



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Влияние семьи на формирование мотивационно-смысловой
сферы младших школьников**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.02 Психолого-педагогическое образование**

**Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение семьи»**

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

44 % авторского текста
Работа рецензирована защите

« 15 » сентября 2021 г.
зав. кафедрой ППМ

Юрьевна Волчегорская Евгения

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-308-207-2-1
Давыдова Анна Олеговна

Научный руководитель:
д-р. пед. наук, профессор

Юрьевна Волчегорская Евгения

Челябинск
2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
ГЛАВА 1. Теоретическое обоснование проблемы влияния семьи на формирование мотивационно-смысловой сферы у младших школьников	10
1.1 Сущность и структура мотивационно-смысловой сферы, особенности ее формирования у младших школьников.....	10
1.2 Роль семьи в становлении личности младших школьников	73
Выводы по главе 1.....	82
ГЛАВА 2. Практическое исследование влияния семьи на формирование мотивационно-смысловой сферы у младших школьников	84
2.1 Ход экспериментального исследования	85
2.2. Описание методических рекомендаций для родителей по формированию мотивационно-смысловой сферы младшего школьника...	91
Выводы по главе 2.....	99
Заключение	103
Список использованных источников	107

ВВЕДЕНИЕ

Формирование мотивационно-смысловой сферы личности было и остается актуальной проблемой психолого-педагогических научных работ. Ряд исследователей подчеркивает особую значимость данной сферы личности, ей отводят роль «стержня личности» [78], «регулятора деятельности» [4, с. 22].

В младшем школьном возрасте ведущей является учебная деятельность, поэтому в своей работе мы будем рассматривать формирование мотивов и смыслов учебной деятельности. В практике современного образования решение данной проблемы является важной психолого-педагогической задачей. Это отражено и в нормативно-правовых документах. В частности, одна из статей Федерального закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ в числе прочих направлений общего образования обозначает «формирование положительной мотивации учебной деятельности» [105], а Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования указывает «развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения» в числе личностных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования [104].

Значимым является не только развитие мотивации учебной деятельности на достаточно высоком уровне, но и характер формируемых мотивов. Согласно классификации Л. И. Божович мотивы учения подразделяются на порождаемые самой учебной деятельностью, и находящиеся за ее пределами, связанные с результатами учения [16].

Эффективнее учебный процесс протекает под воздействием мотивов первой группы, называемых. Помимо этого, наиболее эффективными, «ведущими», «доминирующими» в учении являются смыслообразующие мотивы, т.е. придающие деятельности личностный смысл [57].

Необходимость формирования мотивационно-смысловой сферы младших школьников обнаруживается и на практике учителя начальных классов, что подтверждено результатами психолого-педагогических исследований. Согласно статистическим данным, уровень мотивации учебной деятельности младших школьников ближе к середине обучения, чаще всего в 3 классе, как правило, снижается [15; 48]. Об актуальности темы говорит и то, что познавательные мотивы не играют ведущей роли в структуре учебной мотивации [59]. Зачастую одним из главных мотивов становится стремление получить высокую отметку или избежать неприятностей, в то время как более значимые для личности и общества познавательные и широкие социальные мотивы отходят на второй план.

Проблему формирования мотивационно-смысловой сферы младшего школьника, как и любую проблему развития личности, гораздо эффективнее рассматривать, учитывая влияние семьи [48; 50]. В частности, исследователи говорят о зависимости уровня развития и характера учебной мотивации от типа детско-родительских отношений в семье [73; 75], образом родительской позиции [15]. При этом далеко не все родители имеют представление о «правильной» мотивации учения и способах ее формирования.

Различные аспекты проблемы влияния семьи на формирование мотивационно-смысловой сферы младшего школьника рассматривались и рассматриваются в трудах многих педагогов и психологов. Приведем фамилии некоторых из них.

Мотивационно-смысловую сферу исследовали: Б. Г. Ананьев, Л. И. Анцыферова, А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский, Е. П. Ильин, А. Н. Леонтьев, В. С. Мухина, В. И. Мясищев, В. А. Петровский, Е. В. Субботский, Д. И. Фельдштейн, Л. С. Цветкова, Д. Б. Эльконин, и др.

Мотивацию учебной деятельности, в том числе, младших школьников изучали: Н. В. Афанасьева, Т. А. Евграфова, М. В. Матюхина, Т. А. Саблина, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин, и др.

Сущность личностного смысла и смыслообразования учебного процесса отражена в работах А. Г. Асмолова, И. В. Дубровина, А. А. Леонтьева, А. Н. Леонтьева, А. К. Марковой, В. В. Рубцова и др.

Влияние семьи на формирование личности ребенка исследовалось в трудах Ю. П. Азарова, Н. В. Бондаренко, А. И. Захарова, С. В. Ковалёва, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, А. С. Спиваковской, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского и др.

Связь между учебной мотивацией и особенностями семей школьников и семейного воспитания раскрыта в исследованиях И. И. Вартанова, А. И. Гамаюновой, Н. Н. Посысоева и других современных исследователей.

