**Тема №8: Психология учебной деятельности и мотивация**

1 Психологическая теория учебной деятельности

2 Мотивация учения

**1 Психологическая теория учебной деятельности**

Понятие «учебная деятельность» достаточно неоднозначно. В широком смысле слова она иногда неправомерно рассматривается как синоним научения, учения и даже обучения. В узком смысле, согласно Д.Б. Эльконину, ‒ это ведущий тип деятельности в младшем школьном возрасте. В работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.К. Марковой понятие «учебная деятельность» наполняется собственно деятельностным содержанием и смыслом, соотносясь с особым «ответственным отношением», по С.Л. Рубинштейну, субъекта к предмету обучения на всем его протяжении.

Следует обратить внимание, что в данной трактовке «учебная деятельность» понимается шире, чем ведущий тип (вид) деятельности, так как распространяется на все возрасты, в частности на студенческий. Учебная деятельность в этом смысле ‒ деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку. Согласно Д.Б. Эльконину, «учебная деятельность ‒ это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий, ...такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть ...мотивы приобретения обобщенных способов действий, или проще говоря, мотивы, собственного роста, собственного совершенствования. Если удастся сформировать такие мотивы у учащихся, то этим самым поддерживаются, наполняясь новым содержанием, те общие мотивы, деятельности, которые связаны с позицией школьника, с осуществлением общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности».

Учебная деятельность соответственно может рассматриваться как специфический вид деятельности. Она направлена на самого обучающегося как ее субъекта ‒ совершенствование, развитие, формирование его как личности благодаря осознанному, целенаправленному присвоению им социокультурного опыта в различных видах и формах общественно полезной, познавательной, теоретической и практической деятельности. Деятельность обучающегося направлена на освоение глубоких системных знаний, отработку обобщенных способов действий и их адекватного и творческого применения в разнообразных ситуациях.

**Основные характеристики учебной деятельности:**

1) она специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач;

2) в ней осваиваются общие способы действий и научные понятия (в сравнении с житейскими, усваиваемыми до школы);

3) общие способы действия предваряют решение задач (И.И. Ильясов);

4) учебная деятельность ведет к изменениям в самом субъекте» что, по определению Д.Б. Эльконина, является основной ее характеристикой;

5) изменения психических свойств и поведения обучающегося «в зависимости от результатов своих собственных действий» (И. Лингарт).

**Учебная деятельность** ‒деятельность по овладению обобщенными способами действия, саморазвитию обучающегося благодаря решению специально поставленных преподавателем учебных задач посредством учебных действий.Она носит общественный характер: по содержанию, так как она направлена на усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных человечеством; по смыслу, ибо она общественно значима и общественно оцениваема; по форме, поскольку она соответствует общественно выработанным нормам обучения и протекает в специальных общественных учреждениях. Как любая другая, учебная деятельность характеризуется субъектностью, активностью, предметностью, целенаправленностью, осознанностью имеет определенную структуру и содержание.

Учебная деятельность направлена на усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, отработку приемов и способов действий, их программ, алгоритмов, в процессе чего развивается сам обучающийся. Это и является ее предметом, ее содержанием.

**Средства учебной деятельности,** с помощью которых она осуществляется, следует рассматривать в трех планах**:**

1. лежащие в основе познавательной и исследовательской функций учебной деятельности **интеллектуальные действия** (по С.Л. Рубинштейну, мыслительные операции): анализ, синтез, обобщение, классификация и другие, без которых никакая умственная деятельность невозможна;
2. **знаковые, языковые, вербальные средства**, в форме которых усваивается знание, рефлексируется и воспроизводится индивидуальный опыт;
3. **фоновые знания**, посредством включения в которые новых знаний структурируется индивидуальный опыт, тезаурус обучающегося.

**Способы учебной деятельности** могут быть многообразными, включающими репродуктивные, проблемно-творческие, исследовательско-познавательные действия (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов). Способ учебной деятельности ‒ это ответ на вопрос, как учиться, каким способом получать знания. Наиболее полное и развернутое описание способа представлено теорией поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), где принцип ориентировки, перехода от внешнего, предметного действия к внутреннему, умственному и этапность этого перехода в соотношении с тем, как это делает сам обучающийся, полностью раскрывают способ учебной деятельности.

**Продуктом учебной деятельности** является структурированное и актуализируемое знание, лежащее в основе умения решать требующие его применения задачи в разных областях науки и практики. Продуктом также является внутреннее новообразование психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах. Продукт учебной деятельности входит основной, органичной частью в индивидуальный опыт. От его структурной организации, системности, глубины, прочности во многом зависит дальнейшая деятельность человека, в частности успешность его профессиональной деятельности, общения.

**Результатом учебной деятельности** является поведение субъекта - это либо испытываемая им потребность (интерес, включенность, позитивные эмоции) продолжать эту деятельность, либо нежелание, уклонение, избегание. Во всем мире второе проявляется в отрицательном отношении к школе, непосещении, уходах из школы.

**Внешняя структура учебной деятельности** состоит из следующих основных компонентов: мотивация; учебные задачи в определенных ситуациях в различной форме заданий; учебные действия; контроль, переходящий в самоконтроль; оценка, переходящая в самооценку. Каждому из компонентов структуры этой деятельности присущи свои особенности. В то же время, являясь по природе интеллектуальной деятельностью, учебная деятельность характеризуется тем же строением, что и любой другой интеллектуальный акт, а именно: наличием мотива, плана (замысла, программы), исполнением (реализацией) и контролем (К. Прибрам, Ю. Галантер, Дж. Миллер, А.А. Леонтьев).

