новообразования, необходимые для перехода в следующий возраст. В качестве одного из таких неформирующихся новообразований мы предполагаем социальные мотивы учения, связанные с потребностью ребенка занять новое место в системе доступных ему общественных отношений. С нашей точки зрения, большинство современных первоклассников приходит в школу без указанных социальных мотивов учения, причем мы предполагаем, что в современной начальной школе они тоже не появляются. Сегодня обучение в первом классе начинается на основе познавательных мотивов учения (в отсутствие указанных социальных мотивов учения), но и эти мотивы учения начинают быстро угасать (о чем свидетельствуют наблюдения учителей и родителей), поскольку программа обучения в первом классе дублирует программы подготовки детей к школе (в детском саду и при школах). В результате через некоторое время учащиеся теряют всякий интерес к учебе: познавательный интерес гаснет в отсутствии новизны изучаемого материала, а социальные мотивы учения, благодаря которым ребенок может выполнять даже не интересную для него деятельность, отсутствуют. В такой ситуации школа сталкивается с проблемой не просто слабого развития учебной мотивации учащихся, но с отрицательной динамикой последней. Это теоретическое предположение, подтверждаемое

наблюдениями практиков, работающих в образовании, мы решили проверить в лонгитюдном исследовании, взяв его за гипотезу.

Итак, в основе исследования лежит *гипотеза*, что у большинства современных детей младшего школьного возраста плохо развита учебная мотивация, что проявляется в недостаточной сформированности или даже отсутствии психологического новообразования «внутренняя позиция школьника». Также предполагается, что на протяжении обучения в начальной школе происходит отрицательная динамика учебной мотивации учащихся.

В соответствии с гипотезой были поставлены следующие *задачи исследования*:

1. Охарактеризовать современных первоклассников с точки зрения развития их мотивации учения.
2. Изучить динамику учебной мотивации учащихся в начальной школе. (В данной статье — изучить динамику учебной мотивации учащихся от первого ко второму классу).

Метод

В соответствии с задачами исследования был выбран план лонгитюдного исследования.

Выборка испытуемых

Первоначальная выборка испытуемых для четырехлетнего лонгитюдного исследования состояла из 181 испытуемого первых классов нескольких московских школ. Во втором классе число испытуемых, принявших участие в обследовании одновременно и в первом, и во втором классе, сократилось до 158 человек.

Для чистоты исследования первоначальная выборка составлялась таким образом, чтобы в нее попало приблизительно равное число школьников из классов, куда набирались хорошо развитые дети, и классов, куда попали дети с плохими показателями развития. Заметим, что речь идет не о показателях психологической готовности к школе, а о показателях педагогической готовности к обучению, т.е. владение ребенком простейшими школьными умениями и навыками типа чтения и счета на момент начала обучения в первом классе.

Методики

Для определения различных уровней развития учебной мотивации использовались три методики, позволяющие определить наличие у ребенка познавательных и социальных мотивов учения. Это две методики Н.И. Гуткиной («Сказка» и «Внутренняя позиция школьника») и методика Н.Г. Лускановой («Анкета по оценке уровня школьной мотивации»). Методика «Сказка» позволяет экспериментальным путем определить доминирование познавательного или иг-

рового мотива в мотивационной сфере ребенка, а методики «Внутренняя позиция школьника» и «Анкета по оценке уровня школьной мотивации» представляют собой опросники, по которым можно узнать, есть ли у ребенка внутренняя позиция школьника.

При исследовании детей в первом классе использовались методики Н.И. Гуткиной [6, 7] «Сказка» и «Внутренняя позиция школьника», по которым высчитывался единый балл, характеризующий степень развития учебной мотивации этих детей. Подробнее об этом будет написано ниже. При исследовании учащихся во втором классе применялась методика Н.Г. Лускановой [8] «Анкета по оценке уровня школьной мотивации». Выбор во втором классе другой методики исследования объясняется тем, что не было достаточно данных относительно валидности и надежности методик Н.И. Гуткиной для второклассников. Отметим, что сопоставление методики Н.И. Гуткиной «Внутренняя позиция школьника» и методики Н.Г. Лускановой «Анкета по оценке уровня школьной мотивации» показало, что методики коррелируют между собой на высоком уровне значимости (коэффициент корреляции Спирмена = 0,75; $p < 0,001$)*.

Полученные по методике Н.Г. Лускановой данные о развитии учебной мотивации во втором классе соотносились с результатами тех же детей в первом классе. Для корректности сравнения уровень развития мотивации учения в первом и втором классе оценивался по единой трехбалльной системе. Для этого была разработана специальная процедура пересчета баллов, полученных испытуемым по методике Н.Г. Лускановой по пятибалльной шкале, в баллы по трехбалльной шкале, в которых оценивались результаты по методикам Н.И. Гуткиной.

Методика «Сказка» [6].

Методика предназначена для определения доминирования познавательного или игрового мотива в мотивационной сфере ребенка.

Ребенка приглашают в комнату, где на столике выставлены обычные, не слишком привлекательные игрушки, и предлагают ему в течение минуты рассмотреть их. Затем экспериментатор подзывает ребенка к себе и предлагает послушать сказку. Ребенку читают интересную для его возраста сказку, которую он раньше не слышал. На самом интересном месте чтение прерывается, и экспериментатор спрашивает испытуемого, что ему в данный момент больше хочется, поиграть с выставленными на столике игрушками или дослушать сказку до конца.

Дети с выраженным познавательным интересом обычно предпочитают послушать продолжение сказки. За такой выбор ребенок получает 3 балла. Дети со слабой познавательной потребностью предпочитают поиграть. Их выбор оценивается в 1 балл. Заметим, что игра, как правило, носит манипулятивный харак-

* Исследование было проведено под нашим руководством старшим научным сотрудником лаборатории «Психологическая готовность к школе» Московского городского психолого-педагогического университета Л.А. Кислицкой.

тер. Если ребенок сначала выбирает игрушки, но, не начиная игры, возвращается к экспериментатору и просит дочитать сказку до конца, то в таком случае его выбор оценивается в 2 балла.

Методика «Внутренняя позиция школьника» [6].