Несмотря на разнообразные работы ученых, вышеперечисленные проблемы, а в особенности связь учебной мотивации и семейного воспитания, остаются не до конца изученными и как любые психолого-педагогические вопросы, нуждаются в постоянном переосмыслении. В связи с этим, обнаруживается недостаток теоретически обоснованных разработок для применения в практике учителя начальных классов и педагога-психолога по вопросу влияния семьи на формирование мотивационно-смысловой сферы школьников.

В итоге, мы можем обосновать **актуальность исследования** влияния семьи на формирование мотивационно-смысловой сферы школьников.

Социальная значимость исследования заключается том, что решение проблемы влияния семьи на формирование мотивационно-смысловой сферы у младших школьников необходимо для общества.

Теоретико-методическая значимость исследования заключается в изучении проблемы влияния семьи на формирование мотивационно-смысловой сферы у младших школьников и разработке методического сопровождения данного процесса.

Актуальность проблемы влияния семьи на формирование мотивационно-смысловой сферы младших школьников повлекла за собой выявление **противоречия** между необходимостью формирования мотивационно-смысловой сферы у младших школьников и недостаточной изученностью влияния семьи на этот процесс.

Необходимость решения данного противоречия повлекла за собой **проблему** нашего исследования: каково влияние семьи на становление формированию мотивационно-смысловой сферы учащихся начальных классов и каким должно быть содержание методических рекомендаций для родителей по формированию мотивационно-смысловой сферы у младших школьников?

Актуальность данной проблемы обусловила выбор **темы** исследования: «Влияние семьи на формирование мотивационно-смысловой сферы младших школьников».

В работе будет рассмотрено формирование мотивов и смыслов учебной деятельности.

Цель нашего исследования – теоретически обосновать и выявить влияние семьи на формирование мотивационно-смысловой сферы младших школьников; разработать методические рекомендации для родителей по формированию мотивационно-смысловой сферы младших школьников.

Объектом исследования является формирование мотивационно-смысловой сферы у младших школьников.

Предметом исследования выступает влияние семьи на формирование мотивационно-смысловой сферы у младших школьников

Гипотеза исследования: существует зависимость между стилем воспитания в семье и уровнем учебной мотивации у младших школьников. Если родители предпочитают демократический стиль, то у их ребёнка уровень учебной мотивации ближе к высокому, если родители

предпочитают авторитарный стиль, то у их ребёнка отмечается более низкий уровень мотивации учения.

Задачи нашего исследования:

- 1) рассмотреть структуру мотивационно-смысловой сферы и особенности ее формирования у младших школьников;
- 2) проанализировать роль семьи в становлении личности младшего школьника;
- 3) выявить влияние семьи на формирование мотивационно-смысловой сферы у младших школьников;
- 4) разработать методические рекомендации для родителей по формированию мотивационно-смысловой сферы младших школьников.

Теоретическую основу нашей работы составили:

- 1) исследования мотивационно-смысловой сферы Б. Г. Ананьева, Л. И. Анцыферовой, А. Г. Асмолова, Л. С. Выготского, Е. П. Ильина, А. Н. Леонтьева, В. С. Мухиной, В. И. Мясищева, В. А. Петровского, Е. В. Субботского, Д. И. Фельдштейна, Л. С. Цветковой, Д. Б. Эльконина, и др.;
- 2) исследования мотивации учебной деятельности Н. В. Афанасьевой, Т. А. Евграфовой, М. В. Матюхиной, Т. А. Саблиной, Н. Ф. Талызиной, Д. Б. Эльконина, и др.;
- 3) исследования личностного смысла и смыслообразования учебного процесса А. Г. Асмолова, И. В. Дубровина, А. А. Леонтьева, А. Н. Леонтьева, А. К. Марковой, В. В. Рубцова и др.;
- 4) исследования влияния семьи на формирование личности ребенка Ю. П. Азарова, Н. В. Бондаренко, А. И. Захарова, С. В. Ковалёва, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, А. С. Спиваковской, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского и др.

Методологическую основу нашего исследования составили:

- системный подход, способствующий целостному рассмотрению мотивационно-смысловой сферы младшего школьника;

– личностно-ориентированный подход, акцентирующий внимание на личностных характеристиках младших школьников и их родителей/опекунов;

– аксиологический подход, подразумевающий формирование ценностного отношения младших школьников к познанию и учебной деятельности.

Практическая значимость исследования: разработанные нами рекомендации для родителей по формированию мотивационно-смысловой сферы младших школьников могут быть использованы в практике учителя начальных классов или педагога-психолога.

База исследования: Брединская СОШ №2 (филиал МКОУ Брединская СОШ №1).

Этапы исследования.

1. На первом этапе исследования изучалась степень исследования проблемы в психолого-педагогической литературе, анализировались основные понятия, формулировались методологические положения исследования, разрабатывалась методика проведения экспериментальной работы, подбирались методический инструментарий.

2. На втором этапе проводился констатирующий эксперимент: диагностика уровня развития учебной мотивации младших школьников и определение психологических особенностей семей; устанавливалась взаимосвязь между уровнем, а также характером мотивации и типом семьи.

3. На третьем этапе разрабатывался комплекс методических рекомендаций для родителей по формированию мотивационно-смысловой сферы младших школьников.

Методы исследования:

– теоретические методы (анализ литературы; обобщение, систематизация, сравнение);

- эмпирические методы (анкетирование, тестирование);
- статистические методы обработки данных.