В общем контексте теории Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова «...учебные ситуации и задачи характеризуются тем, что здесь учащийся получает задание на усвоение общего способа действия и цель его усвоения, а также образцы и указания для нахождения общих способов решения задач определенного класса. Учебные действия ‒ это действия учащихся по получению и нахождению научных понятий и общих способов действий, а также по их воспроизведению и применению к решению конкретных задач. Действия контроля направлены на обобщение результатов своих учебных действий с заданными образцами. Действия оценки фиксируют окончательное качество усвоения заданных научных знаний и общих способов решения задач» (И.И. Ильясов).

Рассмотрим подробнее каждый из компонентов внешней структуры учебной деятельности. Мотивация как первый обязательный компонент входит в структуру учебной деятельности. Она может быть внутренней или внешней по отношению к деятельности, но всегда остается внутренней характеристикой личности как субъекта этой деятельности.

Вторым по счету, но главным по сути компонентом структуры учебной деятельности является учебная задача. Она предлагается обучающемуся как определенное учебное задание (формулировка которого чрезвычайно существенна для его решения и результата) в определенной учебной ситуации, совокупностью которых представлен сам учебный процесс в целом.

Понятие «задача» имеет большую историю развития в науке. М.Я. Басов, анализируя деятельность ребенка, что для самых разнообразных учебных и жизненных ситуаций общим является момент задачи как таковой. Он связан с необходимостью для человека открыть то, чего он еще не знает и что нельзя просто увидеть в предмете; для этого ему потребуется определенное действие с этим предметом. М.Я. Басов обосновал целесообразность использования в психологии понятия задачи одновременно с терминами «действие», «цель» и «задание».

В дальнейшем в работах С.Л. Рубинштейна понятие задачи получило более широкую трактовку в соотнесении с понятием действия и в общем контексте целеполагания. Согласно С.Л. Рубинштейну, «соотношение цели и условий определяет задачу, которая должна быть разрешена действием. Сознательное человеческое действие ‒ это более или менее сознательное решение задачи. Но для совершения действия недостаточно и того, чтобы задача была субъектом понята; она должна быть им принята». Отметим, что, по А.Н.Леонтьеву, задача ‒ это цель, данная в определенных условиях.

Рассматривая общедидактическое содержание понятия задачи, В.И. Гинецинский определяет ее как «...стандартизированную (схематизированную) форму описания некоторого фрагмента (отрезка) уже осуществленной (достигшей требуемого результата) познавательной деятельности, ориентированную на создание условий для воспроизведения этой деятельности в условиях обучения». К условиям задачи и ее требованиям относятся данное и искомое, и основное условие состоит в том, чтобы «выразить искомое через данное». Отмечается также важность формулировки задания по критериям корректности и сложности, где последнее есть объективный показатель, который соотносится с субъективной трудностью или легкостью решения задачи. В дидактическом плане важны также две отмеченные В.И. Гинецинским характеристики психологических задач ‒ «диагностичность и креациозность», где первая соотносится с задачей определения усвоения учебного материала, а вторая ‒ со стимулированием познавательной активности, познавательного усилия.

Основываясь на определении учебной деятельности как специфической деятельности субъекта по овладению обобщенными способами действий, направленной на его саморазвитие на основе решения посредством учебных действий специально поставленных педагогом и решаемых обучающимся учебных задач, отметим, что учебная задача ‒ это основная единица учебной деятельности. Основное отличие учебной задачи от всяких других задач, согласно Д.Б. Эльконину, заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого субъекта, а не предметов, с которыми действует субъект.

Учебная деятельность должна быть представлена как система учебных задач (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Г.А. Балл). Они даются в определенных учебных ситуациях и предполагают определенные учебные действия ‒ предметные, контрольные и вспомогательные (технические), такие как схематизация, подчеркивание, выписывание и т.д. При этом, по словам А.К. Марковой, усвоение учебной задачи отрабатывается как понимание школьниками конечной цели и назначения данного учебного задания.

Учебная задача рассматривается в качестве системного образования (Г.А. Балл), в котором обязательны два компонента: предмет задачи в исходном состоянии и модель требуемого состояния предмета задачи. Состав задачи как «данное и искомое», «известное и не-известное», «условие и требование» представлен одновременно в форме исходного состояния и «модели потребного будущего» (Н.А. Бернштейн, П.К. Анохин) как результата разрешения отношения между компонентами этого состава. В данное толкование задачи включается прогнозирование результата и его модельное представление. Задача рассматривается как сложная система информации о каком-либо явлении, объекте, процессе, в которой четко определена лишь часть сведений, а остальная неизвестна. Она может быть найдена только на основе решения задачи или сведений, сформулированных таким образом, что между отдельными понятиями, положениями имеются несогласованность, противоречие, требующие поиска новых знаний, доказательства, преобразования, согласования и т.д.

Состав учебной задачи детально рассмотрен в работах Л.М. Фридмана, Е.И. Машбица. В любой задаче, в том числе и в учебной, выделяются цель (требование), объекты, которые входят в состав условия задачи, их функции. В трактовке Л.М. Фридмана в состав любой задачи входят:

* предметная область ‒ класс фиксированных обозначенных объектов, о которых идет речь;
* отношения, которые связывают эти объекты;
* требование задачи ‒ указание цели решения задачи, т.е. того, что необходимо установить в ходе решения;
* оператор задачи ‒ совокупность тех действий (операций), которые надо произвести над условием задачи, чтобы выполнить ее решение.