В исследованиях по изучению этого новообразования дошкольного возраста [4] было установлено, что в игре в школу дети, характеризующиеся наличием внутренней позиции школьника, предпочитают роль ученика, а не учителя и хотят, чтобы все содержание игры сводилось к реальной учебной деятельности (письмо, чтение, решение примеров и т. д.). Наоборот, в случае несформированности этого образования дети предпочитают в игре в школу роль учителя, а не ученика, а также вместо конкретной учебной деятельности — игру в перемены, разыгрывание прихода и ухода из школы и т. д.

Это связано с тем, что, как показали исследования Д.Б. Эльконина, центральным моментом в игре дошкольников всегда становится самое важное для них в разыгрываемом событии. При этом самые значимые моменты наиболее развернуты и реалистичны в игре. Соответственно незначимым моментам уделяется мало внимания. С точки зрения Л.И. Божович, экспериментальная игра в школу может показать, что прежде всего привлекает будущих первоклассников в их новой школьной жизни.

Таким образом, внутреннюю позицию школьника можно выявить в игре, но этот путь занимает слишком много времени. В том же исследовании было показано, что игра может быть заменена специальной экспериментальной беседой, дающей аналогичный результат.

На основании вышеизложенного Н.И. Гуткиной была разработана беседа, включающая вопросы, косвенным образом позволяющие определить наличие познавательной и учебной мотивации у ребенка.

Беседа состоит из 12 вопросов [6].

Шесть вопросов являются ключевыми, в зависимости от ответа ребенка на эти вопросы делается заключение о наличии или отсутствии у него внутренней позиции школьника. Остальные шесть вопросов не являются ключевыми, но они дают информацию о познавательном интересе испытуемого, об уровне его развития и о том, как он реагирует на трудности в работе. Знание этих особенностей ребенка необходимо при развивающей работе с ним.

Для того чтобы сделать вывод о наличии или отсутствии внутренней позиции школьника у ребенка, необходимо проанализировать его ответы на ключевые вопросы. Положительный вывод делается, если на все ключевые вопросы ребенок дает ответы, свидетельствующие о наличии у него внутренней позиции школьника. В этом случае результат по методике оценивается в 3 балла. Отрицательный вывод делается, если на все ключевые вопросы испытуемый дает ответы, свидетельствующие об отсутствии внутренней позиции школьника. В этом случае результат по методике оценивается в 1 балл. Если часть ответов говорит в пользу внутренней позиции школьника, а

часть — против нее, то делается вывод, что внутренняя позиция школьника находится в стадии формирования. В этом случае результат по методике оценивается в 2 балла.

Ответы на неключевые вопросы позволяют лучше представить особенности познавательного интереса детей.

Анкета по оценке уровня школьной мотивации [8]

«Анкета по оценке уровня школьной мотивации» является частью метода, разработанного Н.Г. Лускановой, который позволяет оценить уровень школьной мотивации учащихся начальных классов [8]. Анкета состоит из 10 вопросов, отражающих отношение детей к школе, учебному процессу, эмоциональное реагирование на школьную ситуацию.

Для возможности дифференцировки детей по уровню школьной мотивации была разработана система балльных оценок за каждый ответ испытуемого (от 1 до 3). В зависимости от суммарного количества полученных баллов испытуемый относится к тому или иному уровню школьной мотивации.

Было установлено 5 основных уровней школьной мотивации.

Высокий уровень школьной мотивации, учебной активности: 1-й уровень (25—30 баллов). Такие дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования.

Хорошая школьная мотивация: 2-й уровень (20—24 балла). Подобные показатели имеет большинство учащихся начальных классов, успешно справляющихся с учебной деятельностью.

Положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами: 3-й уровень (15—19 баллов). Дети с таким уровнем мотивации достаточно хорошо чувствуют себя в школе, однако в школу ходят, чтобы общаться с друзьями, с учителем.

Низкая школьная мотивация: 4-й уровень (10—14 баллов). Подобные школьники посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе.

Негативное отношение к школе, школьная дезадаптация: 5-й уровень (ниже 10 баллов). У таких детей наблюдаются серьезные трудности в школе: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо.

Данная анкета может быть использована при индивидуальном обследовании ребенка, а также применяться для групповой диагностики. Анкета допускает повторные опросы, что позволяет оценить динамику школьной мотивации. Снижение уровня школьной мотивации может служить критерием школьной дезадаптации ребенка, а его повышение критерием положительной динамики в обучении и развитии.

Результаты*

В I классе срез делался в ноябре, т. е. эти данные можно рассматривать как исходный уровень учебной мотивации, с которым дети пришли в школу. Во II классе срез делался во втором полугодии; эти данные характеризуют уровень развития учебной мотивации во II классе.

Уровни учебной мотивации обозначены баллами: 1, 2, 3. Самый высокий балл — 3, самый низкий балл — 1.

Соответственно:

3-й уровень учебной мотивации — высокий,

2-й уровень учебной мотивации — средний,

1-й уровень учебной мотивации — низкий.

В первом классе:

к 3-му уровню отнесены дети, получившие по методикам «Сказка» и «Внутренняя позиция школьника» по 3 балла;

ко 2-му уровню отнесены дети, получившие следующие баллы:

методика «Сказка» — 3 балла, методика «ВПШ»** — 1 или 2 балла;

методика «Сказка» — 2 балла, методика «ВПШ» — 2 или 3 балла;

методика «Сказка» — 1 балл, методика «ВПШ» — 3 балла;

к 1-му уровню отнесены дети, получившие следующие баллы:

методика «Сказка» — 1 балл, методика «ВПШ» — 1 или 2 балла;

методика «Сказка» — 2 балла, методика «ВПШ» — 1 балл.

Во втором классе:

к 3-му уровню отнесены дети, попавшие в 1-й уровень школьной мотивации по анкете Н.Г. Лускановой;

ко 2-му уровню отнесены дети, попавшие во 2-й уровень школьной мотивации по анкете Н.Г. Лускановой;

к 1-му уровню отнесены дети, попавшие в 3-й, 4-й, 5-й уровни школьной мотивации по анкете Н.Г. Лускановой.

Сравнение результатов, полученных в I и II классах, проводилось с помощью критерия Стьюдента для процентов [13].