Апробация исследования: публикация статей.

Структура магистерской диссертации: введение, две главы, выводы по главам, заключение, библиографический список и приложение.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЛИЯНИЯ СЕМЬИ НА ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННО- СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1 Сущность и структура мотивационно-смысловой сферы, особенности ее формирования у младших школьников

Первой задачей нашего исследования является рассмотрение структуры мотивационно-смысловой сферы и особенностей ее формирования у младших школьников. Для наилучшего понимания структуры мотивационно-смысловой сферы необходимо раскрыть сущность названного термина.

На данный момент в современной психолого-педагогической литературе имеется немало определений мотивационно-смысловой сферы. [108]. Многие из них подтверждают мысль о том, что в основе сферы лежат психологические категории «мотив» и «смысл», находящиеся в тесной взаимосвязи. Для начала раскроем психологическую сущность мотива.

К определению мотива в психологии существует множество подходов, из-за чего возникают сложности в объективном понимании данного явления. Приведем и проанализируем формулировки мотива в контексте нескольких распространенных точек зрения на сущности этого термина: мотив как предмет потребности или деятельности, мотив как побуждение, мотив как причина поведенческих актов и мотив как интегральное сложное психологическое образование личности [108].

Охарактеризуем мотив как предмет потребности или предмет деятельности. А. Н. Леонтьев приравнивал рассматриваемое понятие к предмету деятельности. Авторское определение ученым мотива содержится в следующих формулировках: «Предмет деятельности и является одновременно тем, что побуждает данную деятельность, т.е. ее

мотивом», «мотив – то объективное, в чем (эта) потребность конкретизируется в данных условиях и на что направляется деятельность как на побуждающее ее», «тот результат, то есть предмет, ради которого осуществляется деятельность» [62, с. 5].

Следует отметить, что последняя формулировка может показаться определением мотива как цели, ведь А. Н. Леонтьев определял, что: «цель – это представленный заранее результат, к которому стремится мое действие» [62, с. 10]. Ученый действительно указывал на вероятность «превращения» мотива в цель, определяя совпадение этих двух явлений как: «результат приобретения целью самостоятельной побудительной силы, либо результат осознания мотивов, превращающего их в мотивы-цели» [42]. Но он заведомо пояснил, что это явление вторично для человеческой деятельности, а изначально мотивы и цели совпадают нечасто. Совпадение мотива и цели, по словам А. Н. Леонтьева происходит в простых случаях, но это не означает тождественности двух явлений. По определению психолога, мотив – «это то, что порождает данную деятельность, без чего ее не будет, причем он может не осознаваться или осознаваться искаженно», цель – «это предвосхищаемый в субъективном образе конечный результат действий» [62, с. 12].

В своих трудах А. Н. Леонтьев поясняет, как следует воспринимать предмет деятельности, отвечающий определенной потребности, являющийся в его понимании мотивом: «В (этой) отраженной своей форме предмет и выступает в качестве идеального, внутренне побуждающего мотива». Таким образом, мотивом он считает психический образ реального предмета, отвечающего определенной потребности [0]. Однако, буквальное понимание некоторых из формулировок, относимых к мотиву и приведенный А. Н. Леонтьевым пример, определяющий стакан воды как мотив, в трудах некоторых ученых, «выливается» в мысль о том, что предметы сами по себе могут побуждать и направлять определенную деятельность [0].

В частности, такого мнения придерживался С. П. Манукян, считающий мотивом предмет потребности [42]. Исходя из его рассуждений, не потребность «пробуждает» в человеке активность, направленную на поиск предмета его удовлетворения, а предмет потребности, материальный или представляемый, может вызвать потребность и желание действовать определенным образом.

В его учении – конкретные предметы соотносятся с конкретными потребностями. Е. П. Ильин критикует такой подход и предполагает, что автору следовало бы ввести понятие нужды и разделить понятия «порождение» и «актуализация» потребностей [42]. Понятие нужда, смогло бы объяснить термин «неизвестная потребность» С. П. Манукяна, который обозначает неопределенное желание, состояние дискомфорта [42]. А термин «актуализация» прояснил бы то, что предмет не порождает потребность «из ничего», а лишь актуализирует ее, фокусирует на ней действия человека.

Подобные уточнения предлагает и Л. И. Божович [42]. По ее мнению, потребность действительно может быть актуализирована определенным предметом у отдельной личности, как в случае с условными рефлексамии, если данный предмет многократно удовлетворял данную потребность, но считать определенный предмет побудителем определенной деятельности некорректно [42].

Ю. М. Забродин и Б. А. Сосновский сделали вывод о том, что предмет деятельности и мотив далеко не всегда тождественны друг другу, они редко совпадают друг с другом. Ученые посчитали нужным дать следующее определение предмета деятельности «это та сторона психического образа, которая обозначает, что и как делается для достижения конечного и связанного с потребным результатом». На определение предмета потребности у ученых также имеется свой взгляд. Они подчеркивают, что предмет потребности не должен восприниматься как нечто конкретное, какой-либо объект материального мира. Предметом

потребности может выступать какое-либо абстрактное явление, не отличающееся высоким уровнем конкретизации, например: «все новое для человека как предмет его познавательной потребности». Следует отметить, что в психологии, например, в бихевиоризме, распространена точка зрения на предмет потребности или деятельности как на нечто конкретное и объективное [42].