**Особенности учебной задачи (Е.И. Машбиц):**

1. направленность на субъекта (изменения в задаче важны не сами по себе, а как средства изменения субъекта, учебная задача является средством достижения учебных целей. С этой точки зрения существенными представляются не они сами, а усвоение обучающимся определенного способа действия);
2. учебная задача является неоднозначной или неопределенной. Обучающиеся могут вкладывать в задачу несколько иной смысл, чем обучающий. Это явление, названное Е.И. Машбицем «доопределением задачи», происходит в силу разных причин: неумение разобраться в требовании задачи, смешение различных отношений, мотивация субъекта;
3. для достижения какой-либо цели требуется решение не одной, а нескольких задач, а решение одной задачи может вносить вклад в достижение различных целей учения. Следовательно, для достижения какой-либо учебной цели требуется некоторый набор задач, где каждая занимает отведенное ей место.

**Психологические требования к учебным задачам (Е.И. Машбиц):**

1. «Конструироваться должна не одна отдельная задача, а набор задач».

2. «При конструировании системы задач надо стремиться, чтобы она обеспечивала достижение не только ближайших учебных целей, но и отдаленных».

3. «Учебные задачи должны обеспечить усвоение системы средств, необходимой и достаточной для успешного осуществления учебной деятельности».

4. «Учебная задача должна конструироваться так, чтобы соответствующие средства деятельности, усвоение которых предусматривается в процессе решения задач, выступали как прямой продукт обучения». То, что входит в прямой продукт действий учащихся, лучше усваивается ими. В большинстве учебных задач в качестве прямого продукта выступает исполнительная часть, а ориентировка и контрольная часть ‒ как побочные. Реализация четвертого требования предполагает также применение задач на осознание учащимися своих действий, т.е. рефлексию. Чтобы учащиеся, решая учебные задачи, осознанно выполняли и контролировали свои действия, они должны иметь четкие представления о структуре и средствах решения задачи. Такие сведения они должны получать от учителя в виде стройной системы ориентировки.

В процессе учебной деятельности учебная задача существует в определенной учебной ситуации. Учебная ситуация может быть сотруднической или конфликтной. По содержанию учебная ситуация может быть нейтральной или проблемной. Создание проблемной ситуации предполагает наличие проблемы (задачи), т.е. соотношения нового и известного (данного), учебно-познавательной потребности обучающегося и его способности (возможности) решать эту задачу (В. Оконь, А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский, М.И. Махмутов и др.).

Для создания и решения проблемной ситуации необходимы три условия: 1) познавательная потребность субъекта, 2) соотношение данного и искомого, 3) определенные физические, интеллектуальные, операциональные возможности решения. Другими словами, субъект должен быть поставлен в ситуацию интеллектуального затруднения, из которого сам должен найти выход.

Проблемные ситуации могут различаться степенью самой проблемности. Высшая степень проблемности присуща такой учебной ситуации, в которой человек сам формулирует проблему (задачу), сам находит ее решение, решает и самоконтролирует правильность этого решения. Проблема выражена в наименьшей степени в том случае, когда обучающийся реализует только третий компонент этого процесса, а именно решение. Все остальное делает, готовит педагог. К определению уровней проблемности подходят и с других позиций, например меры продуктивности решения задачи, сотрудничества и т.д. Очевидно, что при организации учебного процесса педагог должен разработать последовательность прогнозируемых им трудностей решения задач вне зависимости от того, что лежит в основе определения их градации.

A.M. Матюшкин подчеркивает, что «в проблемной задаче сам субъект включен в ситуацию задачи». При этом «основным условием возникновения проблемной ситуации является потребность человека в раскрываемом новом отношении, свойстве или способе действия». Проблемная ситуация означает, что в ходе деятельности человек натолкнулся на что-то непонятное, неизвестное, т.е. появляется объективная ситуация, когда возникшая проблема требует от человека каких-то усилий, действий, сначала мыслительных, а затем, возможно, и практических. В тот момент, когда в деятельность человека «включается» мышление, проблемная ситуация перерастает в задачу. Задача возникает как следствие проблемной ситуации в результате ее анализа. Другими словами, задача может рассматриваться как «модель проблемной ситуации» (Л.М. Фридман), построенная и, следовательно, принятая субъектом, решающим ее.

**Этапы решения задачи в проблемной ситуации:**

1. понимание задачи, сформулированной в готовом виде преподавателем или определяемой самим обучающимся. Последнее зависит от того, на каком уровне проблемности находится задача, и от способности обучающегося ее решить;
2. «принятие» задачи обучающимся, он должен решать ее для себя, она должна быть личностно значима, а потому понята и принята к решению;
3. решение задачи должно вызывать эмоциональное переживание и желание поставить и решать собственную задачу. Здесь существенно отметить роль формулировки задания для правильного понимания задачи.

Одним из важных структурных компонентов деятельности является **действие.** Согласно А.Н. Леонтьеву, «действие ‒ это такой процесс, мотив которого не совпадает с его предметом (т.е. с тем, на что оно направлено), а лежит в той деятельности, в которую данное действие включено. «Предмет действия есть не что иное, как его сознаваемая непосредственная цель». Другими словами, если мотив соотносится с деятельностью в целом, то действия отвечают определенной цели. В силу того, что сама деятельность представлена действиями, она и мотивирована, и целенаправлена (целеположена), тогда как действия отвечают только цели.