В табл. 1 показано, сколько детей попадает в каждый уровень развития учебной мотивации в I и II классах.

Табл. 1 показывает, что в 3-й уровень (высокий) учебной мотивации в I классе попадают 38 детей, а во II классе — 49 детей, что составляет соответственно 24% и 31% от общего числа детей (158 человек). Разность процентов недостоверна даже на 5-процентном уровне значимости. Это означает, что численность группы детей с 3-м уровнем (высоким) учебной мотивации статистически достоверно не изменяется от I ко II классу (рис. 1).

Ко 2-му уровню (средний) учебной мотивации в I классе отнесены 102 ребенка, а во II классе — 49 ребят, что составляет соответственно 65% и 31% от общего числа испытуемых (158 человек). Разность процентов достоверна на 0,1-процентном уровне значимости. Следовательно, во II классе численность группы детей со средним уровнем учебной мотивации статистически достоверно уменьшается (рис. 1).

На 1-м уровне (низкий) учебной мотивации в I классе находятся 18 детей, а во II классе — 60 детей, что составляет соответственно 11% и 38% от общего числа испытуемых (158 человек). Разность процентов достоверна на 0,1-процентном уровне значимости. Таким образом во II классе численность группы ребят с низким уровнем учебной мотивации статистически достоверно возрастает (рис. 1–3).

Табл. 1 и рис. 2 показывают, что в I классе самая большая группа учащихся (больше половины всех учеников) обладает средним уровнем учебной мотивации — 102 ребенка из 158, что составляет 65%. При этом в высокий и низкий уровни мотивации учения попадает существенно меньше первоклассников: в высокий — 38 детей, что составляет 24%, а в низкий — 18 детей, т. е. 11%.

Во II классе самая большая группа учащихся (60 человек из 158, что составляет 38%) обладает низким уровнем учебной мотивации. А в высокий и сред-

Таблица 1

Выраженность учебной мотивации в I и II классах (лонгитюдинальная выборка)***

Уровень учебной мотивации	Число детей (I класс)	Число детей (II класс)
3	38 (24%)	49 (31%)
2	102 (65%)	49 (31%)
1	18 (11%)	60 (38%)
Сумма	158 (100%)	158 (100%)

* Часть результатов была получена и обработана ведущим научным сотрудником лаборатории «Психологическая готовность к школе» Московского городского психолого-педагогического университета В.В. Печенковым.

** Методика «ВПШ» — методика «Внутренняя позиция школьника».

*** Лонгитюдинальная выборка — это дети, участвовавшие в эксперименте в I–II классах и обследованные по всем методикам.

ний уровень попадает поровну второклассников, соответственно 49 и 49 человек из 158 (т. е. по 31%).

Таким образом, в I классе высоким и средним уровнем учебной мотивации обладают 140 детей из 158 (или 89%), а во II классе — 98 из 158 (или 62%). Разность процентов достоверна на 0,1-процентном уровне значимости, т. е. уменьшение интересующей нас группы статистически достоверно. Соответственно во II классе возрастает группа детей с низким уровнем

учебной мотивации: с 18 человек из 158, что составляет 11%, до 60 человек из 158, что составляет 38%. Разность процентов достоверна на 0,1-процентном уровне значимости, т. е. увеличение данной группы статистически достоверно. Для наглядности результаты изображены в форме диаграммы (см. рис. 3).

Итак, анализ результатов показывает, что во II классе по сравнению с I классом не становится больше учащихся с высоким уровнем учебной моти-

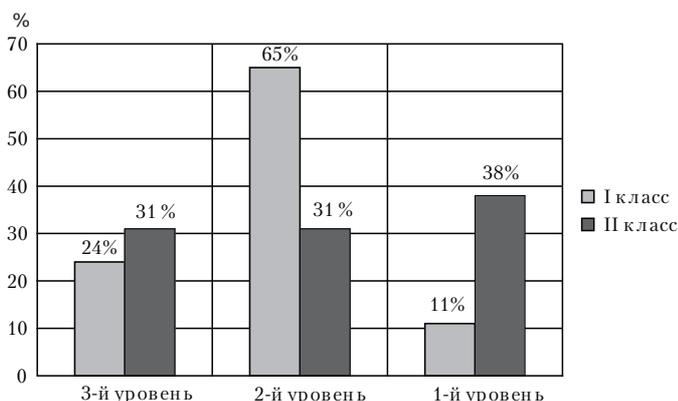


Рис. 1. Динамика выраженности уровней учебной мотивации от I ко II классу

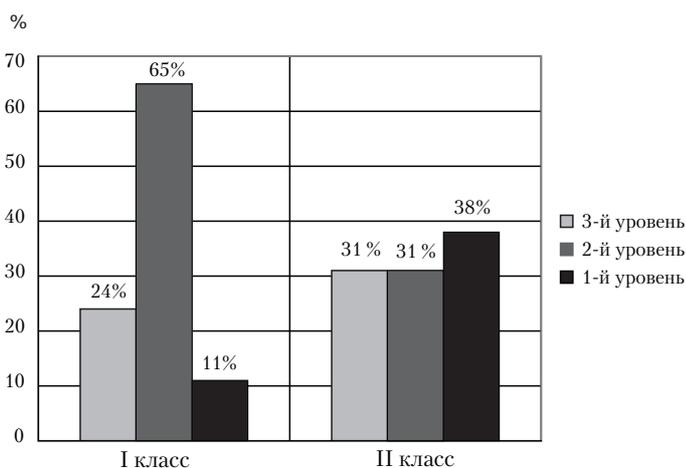


Рис. 2. Выраженность уровней учебной мотивации в I и II классах

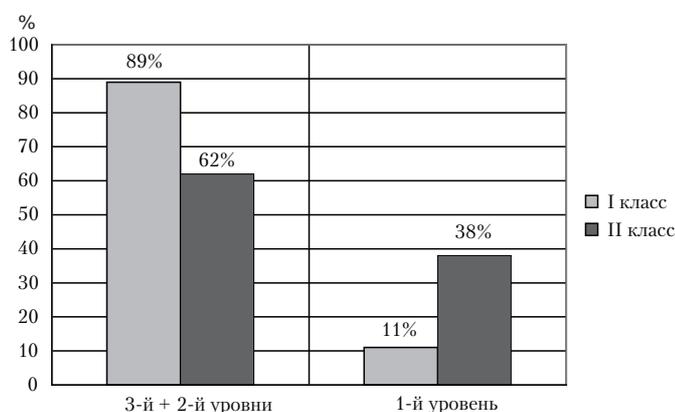


Рис. 3. Отрицательная динамика учебной мотивации от I ко II классу (по уровням мотивации)

вазии. Кроме того, уменьшается число ребят со средним уровнем учебной мотивации и увеличивается число детей с низким уровнем мотивации учения (см. рис. 1). Таким образом, прослеживается отрицательная динамика развития учебной мотивации от I ко II классу.