Поясним отличие точек зрения вышеуказанных ученых на мотив и его связь с деятельностью от теоретических воззрений А. Н. Леонтьева [35]. Дело в том, что А. Н. Леонтьев рассматривает мотив только применительно к деятельности, в буквальном смысле этого термина [0]. Ученый развивал мысль о единстве внутренней и внешней деятельности, считая первичной внешнюю. Он подчеркивал роль введения в психологию понятия интериоризации, объясняя ее сущность следующим образом: «процесс интериоризации состоит не в том, что внешняя деятельность перемещается в предсуществующий внутренний «план сознания»; это – процесс, в котором этот внутренний план формируется» [8]. А. Н. Леонтьев считает, что «субъективные переживания, хотения, желания» нельзя считать мотивами, так как они не порождают конкретную направленную деятельность [42].

Такому однозначному пониманию деятельности и связи с ней мотива, противостоят рассуждения Б. А. Сосновского и Ю. М. Забродина. Они считают, что мотив следует понимать в отрыве от внешней деятельности, т.е. надситуативно [35]. По их мнению, мотив не обязательно приводит к осуществлению деятельности, он может существовать в психике человека, проявляться в виде субъективных переживаний, «встраиваться в мотивационно-смысловую картину направленности человека». Б. А. Сосновский изучал мотивы в своих исследованиях психологической направленности личности человека. При этом Ю. А. Забродин и Б. А. Сосновский [35] призывают отличать мотивы деятельности и мотивы личности. Психолог В. А. Иванников за мотив

принимает, только то, что можно назвать мотивом личности. Он считает мотивами устойчивые образования в мотивационной сфере личности, а ситуативные образования, активизирующие деятельность, называет побуждением [43].

К вопросу о мотиве как о предмете потребности и предмете деятельности добавим мнение ученых, призывающих разделять эти две точки зрения на сущность мотива [35]. Когда мотив определяется как предмет деятельности, его значение гораздо уже, так как потребность не исчерпывается одним единственным вариантом ее удовлетворения, отраженном в предмете деятельности. Ученые объясняют это так: «Мотив деятельности – это один из возможных предметов потребности: актуализированный и нашедший себя в деятельности, психологически связанный с ее предметом». Предмет деятельности и ее мотив отождествлять, по их мнению, нецелесообразно [35].

Принятие за мотив предмета деятельности или предмета потребности объясняет, на что направлена деятельность человека или его субъективные переживания. Важным является принятие за предмет именно субъективного психического образа определенного объекта, точнее одной из его сторон, имеющей значимость для субъекта. Сами по себе предметы не порождают потребность, а актуализируют ее, повышают активность человека, направляют ее. Но одного появления предмета, отвечающего определенной потребности и отражения его в психике человека недостаточно для возникновения мотива [35].

Ряд ученых определяет в качестве мотива побуждение. Внутри этой точки зрения также имеется несколько направлений, связанных, в том числе, с неоднозначным пониманием самого термина «побуждение». Побуждение в первую очередь характеризуется наличием побуждающей силы [78]. А далее уже возникают вопросы: что является источником побуждения, на что оно направлено и т.п.

Начнем с вопроса о осознаваемом и неосознаваемом характере побуждения. Само слово «мотив» в переводе с французского означает побуждение. Для западных психологов, характерен такой взгляд на сущность рассматриваемого термина и акцент на энергетической составляющей побуждения. Они принимают за мотив внутренний, часто неосознанный источник активности, своеобразный импульс.

Такое однозначное понимание мотива можно обнаружить в теории мотивации З. Фрейда, который основным источником поведения человека считал бессознательные внутренние импульсы, врожденные инстинкты. Подобных взглядов на сущность мотива придерживались также такие западные психологи как Д. Гилфорд, Г. Мэрфи и др. [0].

Представители отечественной психологии в понятии мотива стараются рассматривать как энергетическую, так и содержательную сторону, то есть наряду с побуждением как внутренним импульсом, рассматривается направленность этого побуждения, его осознанность, предметность. Охарактеризуем отношение отечественных ученых к вопросу об осознанности и неосознанности мотивов [42].

Сторонником мнения об осознанном характере мотивов выступал и В. И. Ковалев: «Мотивы мы понимаем, как побуждения, являющиеся свойством личности, возникающие на основе потребностей и в связи с характером общественных отношений и осознанные самим человеком» [0].

Большинство отечественных психологов сходятся во мнении, что наряду с осознанными существуют неосознанные мотивы. Причину данного явления В. Г. Ассев объясняет следующим образом: «человек может не осознавать крайние области мотивации – автоматизированные, в готовом виде воспринятые и затверженные в длительной практике исполнительские моменты, средства поведения и особенности общей направленности личности» [13]. Если бы человек четко осознавал каждый свой мотив, это бы позволило ему иметь безупречное самосознание, считает ученый [0]. Мнения о существовании неосознанных мотивов

придерживается также П. М. Якобсон, который указывает на существование нескольких уровней мотивации, характеризующихся разной степенью осознанности [50]. Однако даже неосознанные мотивы дают знать о своем существовании, проявляясь в форме эмоциональной окраски, эмоционального отношения к чему-либо [50].