Как подчеркивается в теории деятельности А.Н. Леонтьева, «существует своеобразное отношение между деятельностью и действием. Мотив деятельности может, сдвигаясь, переходить на предмет (цель) действия. В результате этого действие превращается в деятельность... Именно этим путем и рождаются новые деятельности, возникают новые отношения к действитель-ности». Проиллюстрируем такое превращение на приводимом А.Н. Леонтьевым примере: ребенок решает задачу, его действия состоят в нахождении решения и его записи. Если это школьник и его действия оцениваются учителем, и он начинает их выполнять, поскольку ему интересны сами по себе нахождение решения и получение результата, то эти действия «переходят» в деятельность, в данном случае ‒ деятельность учения. Если это дошкольник и решение задачи мотивировано лишь тем, что от его результата зависит, пойдет ребенок играть или нет, то решение задачи остается только действием. Таким образом, всякая, в том числе учебная деятельность, состоит из действий и иначе, чем через них, она невозможна, тогда как сами действия могут существовать вне деятельности.

Согласно А.Н. Леонтьеву, **операции** ‒ это способы действия, отвечающие определенным условиям, в которых дана его цель. Сознательное целенаправленное действие в обучении, многократно повторяясь, включаясь в другие более сложные действия, постепенно перестает быть объектом сознательного контроля обучающегося, становясь способом выполнения этого более сложного действия. Это так называемые сознательные операции, бывшие сознательные действия, превращенные в операции. Так, при овладении иностранным языком действие произнесения (артикулирования) необычного для родного языка звука (для русского языка, например, гортанных, носовых звуков и т.д.) является достаточно напряженным. Оно целенаправленно, сознательно контролируется по способу и месту осуществления, требует волевого усилия обучающегося. По мере отработки этого действия произносимый звук включается в слог, слово, фразу. Действие его произнесения автоматизируется, не контролируется сознанием, которое направлено на другие, более высокие уровни деятельности, и переходит на уровень «фонового автоматизма» (Н.А. Бернштейн), превращаясь в способ выполнения других действий. Переход с уровня действия на операции есть основа технологизации обучения.

**Виды учебных действий**

**С позиции субъекта деятельности в учении** выделяются действия целеполагания, программирования, планирования, исполнительские действия, действия контроля (самоконтроля), оценки (самооценки). Каждое из них соотносится с определенным этапом учебной деятельности и реализует его.

**С позиции предмета учебной деятельности** в ней выделяются преобразующие, исследовательские действия. В терминах учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова) учебные действия вообще строятся как «активные преобразования ребенком объекта для раскрытия свойств предмета усвоения». Эти действия могут быть двух планов: «1) учебные действия по обнаружению всеобщего, генетически исходного отношения в частном (особенном) материале и 2) учебные действия по установлению степеней конкретности ранее выявленного всеобщего отношения».

Теоретические знания как предмет учебной деятельности усваиваются, по В. В. Давыдову, посредством исследовательско-воспроизводящих действий, направленных на содержательное обобщение, и служат для учащегося способом «открыть некоторую закономерность, необходимую взаимосвязь особенных и единичных явлений с общей основой некоторого целого, открыть закон становления, внутреннего единства этого целого».

**В соотнесенности с психической деятельностью обучающегося** выделяют мыслительные, перцептивные, мнемические действия, т.е. интеллектуальные действия, составляющие внутреннюю психическую деятельность субъекта, являющуюся, в свою очередь, внутренней «интегральной частью» деятельности (С.Л. Рубинштейн), в рассматриваемом случае ‒ учебной деятельности. Каждое из них распадается на более мелкие действия (в определенных условиях ‒ операции). Так, мыслительные действия включают прежде всего такие операции, как сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, классификацию и др. При этом, как подчеркивает С.Л. Рубинштейн, «...все эти операции являются различными сторонами основной операции мышления ‒ «опосредования», т.е. раскрытия все более существенных объективных связей и отношений». С.Л. Рубинштейн подчеркивает, что мыслительный процесс «совершается как система сознательно регулируемых интеллектуальных операций. Мышление соотносит, сопоставляет каждую мысль, возникшую в процессе мышления, с задачей, на разрешение которой направлен мыслительный процесс, и ее условиями. Совершающаяся таким образом проверка, критика, контроль характеризует мышление как сознательный процесс». Эти характеристики мышления как внутренней стороны деятельности, и в частности учебной деятельности, еще раз фиксируют важность таких действий, как целеполагание, программирование, контроль.

Перцептивные действия включают опознание, идентификацию и т.д., мнемические ‒ запечатлевание, фильтрацию информации, ее структурирование, сохранение, актуализацию и т.д.

В учебной деятельности также разграничиваются **репродуктивные и продуктивные действия** (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Л.Л. Гурова, O.K. Тихомиров, Э.Д. Телегина, В.В. Гагай и др.). К репродуктивным относятся прежде всего исполнительские, воспроизводящие действия. Если аналитические, синтетические, контрольно-оценочные и другие действия осуществляются по заданным критериям, шаблонным способом, они также репродуктивны. Действия преобразования, преобразования, воссоздания, а также контроля, оценки, анализа и синтеза, осуществляемые по самостоятельно сформированным критериям, рассматриваются как продуктивные. Другими словами, в учебной деятельности по критерию продуктивности и репродуктивности могут быть выделены три группы действий. Действия, которые по их функциональному назначению выполняются по заданным параметрам, заданным способом, всегда репродуктивны, например исполнительские; действия, направленные на создание нового, например целеобразования, продуктивны. Промежуточную группу составляют действия, которые в зависимости от условий могут быть и теми, и другими (например, действия контроля).