Проанализируем табл. 2, чтобы ответить на вопрос, у какого числа учащихся развивается учебная мотивация на протяжении первых двух лет обучения в школе, а у какого — нет.

Можно сказать, что учебная мотивация развивается у детей с положительной динамикой мотивации учения. Из табл. 2 видно, что таковых всего 41 ребенок из 158 (т. е. 26%).

Чтобы получить число детей, у которых не развивается учебная мотивация, нужно к числу детей с отрицательной динамикой мотивации учения (63 человека) прибавить число детей с отсутствием динамики (54 человека) и из полученной суммы вычесть число детей, у кого был и остается 3-й уровень (максимальный) развития учебной мотивации* (12 человек из 158)**.

Получается, что число испытуемых, у которых на протяжении первых двух лет обучения в школе не развивается учебная мотивация, равно $63 + 54 - 12 = 105$ из 158 (66%).

Итак, наше исследование показывает, что у 66% испытуемых в течение I и II классов обучения учебная мотивация не развивается; у 26% развивается***;

происходит ли развитие у оставшихся 8% испытуемых — данное исследование не позволяет сделать вывод в силу особенностей методики исследования. Полученные результаты свидетельствуют, что у большинства учащихся начальной школы не происходит развития учебной мотивации в I и II классах, как это должно быть в случае, если учебная деятельность становится ведущей. Налицо факт, что в современных условиях обучения в начальной школе учебная мотивация развивается плохо, а нередко наблюдается отрицательная динамика, что говорит о нежелании детей учиться.

Полученные данные дают общую картину развития учебной мотивации в I и II классах, но не позволяют судить о том, как изменяется мотивация учения у детей, пришедших в школу с различной степенью мотивационной готовности к школе и с различными уровнями развития учебной мотивации. Так, из вышеприведенных результатов не ясно, сохраняется ли группа учащихся с высоким уровнем учебной мотивации неизменной на протяжении первых двух лет обучения не только в количественном, но и в качественном плане, т. е. состоит ли она из одних и тех же детей и в I, и во II классе. Для ответа на этот вопрос проведем сравнение данных внутри различных по первоначальному уровню учебной мотивации групп (группы с различной мотивационной готовностью к школе) по трем показателям: отрицательная динамика учебной

Таблица 2

Динамика учебной мотивации от I ко II классу

Характер динамики	Число детей	Число детей (в %)
Положительная (+)	41	26
Отрицательная (-)	63	40
Отсутствие динамики (0)	54	34
Сумма	158	100

Таблица 3

Характер отсутствия динамики учебной мотивации от I ко II классу

Характер сохранения уровня учебной мотивации от I ко II классу	Число детей	Число детей (в %) относительно всей выборки (n = 158)
1 = 1	9	6
2 = 2	33	21
3 = 3	12	8
Сумма отсутствия динамики по всей выборке	54	34

* Про развитие мотивации у этих детей мы ничего не можем сказать, так как используемые в исследовании методики не позволяют это сделать.

** См. табл. 3.

*** См. табл. 2 (число детей с положительной динамикой учебной мотивации).

мотивации, положительная динамика учебной мотивации и отсутствие динамики учебной мотивации.

Сравнение данных по показателю «отрицательная динамика учебной мотивации»

Данные табл. 4 показывают, что 68% детей из группы с первоначально высоким уровнем учебной мотивации (хорошая мотивационная готовность к школе) к концу II класса переходят на более низкие уровни мотивации учения. Табл. 5 раскрывает, на какие именно уровни: 32% испытуемых спускаются на 2-й (средний) уровень, а 37% на 1-й (низкий) уровень учебной мотивации.

Из группы с первоначально средним уровнем учебной мотивации (средняя мотивационная готовность к школе) на более низкий (1-й) уровень мотивации учения спускаются 36% испытуемых (см. табл. 4 и 5).

Статистическая проверка гипотезы о том, что во II классе на низкий (1-й) уровень учебной мотивации переходит одинаковое процентное число детей как с высокого, так и со среднего уровня, показывает правомерность нашего предположения. Различия между группами недостоверны даже на 5-процентном уровне значимости. *Следовательно, часть учащихся с первоначально высоким и средним уровнями учебной мотивации на протяжении I и II классов негативно реагируют на ситуацию школьного обучения, что приводит к исчезновению мотивации учения независимо от ее первоначального уровня.*

Анализируя показатели снижения уровня учебной мотивации от I ко II классу по группе с высоким уровнем и по группе со средним уровнем мотивации, можно заметить, что процент отрицательной динамики в первом случае почти вдвое выше, чем во втором. Различия достоверны на 0,1-процентном уровне значимости. Более выраженная отрицательная динамика в группе с первоначально высоким уровнем мотивации учения не может объясняться тем, что с 3-го уровня можно спуститься на 2-й и 1-й, а со 2-го только на 1-й. Дополнительная градация позволяет более тонко дифференцировать характер отрицательной динамики, но не может влиять на увеличение или уменьшение числа испытуемых, проявляющих снижение уровня мотивации учения. *Следовательно, полученный факт, скорее всего, свидетельствует о крайне неблагоприятной ситуации, складывающейся на протяжении первого и второго года обучения в начальной школе для детей, которые пришли в I класс с хорошей мотивационной готовностью к школе и высоким уровнем учебной мотивации.*

Относительно отрицательной динамики в группе с изначально низким уровнем учебной мотивации (плохая мотивационная готовность к школе) нельзя ничего сказать, так как методика исследования не позволяет зафиксировать снижение мотивации у испытуемых этой группы.