Побуждение – это простыми словами стремление, и оно должно быть на что-то направлено. У некоторых ученых мотив побуждает к активности (Н. В. Бордовская, А. А. Реан) [17], к деятельности, к совершению поведенческого акта (Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин, С. К. Багадирова) [80]. Мнения ученых также разнятся в вопросе источников побуждения. Распространены точки зрения, что оно связано с определённой потребностью, или системой потребностей, предметом потребности. Такое понимание схоже с трактовкой мотива как предмета потребности, но акцент здесь делается именно на наличии особой побуждающей силы мотива [42]. Еще одной важной точкой зрения на сущность мотива является его понимание как причины поведенческих актов. Определение понятия при этом в общих чертах выглядит примерно так: «Мотив – причина, лежащая в основе деятельности / поведения / поступков / действий». Но в разных источниках по-разному определяется характер и сущность «причины». Во многих определениях подчеркивается «субъективность» причины, т.е. имеется в виду причина поступка (действия, деятельности, поведения), определяемая самим субъектом. Например, в Оксфордском толковом словаре по психологии мотив – это «рационализация, подтверждение или оправдание, которое человек представляет, как причину своего поведения», [78] в Большой энциклопедии по психиатрии В. А. Жмурова – «то, что индивид считает причиной своего поведения или, точнее, что придает смысл его действиям» [30]. В связи с подобными формулировками встает вопрос об истинности мотива, определяемого самим субъектом, ведь не каждый человек способен разобраться в действительных причинах своего

поведения, а может попросту их скрывать. В большинстве рассмотренных нами определений такая причина является осознаваемой, хотя некоторые исследователи, например, Н. И. Конюхов допускают неосознанный характер мотива, определяемого как причины действий [53].

Для того, чтобы глубже понять данные формулировки, определимся с понятием «причина». У большинства авторов, причина – это явление, вызывающее возникновение или изменение другого явления. «Другое явление» или как его часто называют «последствие» следует понимать в данном случае как деятельность, поступок, действие человека.

М. В. Гамезо, А. В. Степаносова, Л. М. Хализева указывают на два фактора, делающих определенное явление причиной:

- первое явление предшествует второму;
- первое является необходимым условием, предпосылкой или основой возникновения, изменения или развития второго [25].

Интересным является вопрос о сущности «причины», понимаемой как «мотив». Н. И. Конюхов, определявший мотив как причину, считает, что в качестве мотивов «могут выступать инстинкты, влечения, направленные на определенный объект эмоции, установки, идеалы, элементы мировоззрения и др.» [53]. В Философском энциклопедическом словаре «причина» понимается как «предмет», который что-то вызывает. Если применить это понимание термина к определению мотива как причины, формулировка будет схожа с определением мотива как предмета потребности или деятельности [106].

Как видно, из перечисленных формулировок, мотив, определяемый, как причина тесно связан с деятельностью или действиями. Следует отметить, что такое понимание сущности мотива противоречит раскрытым ранее воззрениям Б. А. Сосновского и Ю. М. Забродина о надситуативном характере мотивов [35].

Интересную точку зрения на сущность мотива можно обнаружить в исследованиях Е. П. Ильина. Ученый определяет мотив как сложное интегральное психологическое образование, обозначает его границы и предлагает структуру. Согласно мнению психолога, мотив с одной стороны ограничен потребностями, а с другой – намерением совершить действие. Мотив понимается как основание действия, и характеризует факторы, оказавшие влияние на принятие человеком решения. Структура мотива при этом состоит из трех блоков: «потребностного», «блока внутреннего фильтра» и «целевого». В каждом из блоков содержатся специфические компоненты [42].

Потребностный блок включает в себя:

- биологические потребности;
- социальные потребности;
- осознание долженствования.

Блок внутреннего фильтра состоит из следующих компонентов:

- нравственный контроль;
- оценка внешней ситуации;
- оценка своих возможностей (знаний, умений, качеств),
- предпочтения (интересы, склонности, уровень притязаний).

В целевой блок входят такие компоненты:

- образ предмета, могущего удовлетворить потребность,
- опредмеченное действие;
- потребностная цель;
- представление процесса удовлетворения потребности.

Е. П. Ильин отмечает отличающееся от общепринятого понимания качество мотива – вероятность его вертикальной структуры. То есть, мотив может включать несколько компонентов из разных блоков, например, несколько потребностей, побуждающих удовлетворение одной цели, или даже несколько целей, планируемых для достижения [42].

Таким образом, мы рассмотрели сущность мотива в контексте различных подходов. Одним из наиболее распространенных является понимание мотива как предмета потребности или предмета деятельности. Достоинство этого подхода в том, что он объясняет на что направлен мотив. Принимая за мотив предмет потребности следует отметить, что он сам по себе не может вызвать потребность. А считая мотивом предмет деятельности необходимо учитывать не объективное значение предмета, а субъективный психологический образ одной из его сторон.

Принятие за мотив побуждения выводит на первый план существование энергетической составляющей мотива – побуждающей силы. Отечественные ученые, в отличие от многих западных рассматривают наряду с энергетической составляющей – содержательную, объясняющую объект направленности мотива, что делает данный подход схожим с ранее названным.