**Контроль (самоконтроль), оценка (самооценка) в структуре учебной деятельности**

Всякое другое учебное действие становится произвольным, регулируемым только при наличии контролирования и оценивания в структуре деятельности. Контроль за выполнением действия осуществляется механизмом обратной связи или обратной афферентации в общей структуре деятельности как сложной функциональной системы (П.К. Анохин). Были выделены две формы обратной афферентации (или обратной связи) ‒ направляющая и результирующая. Первая, согласно П. К. Анохину, осуществляется в основном проприоцептивной или мышечной импульсацией, тогда как вторая всегда комплексна и охватывает все афферентные признаки, касающиеся самого результата предпринятого движения. Вторую, результирующую форму обратной связи П.К. Анохин называет в собственном смысле этого слова обратной афферентацией. Он разграничивает два ее вида в зависимости от того, несет ли она информацию о выполнении промежуточного или окончательного, целостного действия. Первый вид обратной афферентации ‒ поэтапный, второй - санкционирующий. Это конечная обратная афферентация. В любом варианте всякая информация о процессе или результате выполнения действия есть обратная связь, осуществляющая контроль, регуляцию и управление.

В общей схеме функциональной системы основное звено, где происходит сличение «модели потребного будущего» (по Н.А. Бернштейну) или «образа результата действия» (П.К. Анохин) и информации о реальном его осуществлении, определяется как «акцептор действия» (П.К. Анохин). Результат сличения того, что предполагалось получить, и того, что получается, есть основа для продолжения действия (в случае их совпадения) или коррекции (в случае рассогласования). Таким образом, можно утверждать, что контроль предполагает как бы три звена: 1) модель, образ потребного, желаемого результата действия; 2) процесс сличения этого образа и реального действия и 3) принятие решения о продолжении или коррекции действия. Эти три звена представляют структуру внутреннего контроля субъекта деятельности за ее реализацией. Каждое звено деятельности, каждое ее действие внутренне контролируется по многочисленным каналам, «петлям» обратной связи. Именно это позволяет говорить, вслед за И.П. Павловым, о человеке как о саморегулируемой, самообучающейся, самосовершенствующейся машине. В работах О.А. Конопкина, А.К. Осницкого и других проблема контроля (самоконтроля) включена в общую проблематику личностной и предметной саморегуляции.

Значимость роли контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки) в структуре деятельности обусловливается тем, что она раскрывает внутренний механизм перехода внешнего во внутреннее, интерпсихического в интрапсихическое (Л.С. Выготский), т.е. действий контроля и оценки учителя в действия самоконтроля и самооценки ученика. При этом психологическая концепция Л.С. Выготского, согласно которой всякая психическая функция появляется на сцене жизни дважды, проходя путь «от интерпсихической, внешней, осуществляемой в общении с другими людьми, к интрапсихической», т.е. к внутреннему, своему, т.е. концепция интериоризации, позволяет интерпретировать формирование собственного внутреннего контроля или, точнее, самоконтроля как поэтапный переход. Этот переход подготавливается вопросами учителя, фиксацией наиболее важного, основного. Учитель как бы создает общую программу такого контроля, который и служит основой самоконтроля.

П.П. Блонским были намечены четыре **стадии проявления самоконтроля применительно к усвоению материала:**

1) отсутствие всякого самоконтроля: учащийся не усвоил материал и не может соответственно ничего контролировать;

2) полный самоконтроль: учащийся проверяет полноту и правильность репродукции усвоенного материала;

3) выборочный самоконтроль, при котором учащийся проверяет только главное по вопросам;

4) видимый самоконтроль отсутствует, он осуществляется как бы на основе прошлого опыта, на основе каких-то незначительных деталей, примет.

Аналогично самоконтролю проходит и формирование предметной самооценки в структуре деятельности. А.В. Захарова отметила в этом процессе важную особенность ‒ переход самооценивания в качество, характеристику субъекта деятельности - его самооценку. Это определяет еще одну позицию значимости контроля (самоконтроля), оценки (самооценки) для общей структуры учебной деятельности. Соответственно она обусловливается тем, что именно в этих компонентах фокусируется связь деятельностного и личностного, именно в них предметное процессуальное действие переходит в личностное, субъектное качество, свойство. Такая ситуация свидетельствует о внутренней неразрывности двух компонентов личностно-деятельностного подхода к образовательному процессу, его целесообразности и реалистичности.

Таким образом, учебная деятельность, представляющая собой основную форму включения в общественное бытие людей в возраста от 6-7 до 22-23 лет, характеризуется спецификой предметного содержания и внешней структуры, в которых особое место занимает учебная задача и учебные действия по ее решению.

**2 Мотивация учения**

**Мотив** – направленность школьника на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением ученика к ней.

**Виды мотивов:**

1. познавательные (в ходе учения преобладает направленность на содержание учебного предмета);
2. социальные (направленность на другого человека в ходе учения).

**Уровни познавательных мотивов:**

1. широкие познавательные мотивы предполагают ориентацию на овладение новыми знаниями;
2. учебно-познавательные предполагают ориентацию на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного добывания знаний;
3. мотивы самообразования – ориентацию на приобретение дополнительных знаний и построение специальной программы самосовершенствования.

**Уровни социальных мотивов:**

1. широкие социальные мотивы – долг и ответственность, понимание социальной значимости учения;
2. узкие социальные (позиционные) мотивы – стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение;
3. мотивы социального сотрудничества – ориентация на разнообразные способы взаимодействия с другим человеком.