Полученные результаты заставляют задуматься о том, что в сегодняшней начальной школе тормозится развитие учащихся. У младшего школьника при нормальном личностном и интеллектуальном развитии должна развиваться, а не деградировать мотивация

Таблица 4

Динамика учебной мотивации от I ко II классу у детей с разной степенью мотивационной готовности к школе (в %)

Уровень мотивационной готовности к школе и уровень учебной мотивации (I класс)	Положительная динамика (+)	Отрицательная динамика (-)	Отсутствие динамики (0)	Число детей в группе в I классе
Группа с высоким уровнем (3-й)	0	68	32	26
Группа со средним уровнем (2-й)	31	36	33	62
Группа с низким уровнем (1-й)	50	0	50	12
Всего по всем группам	26	40	34	100

Таблица 5

Характер отрицательной динамики учебной мотивации от I ко II классу

Характер снижения уровня учебной мотивации от I ко II классу	Число детей (в %) от исходного числа детей в группе первоначального уровня мотивации (в I классе)
3 → 2	32% (31,6%)
3 → 1	37% (36,8%)
2 → 1	36% (36,0%)
Сумма отрицательной динамики по всей выборке	40%

учения, мотивация, которая определяет ведущую учебную деятельность этого возраста. Результаты исследования показывают обратное. Это означает, что обучение в современной начальной школе не приводит к развитию детей.

Сравнение данных по показателю «положительная динамика учебной мотивации»

При сравнении полученных данных по показателю «положительная динамика учебной мотивации» (см. табл. 4) оказывается, что в группе с изначально высоким уровнем мотивации по этому поводу ничего нельзя сказать, так как методика исследования не позволяет зафиксировать положительные изменения мотивации учения в этой группе испытуемых.

В группе с первоначально средним уровнем учебной мотивации (группа со средней мотивационной готовностью к школе) улучшение уровня мотивации учения наблюдается у 31% испытуемых, то есть 31% учащихся этой группы переходит со 2-го на 3-й уровень учебной мотивации к концу II класса (см. табл. 4).

В группе с первоначально низким уровнем учебной мотивации (группа с плохой мотивационной готовностью к школе) к концу II класса 50% испытуемых переходят на более высокие уровни развития учебной мотивации (см. табл. 4). Данные табл. 6 уточняют, на какие именно уровни: 22% — на средний уровень, а 28% — на высокий уровень.

Статистическая проверка гипотезы о том, что к концу II класса на высокий уровень учебной мотивации переходит одинаковое процентное число детей как с низкого уровня мотивации учения, так и со среднего уровня, показывает правомерность нашего предположения. Разность процентов недостоверна даже на 5-процентном уровне значимости. Таким образом, с 1-го и со 2-го уровня учебной мотивации на высокий (3-й) уровень переходит одинаковое процентное число детей.

Анализируя показатели повышения уровня мотивации от I ко II классу по группе с низким уровнем и группе со средним уровнем мотивации учения, мож-

но сделать вывод, что процент положительной динамики в первом случае почти вдвое выше, чем во втором. Но статистическая проверка результатов показывает, что различия между группами недостоверны даже на 5-процентном уровне значимости. Следовательно, можно сделать вывод, что положительная динамика от I ко II классу в группах испытуемых с первоначально низким и первоначально средним уровнями учебной мотивации фактически одинакова.

Проведенный анализ показывает, что к концу II класса группа испытуемых с первоначально высоким уровнем учебной мотивации более чем наполовину (на 68%) уже состоит не из первоначального контингента детей, а из другого*. Этот новый контингент образуется за счет испытуемых, которые в I классе были на среднем или на низком уровне учебной мотивации, причем те и другие во II классе представлены поровну в новом контингенте группы высокого уровня.

Сравнение данных по показателю «отсутствие динамики учебной мотивации»

При сравнении полученных данных по показателю «отсутствие динамики учебной мотивации» (см. табл. 4) видно, что в группе с изначально высоким уровнем мотивации учения у 32% испытуемых к концу II класса не происходит никакого изменения уровня мотивации, они остаются на первоначальном высоком уровне мотивации учения.

В группе с изначально средним уровнем учебной мотивации к концу II класса у 33% испытуемых отмечается отсутствие изменения уровня учебной мотивации, они по-прежнему остаются на первоначальном среднем уровне развития мотивации учения.

В группе с изначально низким уровнем учебной мотивации к концу II класса 50% испытуемых остаются на первоначальном низком уровне мотивации учения.

Статистическая обработка данных показывает, что при сравнении всех трех групп попарно нигде не выявлено статистически достоверных различий. Это означает, что по показателю «отсутствие динамики

Таблица 6

Характер положительной динамики учебной мотивации от I ко II классу

Характер повышения уровня учебной мотивации от I ко II классу	Число детей (в %) от исходного числа детей в группе первоначального уровня мотивации (в I классе)
1 → 2	22
2 → 3	31
1 → 3	28
Сумма положительной динамики по всей выборке	26

* Первоначальный уровень учебной мотивации снизили 68% детей этой группы, т. е. во II классе они уже не входили в группу с высоким уровнем учебной мотивации.

учебной мотивации» все группы испытуемых независимо от первоначального уровня развития мотивации учения характеризуются наличием одинакового процентного числа детей в каждой группе, которое не меняет исходный уровень учебной мотивации.

Таким образом, полученные результаты полностью подтверждают нашу гипотезу об особенностях развития учебной мотивации учащихся начальных классов на современном этапе.