Трактовка мотива как причины поведения и деятельности человека, также в некоторых случаях может быть правомерной. Но здесь речь идет о наиболее сильном мотиве, который и явился основанием поступка. Этому противоречит факт одновременного существования нескольких мотивов, становиться не ясным их противостояние.

Представление мотива как интегративного свойства личности в работах Е. П. Ильина позволяет объединить в одной трактовке несколько вариантов форм существования мотива. При этом обязательно существует «потребностный» блок, отражающий источники мотива; «целевой блок» (заключительный) который может предполагать, как психическое существование мотива (в форме образа предмета удовлетворения потребности, представленного процесса удовлетворения потребности или потребностной цели) так и реализацию мотива во внешней деятельности в форме опредмеченного действия. Кроме того, ученый выделяет «блок внутреннего фильтра» служащий посредником между потребностным и целевым блоком [42]. Такая трактовка несомненно представляет ценность

для раскрытия сущности мотива, но в этом случае мотив является интегративным, он может иметь сразу несколько источников. Это расходится с традиционным пониманием мотива, тем самым затрудняет его исследование на практике.

Обратимся к интерпретации масштабной, «всеобъемлющей» категории смысла. Этому понятию посвящено огромное количество порой противоречивых трудов зарубежных и отечественных психологов.

Начнем с того, что само слово «смысл» многозначно, и рассматривать его в данной работе следует применительно к психологии. Начало исследованию смысла как психологической категории положили воззрения Л. С. Выготского [23]. А в 1974 году, его ученик, А. Н. Леонтьев вводит понятие «личностный смысл», которое внесло огромный вклад в отечественные теории смысла и теорию деятельности [54].

Но перед тем как обратиться к особенностям понимания смысла в отечественной психологии кратко охарактеризуем подходы к определению этого понятия западными учёными. В основном «смысл» в западной психологии изучался в русле двух основных подходов к определению термина: как интегративная основа личности и как структурный элемент сознания и личности. У обоих подходов есть по три направления, каждое из которых рассматривает смысл с определённой позиции:

- как феномен объективной действительности,
- как феномен субъективной действительности,
- как феномен интерсубъектных взаимодействий [63].

Рассмотрению смысла как феномена объективной действительности в рамках первого подхода соответствует определение смысла как жизненной задачи. Исследованиями в этом русле занимался В. Франкл. В его понимании смысл – это найденный конкретным человеком в объективном мире жизненный смысл, актуальный в данный момент [107].

Этой позиции противоречат воззрения Дж. Ройса и А. Пауэлла, занимавшихся рассмотрением смысла (как интегративной основы

личности) с позиции феномена субъективной реальности. Они определяли данное понятие как интерпретацию жизни. Ученые рассматривают смысл как явление субъективное, возникающее внутри субъекта, отрицая то, что объекты могут сами нести в себе и «навязывать» смысл [1].

И заключительное в данном подходе (смысл как интегративная основа личности) направление рассматривает интересующее нас понятие как феномен intersubъектного взаимодействия. Этому направлению соответствует понимание смысла как связующего звена между личной и социокультурной действительностью. Интересным у Феникса является представления о смысловой системе, по его мнению, состоящих из шести смысловых реальностей: символической, эмпирической, эстетической, синноэтической, этической и синоптической, отвечающих за определенные сферы культуры и жизни человека. В этих смысловых реальностях и содержатся потенциальные смыслы для конкретной личности. Но конкретный смысл может относиться не к одной, а к нескольким смысловым реальностям [63].

Охарактеризуем смысл как структурный элемент сознания и деятельности в фундаментальных исследованиях западных психологов. Этот подход, в отличие от рассмотренного выше, определяет переработку и производство смыслов, как необходимый механизм функционирования психики человека. Согласно данному подходу, существует не единственный смысл, а множество различных смыслов.

Как уже было указано, у данного подхода, подобно первому, существует три направления, которые определяют смысл с трех позиций. Рассмотрению смысла как феномена объективной действительности соответствует его определение как побуждения со стороны внешних объектов. Сущность смысла, как феномена субъективной действительности заключается в интерпретации конкретных ситуаций самим субъектом. С позиции феномена intersubъектных взаимодействий, смысл является единицей межличностного взаимодействия [63].

Начнем с точки зрения, вкладывающей в сущность смысла побуждение со стороны объектов.

Этой позиции придерживался Э. Ч. Толмен, вводя понятие «требование» как «врожденное или приобретенное побуждение достичь или избавиться от определенного рода внешних объектов, физиологического состояния равновесия или напряжения».

Требования в понимании Э. Ч. Толмена могут побуждать:

- достичь положительных объектов;
- избежать отрицательных объектов;
- легким способом достичь положительные объекты и избежать отрицательные [84].

Дж. Нюттен также подчеркивал, что объекты обладают способностью побуждать к действиям, но сам смысл продуцируется в результате соотношения мотивации и конкретной ситуации [63].

Следующим направлением рассмотрения смысла является его понимание как интерпретации конкретных ситуаций, в отличие от интерпретации жизни в целом (так определялся смысл в предыдущем подходе с позиции феномена субъективной действительности). В этом случае главным источником смысла является сам субъект.