**Мотивация** – это соотнесение целей, стоящих перед человеком, которые он стремится достичь, и внутренней активности личности, т.е. ее желаний, потребностей и возможностей. В обучении мотивация выражается в принятии учеником целей и задач обучения как личностно для него значимых. Мотивация может быть положительной и отрицательной.

**Структура мотивационной сферы** включает: потребность в учении, смысл учения, мотив учения, цель, эмоции, отношение и интерес.

Учебная мотивация определяется рядом факторов: образовательной системой, учреждением; организацией учебного процесса; субъектными особенностями обучающегося (возраст, самооценка и т.п.); субъектными особенностями педагога и системы его отношений к ученику, к делу; спецификой учебного предмета.

Мотивация учения, по мнению А.К. Марковой, складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения для школьника, его мотивы, цели, эмоции, интересы).

**Формировать мотивацию** – значит поставить учащегося в такие условия и ситуации развертывания активности, где бы желательные мотивы и цели складывались и развивались с учетом и в контексте прошлого опыта, индивидуальности, внутренних устремлений самого ученика.

**Условия возникновения интереса к учению:**

1. воспитание широких социальных мотивов деятельности, понимание ее смысла, осознание важности изучаемых процессов для собственной деятельности;
2. возможность проявить в учении самостоятельность и инициативность. Этому способствует применение активных методов обучения, использование таких заданий, решение которых требует от учащихся активной поисковой деятельности;
3. создание проблемной ситуации, столкновение с трудностью, которую не могут разрешить при помощи имеющегося запаса знаний. Работа в такой ситуации требует умственного напряжения;
4. трудность учебного материала, но посильная;
5. разнообразие приемов учебной работы, учебного материала. Например, новые объекты и новое в известных объектах;
6. новизна материала;
7. использование прежде усвоенных знаний;
8. эмоциональная окраска, живое слово учителя.

**Приемы деятельности учителя, способствующие формированию мотивации учения в целом:** сотрудничество учеников, учителя и ученика, помощь в виде советов, наталкивающих на правильное решение; привлечение учеников к оценочной деятельности; занимательность изложения, эмоциональность, разъяснение значимости, примеры, применение поощрения и порицания, укрепление всех сторон умения учиться.

**Специальные задания на упрочение отдельных сторон мотивации:** актуализация сложившихся ранее позитивных мотивационных установок, создание условий для появления новых мотивов, целей, появление новых качеств (устойчивости, осознанности, действенности и т.д.), коррекция дефектных мотивационных установок, изменение внутреннего отношения ребенка к наличному уровню своих возможностей и к перспективе их развития. Это упражнения на сотрудничество со взрослым на материале недоступной задачи, на поиск подходов к задаче со скрытыми возможностями. Необходимо поощрять готовность помочь и высказывание собственного мнения. Для укрепления и осознания мотивов используются ситуации выбора. Школьник является субъектом деятельности. Для него характерна реалистичность в целеполагании, адекватная самооценка и уровень притязаний. Нужно учить школьников грамотно объяснять свои успехи и неудачи, предлагать задачи максимальной трудности, использовать обдуманное поощрение. При этом оценка ставится за усилия, а ученика сравнивают лишь с его прежним уровнем.

К заданиям на устойчивость целей относятся: возобновление после помех, сверхтрудные задачи без обратной связи в ходе решения, постановка близких и далеких целей, упражнения на снятие тревожности.

Мотивация учения в рамках урока представляет собой некоторый завершенный цикл и про­ходит ряд этапов: мотивации начала работы (готовность, включенность); мотивация хо­да выполнения работы; мотивация завершения работы (удовлетворенность или неудовлетворенность ре­зультатами, постановка дальнейших целей и т.д.). В начале урока ученик должен понять, что полезного и нового он узнает сегодня, где сможет применить усвоен­ное, какие преимущества ему даст усвоение материала урока. В ходе урока помимо сохранения и усиления ис­ходной мотивации могут возникнуть новые дополнитель­ные мотивы. Это происходит, если ученик начинает осо­знавать и понимать, какими способами он действует, уме­ет их оценить, сравнить, получить удовлетворение от са­мого процесса своего учения, В конце урока необходимо создать мотивацию завершения ‒ ученик должен уметь, оценить, какие поставленные в начале урока задачи вы­полнены, какие ‒ нет, уметь определить причину этого, наметить для себя выводы, задачи для дальнейших эта­пов. Главная задача конца урока состоит в том, чтобы каждый ученик смог выйти из него с положительным опы­том.

**Этапы формирования мо­тивации на отдельных этапах урока**:

*1.Этап вызывания исходной мотивации.* На начальном этапе урока учитель может учитывать несколько видов побуждений учащихся: актуализировать мотивы предыдущих достижений, вызвать мотивы относительной неудовле­творенности, усилить мотивы ориентации на предстоящую деятельность, усилить непроизвольные мотивы удивления, любознатель­ности и т. д. Учитель может создавать практические ситуации и сталкивать уча­щихся с их индивидуальными затруднениями. Затем учи­тель организует обсуждение того, что ученики знают, чего не знают и не умеют, подводит учащихся к осознанию того, чему надо научиться.

2. *Этап подкрепления и усиления возникшей мотивации.* Здесь учитель ориентируется на широкий спектр познавательных и социальных мотивов, вызывая интерес к нескольким способам решения задач и их сопоставлению (познавательные мотивы), к разным способам сотрудничества с другим человеком (социальные мотивы). Мотивация учения поддерживается и усиливается за счет упрочения ее отдельных составляющих. Для поддержания и формирования мотивации в ходе урока учитель может применить следующие приемы: чередование разных видов деятельности (репродуктивных и поисковых, устных и письменных, трудных и легких, индивидуальных и фронтальных); выбор учителем меры трудности материала и использование отметки таким образом, чтобы чередовать у школьников мотивы и эмоции с положительной и отрицательной модальностью (удовлетворенность й неудовлетворенность), привлекая для этого активный поиск самих учащихся, их пробу сил, подключая их к самоконтролю и самооценке.