Обсуждение

Полученные результаты любопытно сравнить с данными, приведенными Л.С. Выготским [5], о развитии показателя IQ у учащихся начальной школы, изначально различавшихся по уровню развития этого показателя. Отметим, что результаты исследования, на которое ссылается Л.С. Выготский, относятся приблизительно к 1920-м гг. Исследование показало, что дети с изначально высоким IQ имеют тенденцию терять свои высокие показатели по этому параметру на протяжении четырех лет начальной школы. Л.С. Выготский задается вопросом, является ли полученная статистическая закономерность отражением какой-то психологической закономерности? Отвечая на этот вопрос, он делает акцент на том, что большинство детей, пришедших в школу с высоким IQ (больше 70%) — это не выдающиеся по одаренности дети, а дети, выросшие в хороших культурных условиях, а потому имеющие преимущество по объему интеллектуальных знаний, которые они приобрели до школы за счет зоны ближайшего развития. С поступлением в школу ситуация для таких детей меняется к худшему, поскольку теперь их обучением занимается в основном школа, а не семья, а в школе их учат тому, что они уже знают, поскольку они опередили по уровню обученности своих одноклассников. В конце начальной школы проявляется тенденция к сближению показателей IQ у детей с изначально низким и изначально высоким IQ. Л.С. Выготский объясняет этот феномен тем, что в школе ситуация резко меняется для каждой из выделенных групп детей. Для ребят с изначально низким IQ она становится благоприятной для их развития, поскольку обучение попадает в зону их ближайшего развития — отсюда повышение показателя IQ. Для детей с изначально высоким IQ, напротив, ситуация становится неблагоприятной для их развития, поскольку для них обучение не попадает в зону ближайшего развития, а остается в рамках уровня актуального развития, и, как следствие, — показатель IQ не повышается. Относительно этой группы детей Л.С. Выготский делает замечание, что такие дети «раньше пробегают свою зону ближайшего развития, а потому оказываются с относительно малой зоной развития, так как они до некоторой степени ее использовали» [5, с. 409]. Данное замечание и приведенное Л.С. Выготским исследование наводят на размышления о нецелесообразности существующей сегодня мо-

дели подготовки ребят к школе. То есть подготовка к школе по принципу получения детьми еще до школы простейших знаний, умений и навыков из курса школьной программы в результате ведет не к ускоренному, а к замедленному развитию. Такая система подготовки детей к школе опирается на представление о развитии ребенка как об уровне актуального развития, которое характеризуется показателем IQ, связанным с уже имеющимся у будущего первоклассника запасом знаний. То что несостоятельность этой точки зрения была показана Л.С. Выготским почти 100 лет назад, игнорируется нашими педагогами по непонятным причинам: то ли не знают, то ли не хотят знать. Задача непрерывного развития ребенка не может решаться через систему многократного повторения одних и тех же знаний, а именно эту систему стихийно ввели школа и дошкольное образование для подготовки детей к школе, а теперь предполагается узаконить ее в форме дошкольной ступени образования. Такая система подготовки к школе игнорирует закономерность развития ребенка через зону ближайшего развития, в результате — развитие тормозится.

Данные нашего исследования по развитию в начальной школе учебной мотивации, полученные в начале XXI в., напрямую соотносятся с результатами о развитии IQ, приведенными Л.С. Выготским в начале прошлого века. И хотя учебная мотивация прямо не является характеристикой IQ, она, несомненно, является характеристикой развития и в этом смысле косвенной характеристикой IQ. Цифры, приведенные нами выше, наглядно свидетельствуют о том, что первоклассники с высоким уровнем учебной мотивации в начале обучения оказываются в самом неблагоприятном положении с точки зрения их развития. В результате у большинства таких ребят (68%) снижается уровень учебной мотивации, в том числе и до самого низкого (37%)*. Дети из группы с первоначально низким уровнем мотивации учения в 50% случаев переходят на более высокий уровень учебной мотивации, что свидетельствует о благоприятном воздействии на их развитие школьной ситуации обучения. Тот факт, что у 66% наших испытуемых не происходит развития учебной мотивации на протяжении первых двух классов школы (в данный процент не входят дети, стабильно находящиеся на высоком уровне развития учебной мотивации), говорит о неблагоприятной в целом картине развития учащихся современной начальной школы.

Интересно также сопоставить данные нашего исследования и данные, приведенные Л.С. Выготским, с данными о развитии мотивов учения младших школьников, полученными в середине прошлого века в лаборатории Л.И. Божович [2]. Л.И. Божович, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина [4] показали, что на протяжении I и II классов обучения происходит развитие как познавательных, так и социальных мотивов учения, в результате чего учащиеся этих классов характеризуются достаточно выраженным ответственным и добросовестным отношением к учению. Было отмечено, что в I—II клас-

* См. табл. 4 и 5.

сах школьники очень любят учиться, а их мотивы учения характеризуются в общем теми же чертами, что и у детей, поступающих в школу. Но приблизительно с III класса наблюдается перелом в отношении детей к учению. Результаты нашего исследования показывают, что сегодня уже во II классе учащиеся обладают значительно более низкими показателями учебной мотивации, чем в начале I класса. Таким образом, в современной начальной школе по крайней мере на год раньше (а у нас есть основания полагать, что еще раньше) происходит изменение отношения школьников к учению в отрицательную сторону. Чтобы понять причины этого явления, обратимся к анализу мотивов учения младших школьников, проведенному в лаборатории Л.И. Божович. Характеризуя мотивы учения в двух первых классах школы, исследователи отмечали, что в это время ребят «привлекают именно серьезные занятия и значительно холоднее они относятся к тем видам работ, которые им напоминают занятия дошкольного типа. ... Они больше любят уроки чтения, письма, арифметики, чем уроки физкультуры, рукоделия, пения. Урок они предпочитают перемене, хотят сократить каникулы, огорчаются, если им не дают заданий на дом. В этом отношении к учению выражаются и познавательные интересы детей и переживание ими социального значения их учебного труда» [2, с. 248]. Заметим, что в середине прошлого века, когда проводились эти исследования, большинство детей дошкольного возраста ходили в детский сад, где квалифицированные воспитатели по специальным программам занимались их воспитанием и развитием. В то время обучение в I классе начиналось в 7–8 лет, но тем не менее детей не готовили к школе путем выработки у них простейших школьных знаний, умений и навыков до школы, поэтому уроки чтения, письма и арифметики в школе были для них новым занятием. И это принципиально важный момент, отсутствующий у сегодняшних первоклассников, которые иногда по третьему разу проходят одну и ту же программу обучения в первом классе, поскольку содержательно то же самое они неоднократно изучали до школы с целью подготовки к школьному обучению. В этой связи уместно сослаться на исследование М.Ф. Морозова [12], проведенное в лаборатории Л.И. Божович, где было показано, что уже в I классе учащихся начинают привлекать занятия, которые требуют интеллектуальной активности и умственного напряжения, причем особенно нравятся занятия, в которых постоянно усложняется содержание. Вероятно, это связано с тем, что на таких занятиях дети работают в зоне ближайшего развития. «Все наши наблюдения, — пишет М.Ф. Морозов, — свидетельствуют, что в тех случаях, когда учитель ведет урок, все время усложняя материал, школьники работают с неослабевающим интересом и не нуждаются в том, чтобы содержание урока было разбавлено занимательными, но не относящимися к сути дела материалами» [12, с. 20]. С точки зрения Л.И. Божович [2], данные этого исследования опровергают расхожее мнение, будто интересы младших школьников возникают из занимательных заданий и поддерживаются ими. «Обобщая приведенные в исследовании М.Ф. Морозова на-