Ученый Э. Петерфройнд рассматривает механизм образования смыслов в результате восприятия человеком информации о внешнем мире и его объектах. Исходя из воззрений исследователя, информация, например, о конкретной ситуации или о конкретном объекте, обретает смысл благодаря ее соотношению с информацией, находящейся как бы на более высоком уровне, с более широким информационным контекстом [63].

В исследованиях Э. Петерфройнда можно найти следующие особенности смысла:

- обусловленность личностного смысла личным опытом человека,
- неотделимость личностных смыслов от мотивов [63].

Интересная точка зрения на сущность смысла у ученых Дж. Этвуда и Р. Столорова. Согласно их воззрением, смысл является производным от субъективного мира самой личности, но постичь его можно через взаимодействие двух субъектов [63].

Следующее направление определяет смысл как единицу межличностного взаимодействия. Например, психолог Р. Харре личностные смыслы рассматривает только в тесной взаимосвязи с социальными, как производные от них. Социальные смыслы, исходя из его воззрений, являются универсальными для любых культур и субкультур, представляют собой определённые социальные правила поведения. Рассуждая о придании действию личностного смысла, Р. Харре констатирует роль экспрессивного аспекта действия в этом процессе [96].

Ученый Дж. Шоттер также рассматривает личностные смыслы в связи с социальными, но первым, уделяет значительно большее внимание. По его мнению, чтобы понять смысл действия конкретного человека, нужно знать особенности его мировоззрения, его личные психологические особенности, а также его цели, намерения мотивы [113].

Согласно Дж. Шоттеру смысл определенного действия состоит из двух компонентов: компонент, определяющийся действием, которое предшествует рассматриваемому действию; компонент, определяющийся действием, которое является следствием рассматриваемого действия [63].

Перейдем к рассмотрению отечественных взглядов на смысл как психологическую категорию. Своеобразным контекстом для раскрытия сущности смысла выступила теория деятельности А. Н. Леонтьева [61]. Благодаря фундаментальным исследованиям ученого и его последователей, изучение категории смысла вышло из рамок исследования

сознания и переместилось в поле исследований реальной, объективной жизни субъекта, и, в первую очередь, реальной деятельности.

Исследуя смысл, А. Н. Леонтьев ввел понятие «сознательный смысл», характерный только для человека, как личности, обусловленный общественным сознанием и его значениями. Позже ученый вводит понятие «личностный смысл» которым он обозначил смысл в психологическом понимании [54].

Личностный смысл (действия), по А. Н. Леонтьеву, – это отношение мотива деятельности к цели действия. Особую роль в процессе образования смысла А. Н. Леонтьев отводил мотиву, выделяя смыслообразование, как одну из его функций наряду с побуждением и приданием направленности деятельности. Ученый писал: «Они (мотивы) придают сознательному отражению субъективную окрашенность, которая выражает значение отражаемого для самого субъекта, его, как мы говорим личностный смысл» [61].

Также, А. Н. Леонтьев тесно связывает личностный смысл с понятием значения, определяет его как значение «для меня», т.е для конкретного человека: «Возникновение в ходе развития общественных отношений сознания «Я» и есть возникновение сознательного смысла. Первичное значение раздваивается: появляется отношение смысл – значение. Смысл и есть «для меня значение!»» [54].

В данной цитате указывается на роль общественных отношений в образовании личностного смысла. У А. Н. Леонтьева есть пояснения об этом процессе. Дело в том, что человек воспринимает объективные значения из общества, в них уже заложен «общепринятый», универсальный, «общественный смысл». Но воспринятое значение, точнее содержащийся в нем элемент объективной действительности, по-своему интерпретируется, объективное значение обогащается личностным смыслом, выражаясь в субъективном значении. Общественные отношения способствуют и тому, что это субъективное значение вносит свой «вклад»

в общественное значение. А. В. Серый делает из умозаключений А. Н. Леонтьева следующий вывод: «смысл характеризуется как объективное отношение свойств действительности, детерминирующее деятельность субъекта, при этом, возникающее в самой деятельности» [95].

В исследованиях А. Н. Леонтьева содержится подобное определение смысла, поясняющее характер «свойств действительности», названных выше. Термин в этом определении означает объективное отношение воздействующих на субъект свойств действительности и свойств действительности, непосредственно определяющих жизнь и деятельность субъекта [63].

Кроме того, личностный смысл, по мнению А. Н. Леонтьева необходимое условие развития личности. Говоря о своеобразном движении мотивов «по вертикали», которое заключается «в соотношении мотивов друг с другом», когда определенные мотивы возвышаются, подчиняя себе, а другие, наоборот, опускаются, становясь подчиненными другим, более высоким, а иногда даже теряют функцию смыслообразования. В приведенных умозаключениях говорится об иерархии мотивов, критерием которой является смыслообразующая сила определенных мотивов [61]. И, в результате, А. Н. Леонтьев делает вывод о основополагающей роли смыслов в развитии личности: «Становление этого движения и выражает собой становление связанной системы личностных смыслов – становление личности» [63].

Л. С. Выготский, учитель А. Н. Леонтьева, также указывал на зависимость смысла от мотива, когда рассуждал о смысле в контексте психолингвистики: «Смысл слова меняется от мотива. Таким образом, конечное объяснение лежит в мотивации». Ученый также указывал на роль смысла в сознании: «Сознание в целом имеет смысловое строение. Мы судим о сознании в зависимости от смыслового строения сознания, ибо смысл, строение сознания – отношение к внешнему миру» [95].