*3 Этап завершения урока.* Важно, чтобы каждый ученик вышел из деятельности с положительным личным опытом и чтобы в конце урока возникла положительная установка на дальнейшее учение, т, е. положительная мотивация перспективы. На конечных этапах урока главным является усиление оценочной деятельности самих учащихся в сочетании с развернутой дифференциро­ванной отметкой учителя. Для выработки подобной моти­вации не всегда срабатывает подкрепление успехов уча­щихся ‒ при определенных условиях бывает важным по­казать ученикам их слабые места, чтобы сформировать у них дифференцированное представление о своих возмож­ностях. Это сделает их перспективную мотивацию более адекватной и действенной. На уроках усвоения нового ма­териала эти выводы могут касаться степени освоения но­вых знаний и умений. На уроках закрепления речь может идти об отработке отдельных навыков до автоматизма. Поддержание учителем разных видов мотивации на от­дельных этапах урока способствует внутренней связи меж­ду частями урока. Названные этапы могут быть более или менее развернутыми в зависимости от конкретных обстоятельств урока.

**Возрастные особенности мотивации учения и умения школьников учиться.** При оценке состояния учебной деятельности, умения учиться и мотивации учения у отдельных школьников учителю важно соотнести их с некоторыми возрастными эталонами.

Младший школьный возраст характеризуется первичным вхождением ребенка в учебную деятельность, овладением видами учебных действий. Каждое из учебных действий претерпевает свои процессы становления.

Учебная задача, завершающая ориентировочные действия, проходит этапы принятия готовых задач учителя через переосмысление их к самостоятельной постановке отдель­ных задач.

Учебные исполнительные действия складываются кал овладение отдельными операциями внутри действий, при этом младший школьник опирается на материализованные средства (моделирование) и речевые опоры (проговаривание). Моделирование носит характер использования снача­ла несложных графических, затем буквенных и знаковых средств. Все учебные исполнительные действия выполняют­ся вначале развернуто при полном составе составляющих их операций. Младшему школьнику доступно не только различение способа и результата решения, но и переход к поиску нескольких способов решения, а также их применение в знакомых и незначительно измененных ситуациях.

Контрольно-оценочные действия осуществляются пока в своих простых формах ‒ в виде итогового контроля по результату сделанной работы. Но в процессе работы уже начинается становление действия контроля по способу ре­шения, что является основой формирования внимания, корректирования работы в ходе ее выполнения. Ряд испол­нительных и контрольно-оценочных учебных действий в младшем школьном возрасте при правильном формирова­нии может превратиться в умения и навыки, выполняться как бы «автоматически».

 Мотивация учения в младшем школьном возрасте так­же развивается в нескольких направлениях. Широкие познавательные мотивы (интерес к знаниям) могут уже к се­редине этого возраста преобразоваться в учебно-познава­тельные мотивы (интерес к способам приобретения зна­ний); мотивы самообразования представлены пока самой простой формой ‒ интересом к дополнительным источни­кам знания, эпизодическим чтением дополнительных книг. Широкие социальные мотивы развиваются от общего не­дифференцированного понимания социальной значимости учения, с которым ребенок приходит в первый класс, к бо­лее глубокому осознанию причин необходимости учиться, что делает социальные мотивы более действенными. Пози­ционные социальные мотивы в этом возрасте представлены желанием ребенка получить главным образом одобрение учителя. Мотивы сотрудничества и коллективной работы широко присутствуют у младших школьников, но пока в самом общем проявлении. Интенсивно развивается в этом возрасте целеполагание в учении. Так, младший школьник научается понимать и принимать цели, исходящие от учителя, удерживает эти цели в течение длительного времени, выполняет действия по инструкции. При правильной орга­низации учебной деятельности у младшего школьника можно закладывать умение самостоятельной постановка цели. Начинает складываться умение соотнесения цели со своими возможностями.

В среднем школьном возрасте происходит овладение общим строением учебной деятельности, спосо­бами самостоятельного перехода от одного вида действия к другому (от ориентировочных учебных действий к испол­нительным и затем контрольно-оценочным), что является важной основой самоорганизации учебной деятельности.

Учебные действия объединяются в приемы, методы, в крупные блоки деятельности. Отдельные действия и операции свертываются, переходят в умственный план, что позволяет быстрее осуществлять учебную деятельность.

Существенно развивается умение находить и сопостав­лять несколько способов решения одной задачи, поиск не­стандартных способов решения, что переводит учебную деятельность с репродуктивного на продуктивный уровень.

Происходит становление прогнозирующих, планирую­щих форм контрольно-оценочных действий. Это дает воз­можность корректировать учебную работу до начала ее выполнения.

В подростковом возрасте возможно осознание своей учебной деятельности, ее мотивов, задач, способов и средств. Существенно укрепляются не только широкие познавательные мотивы, но и учебно-познавательные, для которых характерен интерес к способам приобретения знаний. Мотивы самообразования в этом возрасте подни­маются на следующий уровень, наблюдается активное стремление подростка к самостоятельным формам учебной работы, появляется, интерес к методам научного мышления.