блюдения и эксперименты, можно утверждать, что учащиеся младшего школьного возраста интересуются всеми видами серьезной учебной работы, но предпочитают те из них, которые, являясь более сложными и трудными, требуют большого умственного напряжения, активизируют мысль учащихся, дают им новые знания и умения» [2, с. 251]. Таким образом, экспериментальные психологические исследования показали, что для развития учебной мотивации младшим школьникам необходимо изучать новый, все время усложняющийся учебный материал, а не повторять много раз один и тот же программный материал.

Исследуя мотивы учения младших школьников, Л.И. Божович приходит к выводу, что «в системе мотивов, побуждающих учебную деятельность младших школьников, социальные мотивы занимают настолько большое место, что способны определить положительное отношение детей к деятельности, даже лишенной для них непосредственного познавательного интереса. Такое отношение детей к школьным занятиям имеет очень большое значение для организации учебной работы с маленькими школьниками» [2, с. 249]. Однако необходимо иметь в виду, что данный вывод был сформулирован в ситуации, когда до школы дети занимались в основном сугубо детскими видами деятельности, большей частью игрой, и именно с поступлением в школу они связывали для себя начало взрослой жизни со взрослыми занятиями. Обучение в школе начиналось не ранее 7 лет, т. е. в том возрасте, когда ребенок уже сознательно отказывался от позиции дошкольника с его достаточно беззаботным образом жизни и по большей части был готов к новому образу жизни, что проявлялось в формировании внутренней позиции школьника. Принципиально важно, что между дошкольным и школьным периодом была черта, переступая которую ребенок как бы оказывался в мире взрослых, где у него уже были свои права и обязанности, а также серьезная деятельность (учение), не похожая на разнообразные занятия дошкольника. Отсюда значимость этой деятельности и серьезная побудительная сила социальных мотивов учения. Получается, что чем дольше мы не даем ребенку заниматься серьезной деятельностью, тем больше он к этому стремится — «запретный плод сладок».

Сегодняшняя практика подготовки детей к школе основана как раз на обратном принципе: детей начинают учить школьным премудростям лет с пяти, а иногда и раньше. Считается, что иначе ребенок будет не в состоянии хорошо освоить программу начальной школы. В результате ребенок находится в позиции ученика уже в детском саду, и при этом ему не хватает времени на свои детские занятия. Поэтому, переходя учиться в школу, он не очень четко понимает разницу между его вчерашним и сегодняшним положением и статусом и, кроме того, он не чувствует, что стал взрослее, так как не изменился основной вид его занятий: чем он занимался в детском саду, тем же он занимается и в школе. В связи с этим трудно объяснить ребенку, что теперь он уже взрослый и должен ответственно подходить к новой серьезной деятельности — учению. А раз так, то, если интересно — ребенок работает, а если неинтересно —

не работает. И опять возникают разговоры о том, что учебный материал в начальной школе должен быть занимательным. А как уже было отмечено выше, идя по пути занимательности, мы мешаем развитию ребенка в младшем школьном возрасте, поскольку в это время развитие учебной мотивации зависит от посильной интеллектуальной нагрузки, а не от развлекаловки.

Итак, можно констатировать, что сегодня учебная мотивация в начальной школе практически не развивается, тогда как 50 лет назад на протяжении первых двух лет обучения она все же развивалась. *Мы пришли к выводу, что основной причиной того, что в современной школе мотивация учения развивается очень слабо, можно считать неправильную подготовку детей к школе, а именно дублирование программы I класса в детском саду.* В результате старшие дошкольники фактически уже до школы занимаются учением, а потому поступление в школу не вносит в их жизнь серьезных содержательных перемен, которых они ждали бы, если до поступления в школу занимались традиционными дошкольными видами деятельности, в частности игрой. Более того, им приходится опять и опять выполнять задания, аналогичные тем, которые они выполняли, готовясь к школе. Отсутствие новой содержательной деятельности, новизны и сложности в учебных заданиях приводит к тому, что учебная мотивация в современной начальной школе почти не развивается. Интересно отметить, что в этом плане мы сегодня столкнулись с проблемами, характерными для западной начальной школы еще в то время, когда в нашей стране этих проблем не было, поскольку не было такой системы подготовки к школе. Л.И. Божович в 1968 г. на основе анализа и сопоставления советских и американских исследований того времени отмечала, что в советской школе учащиеся начинают терять интерес к учебе с III класса, а в американской школе — с I, при том, что американские дети, так же как и советские дети, до школы очень хотели стать школьниками. С нашей точки зрения, серьезные проблемы с мотивацией учения в американской начальной школе (и в прошлом, и в настоящем) как раз связаны с особенностями развития американских дошкольников, а именно с началом раннего обучения по школьному типу в ущерб сугубо детским видам деятельности, в особенности игре [1]. Нашей школе этих проблем во многом удавалось избежать, пока в детских садах программа развития, обучения и воспитания строилась с учетом возрастных закономерностей психического развития ребенка-дошкольника. Принципиально важным при этом было понимание важности и уникальности этапа дошкольного детства в целостном развитии ребенка. Дошкольные педагоги решали задачи развития и обуче-

ния дошкольников средствами, адекватными дошкольному возрасту. Одним из самых сильных моментов советской дошкольной педагогики было признание роли игры как ведущей деятельности дошкольного возраста на деле, а не на словах. С того времени, когда в наших детских садах развитие детей стало отождествляться с их обученностью школьным знаниям, умениям и навыкам, а игра была серьезно потеснена учебными занятиями, с этого самого времени школа начала испытывать трудности в обучении младших школьников из-за слабого развития их учебной мотивации.