Наиболее зримо в этом возрасте совершенствуются со­циальные мотивы учения. Широкие социальные мотивы обогащаются представлениями о нравственных ценностях общества, становятся более осознанными в связи с ростом самосознания подростка в целом. Принципиальные качественные сдвиги возникают и в так называемых позиционных мотивах учения; при этом существенно усиливается мотив поиска контактов и сотрудничества с другим человеком овладения рациональными способами этого сотрудничества в учебном труде.

К концу подросткового возраста может, наблюдаться устойчивое доминирование какого-либо мотива. Осознание подростком соподчинения, сравнительной значимости мотивов означает, что в этом возрасте складывается осознан­ная система, иерархия мотивов. Существенно развиваются процессы целеполагания в учении. Подростку доступны самостоятельная постановка не только одной цели, но и последовательности нескольких целей, причем не только в учебной работе, но и во внеклассных видах деятельности. Подросток овладевает умением ставить гибкие цели, за­кладывается умение ставить и перспективные цели, связан­ные с приближающимся этапом социального и профессио­нального самоопределения.

В старшем школьном возрасте возникает по­требность и возможность совершенствования своей учебной деятельности, что проявляется в стремлении к самообра­зованию, выходу за пределы школьной программы. Учебные действия могут перерастать в методы научного познания, способствуя смыканию учебной деятельности с элементами исследовательской. Ориентировочные и исполнительные учебные действия могут выполняться не только на репро­дуктивном, но и на продуктивном уровне. Особую роль при­обретает овладение контрольно-оценочными действиями до начала работы в форме прогнозирующей самооценки, пла­нирующего самоконтроля своей учебной работы и на этой основе ‒ приемов самообразования. Ряд укрупненных учебных действий, действий контроля и оценки может продвинуться на уровень «автоматическо­го» выполнения, перейти в привычки, являющиеся основой культуры умственного труда, залогом дальнейшего непре­рывного самообразования.

Умение ставить в учебной деятельности нестандартные учебные задачи и находить вместе с тем нестереотипные способы их решения является предпосылкой творческого отношения к труду,

В старшем школьном возрасте широкие познавательные мотивы укрепляются за счет того, что интерес к знаниям затрагивает закономерности учебного предмета и основы наук. Учебно-познавательный мотив (интерес к способам добывания знания) совершенствуется как интерес к мето­дам теоретического и творческого мышления (участие в школьных научных обществах, применение исследователь­ских методов анализа на уроке). Мотивы самообразова­тельной деятельности в этом возрасте связываются с более далекими целями, жизненными перспективами выбора про­фессии.

Складывается четко выраженный интерес к рациональной организации умственного труда, а также стремление к анализу индивидуального стиля своей учебной деятель­ности, определение сильных и слабых сторон своей учеб­ной работы.

В этом возрасте укрепляются широкие социальные мо­тивы гражданского долга, отдачи обществу. Социальные позиционные мотивы становятся более дифференцированными и действенными за счет расширения деловых контак­тов школьника со сверстниками и учителем. При благопри­ятных обстоятельствах воспитания упрочивается структура мотивационной сферы, возрастает сбалансированность меж­ду отдельными побуждениями.

Происходит рождение новых мотивов профессиональ­ного и жизненного самоопределения. Развитие целеполагания в этом возрасте выражается в том, что старшеклас­сник ‒ при постановке системы целей учится исходить из планов своего индивидуального самоопределения, а также социальной значимости целей, предвидения социальных по­следствий своих поступков. Возрастает умение оценить реалистичность целей, складывается стремление к актив­ному апробированию разных целей в ходе активных дей­ствий, что прямо связано с процессами жизненного само­определения.

При изучении состояния мотивации каждого конкретного ученика учи­тель может соотносить, его реальные достижения (в учеб­ной деятельности и мотивации) с этими возрастными ха­рактеристиками и делать вывод о еще нереализованных особенностях этого ребенка, которые могут быть актуали­зированы в пределах возможностей его возраста.

При проведении практической работы по формирова­нию мотивов учения и учебной деятельности учителю же­лательно:

1. опираться на достижения предыдущего возрас­та;
2. стремиться мобилизовать потенциальные возможности данного возраста, а именно, приступив к работе с классом, определить для себя, сформированы ли у учеников в классе те уровни учебной деятельности и мотива­ции, которые составляют резервы этого возраста;
3. в ходе работы с каждым возрастом учителю важно также подготавливать «почву» и для последующего возраста, т. е. ориентироваться не только на наличный уровень, но и на зону ближайшего развития мотивов и учебной деятельности. Это означает, например, что учи­телю к концу начальной школы желательно закладывать черты мотивации подросткового возраста, а именно рас­ширять у учащихся в младшем школьном возрасте само­стоятельность в учебной работе, отрабатывать сопостав­ления ими разных способов учебной работы, поощрять по­иск новых способов своей работы, тем самым способствовать становлению основ учебно-познавательных, мотивов, характерных для последующего возраста.

Задачи учителя:

1. формировать у школьников умения учиться;
2. формировать понимание целей и задач, их активного принятия себя, самостоятельную постановку целей и задач учащимися, их формулирование;
3. формировать умение выполнять отдельные учебные действия и их последовательность;
4. обучать приемам самоконтроля и адекватной самооценки;
5. обучать умениям ставить промежуточные цели в своей работе, планировать отдельные учебные действия и их последовательность, преодолевать затруднения при их реализации, рассчитывать свои силы;
6. формировать умения осознавать свои мотивы в учебной работе, сознательно их сопоставлять, делать обоснованный выбор.