Выводы

1. Среди поступающих в школу первоклассников самую многочисленную группу (65%) составляют дети со средним уровнем развития учебной мотивации, а самую малочисленную (11%) — с низким уровнем развития учебной мотивации. Группа с высоким уровнем развития мотивации учения (24%) занимает промежуточное положение.

2. На протяжении обучения детей в I и II классах наблюдается отрицательная динамика учебной мотивации: статистически достоверно (на высоком уровне значимости) уменьшается объединенная группа с высоким и средним уровнями учебной мотивации (с 89% до 62%) и увеличивается группа с низким уровнем учебной мотивации (с 11% до 38%).

3. На протяжении первых двух лет обучения в школе у 66% испытуемых не происходит развития (нет положительной динамики) учебной мотивации. Положительная динамика (развитие) отмечается лишь у 26% учащихся. О том, происходит ли развитие учебной мотивации у оставшихся 8% испытуемых, данное исследование не позволяет сделать вывод в силу особенностей методики исследования.

4. Обучение в первых двух классах начальной школы хуже всего сказывается на детях с изначально высоким уровнем мотивации учения. В этой группе испытуемых отрицательная динамика учебной мотивации от первого ко второму классу наблюдается у 68% детей, что существенно превышает (на высоком уровне значимости) аналогичный показатель (36%) в группе с первоначально средним уровнем учебной мотивации.

5. Обучение в первых двух классах школы не способствует развитию учебной мотивации большинства учащихся, что ставит вопрос об эффективности используемых сегодня программ обучения в начальной школе и об эффективности существующей подготовки к школьному обучению в дошкольном возрасте.

Литература

1. Бодрова Е.В. Педагогическая диагностика в дошкольных учреждениях США // Психолого-педагогическая диагностика в образовании. Опыт гуманитарной экспертизы. М., 2003.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
3. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной

сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.

4. Божович Л.И., Морозова Н.Г., Славина Л.С. Развитие мотивов учения у советских школьников // Известия АПН РСФСР, 1951. Вып. 36.

5. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Педагогическая психология. М., 1991.

6. Гуткина Н.И. Диагностическая программа по опреде-

лению психологической готовности детей 6–7 лет к школьному обучению. М., 2002.

7. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. М., 2004, 2006.

8. Лусканова Н.Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении. М., 1999.

9. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 1983.

10. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М., 1984.

11. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. 1982. № 4.

12. Морозов М.Ф. Возникновение и развитие учебных интересов у детей младшего школьного возраста // Известия АПН РСФСР, 1955. Вып. 73.

13. Плохинский Н.А. Биометрия. М., 1970.

14. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. М., 1986.

15. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Избранные психологические труды. М., 1989.

16. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М., 1969.

Learning Motivation Development in First- and Second-Year Pupils of Modern Elementary School (A Longitudinal Research)

N.I. Goutkina,

Ph.D. in Psychology, senior researcher, head of the Laboratory of Psychological School Readiness at the Moscow State University of Psychology and Education, professor at the Age Psychology Department at the Moscow State University of Psychology and Education, senior researcher at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education

The article describes the results of a research on learning motivation development in pupils that was conducted in several Moscow schools over the past few years (this article is the first part of the description of a four-year longitude on learning motivation dynamics in modern elementary school pupils). The research was carried out using the experimental method (a technique by N.I. Goutkina 'A Fairy Tale') and several questionnaires (a technique by N.I. Goutkina 'Inner Schoolchild Position' and a technique by N.G. Louskanova). The results obtained in the research show negative dynamics of learning motivation in pupils during the first two years of school, and it is pupils with initially high level of learning motivation that these two years have the worst effect on.

Key words: motivational school readiness, learning motivation, cognitive motives of learning, social motives of learning, inner schoolchild position, development, dynamics, first-year pupils, second-year pupils.

References

1. Bodrova E.V. Pedagogicheskaya diagnostika v doskol'nyh uchrezhdeniyah SShA // Psihologo-pedagogicheskaya diagnostika v obrazovanii. Opyt gumanitarnoi ekspertizy. М., 2003.

2. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. М., 1968.

3. Bozhovich L.I. Problema razvitiya motivacionnoi sfery rebenka // Izuchenie motivacii povedeniya detei i podrostkov. М., 1972.

4. Bozhovich L.I., Morozova N.G., Slavina L.S. Razvitie motivov ucheniya u sovetskikh shkol'nikov // Izvestiya APN RSFSR, 1951. Vyp. 36.

5. Vygotskii L.S. Dinamika umstvennogo razvitiya shkol'nika v svyazi s obucheniem // Pedagogicheskaya psihologiya. М., 1991.

6. Gutkina N.I. Diagnosticheskaya programma po opredeleniyu psihologicheskoi gotovnosti detei 6–7 let k shkol'nomu obucheniyu. М., 2002.

7. Gutkina N.I. Psihologicheskaya gotovnost' k shkole. М., 2004, 2006.

8. Luskanova N.G. Metody issledovaniya detei s trudnostyami v obuchenii. М., 1999.

9. Markova A.K. Formirovanie motivacii ucheniya v shkol'nom vozraste. М., 1983.

10. Matyuhina M.V. Motivaciya ucheniya mladshikh shkol'nikov. М., 1984.

11. Matyushkin A.M. Psihologicheskaya struktura, dinamika i razvitie poznavatel'noi aktivnosti // Voprosy psihologii. 1982. № 4.

12. Morozov M.F. Vozniknovenie i razvitie uchebnykh interesov u detei mladshogo shkol'nogo vozrasta // Izvestiya APN RSFSR, 1955. Vyp. 73.

13. Plohinskii N.A. Biometriya. М., 1970.

14. Hekhauzen H. Motivaciya i deyatel'nost': V 2 t. М., 1986.

15. El'konin D.B. K probleme periodizacii psihicheskogo razvitiya v detskom vozraste // Izbrannye psihologicheskie trudy. М., 1989.

16. Yakobson P.M. Psihologicheskie problemy motivacii povedeniya cheloveka. М., 1969.