В своих исследованиях Л. С. Выготский, объясняя смысловую регуляцию поведения, ввел понятие смыслового поля, под которым подразумевал актуальную на данный момент, осознаваемую человеком ситуацию своего поведения. Ученый указывал на взаимосвязь осмысления ситуации субъектом с его деятельностью. Объективная ситуация, осмысливается человеком, приобретает субъективное значение, а осмысление ситуации, в свою очередь, приводит к реальным действиям. Исследование сути этого процесса приводит к выводу о взаимосвязи интеллекта и эмоций в процессе осмысления. Позже подобные выводы делают и другие исследователи [95].

Об особой роли эмоционального компонента заявляет и исследователь О. К. Тихомиров в описанном им механизме решения мыслительной задачи. «Постепенное, углубляющееся и меняющееся» отражение ситуации определяется ученым как невербализованный операциональный смысл, не имеющий полного соответствия ни с объективным, ни с личностным, ни с «общественным» смыслом. Посредством эмоционального состояния осуществляется переход формы операционального смысла из невербализованной в вербализованную форму. Эмоциональный компонент участвует в образовании личностных смыслов: «Актуализация эмоции в промежутке между началом активности мотива и до рациональной оценки деятельности отражает процесс становления личностного смысла» [22].

О месте эмоций в составе смыслов пишет и В. К. Вилюнас. При этом он «делит» смыслы на биологические и личностные. Биологические проявляются в форме эмоций, развиваясь в сознании, такие смыслы становятся личностными, при этом первоначальный эмоциональный компонент остается. С процессами осознания смыслов также связаны две их формы существования: вербализованные и невербализованные смыслы. Невербализованный смысл является более истинным с точки зрения первопричины своего возникновения, более адекватным, вербализованный

смысл – измененный в ходе осознания смысл, который не всегда бывает «адекватным».

В отличие от точки зрения О. К. Тихомирова, В. К. Вилюнас подчеркивает роль интеллектуального, а не эмоционального компонента в образовании личностного смысла [64]. Ф. Е. Василюк подчеркивает роль воли в смысловых процессах. Воля необходима, по его мнению, для выхода из критической ситуации – кризиса, в котором сталкиваются «внешний» и «внутренний» миры, «порождается» смысл [20]. В процессе смыслопорождения критические ситуации жизни субъекта запускают «переживание», которое заключается в своеобразном восстановлении, гармонизации психологических «сил» субъекта и обеспечивает нахождение смысла для дальнейшей жизни и деятельности. Процесс смыслопорождения следует отличать от процесса смыслообразования, который является, у Ф. Е. Василюка, как и у А. Н. Леонтьева, функцией мотива. Ученый относит смысл к субъективной категории и не связывает его с объективно направленной деятельностью. Он определяет смысл интегративно, как совокупность жизненных отношений, как продукт мотивационно-ценностной сферы. Мотивы выполняют уже указанную функцию смыслообразования, а ценности осуществляют функцию оценки мотивов: «Система ценностей выступает в данном случае как «психологический орган» измерения и сопоставления меры значимости мотивов, соотнесения индивидуальных устремлений и «надындивидуальной сущности» личности» [20].

Таким образом, Ф. Е. Василюк связывает понятия смысла, ценности и мотивов. По его мнению, ценности могут преобразовываться в мотивы. Изначально проявляясь в форме эмоциональных реакций на утверждение или нарушение, ценности претерпевают цепочку изменений, обретают вначале форму «знаемых» мотивов, потом такие мотивы приобретают функцию смыслообразования, а затем реально действуют. Ученый считает, что ценности выступают источниками мотивов и осмысленности жизни

человека. Также он утверждает, что смысл нацелен в будущее, связан с временной перспективой [20].

А. Г. Асмолов, исследуя категорию смысла, вводит понятие смысловой установки, содержанием которой выступает личностный смысл. В данном случае он проявляется в форме готовности к осуществлению какой-либо направленной деятельности. При этом личностный смысл А. Г. Асмолов определяет, как субъективное отражение объективных отношений субъекта в его сознании. Ученый также как вышеназванные исследователи О. К. Тихомиров и В. К. Вилюнас указывает на присутствие эмоционального и интеллектуального компонента в составе личностного смысла, рассматривая их в единстве [14].

Б. С. Братусь также говорит о единстве эмоциональных и интеллектуальных процессов в контексте смысла, но по отношению не к личностному смыслу, а к смысловому образованию. Вводя понятие «смысловое образование» Б. С. Братусь так объясняет его сущность: «это целостная динамическая система, отражающая взаимоотношения внутри пучка мотивов, реализующих то, или иное смысловое отношение к миру». Смысловые системы, по мнению как Б. С. Братуся, так и многих других ученых, образуются в результате соотнесения меньшего с большим [56].

Ученый приписывает смысловым образованиям две функции: создание образа будущего, и нравственной оценки действительности. По утверждению Б. С. Братуся в структуре смыслового образования содержится эмоционально-непосредственный и вербализованный смыслы. В составе последнего выражен не только эмоциональный, но и интеллектуальный компонент [56]. Ученый также отмечает связь смысла и ценностей. Если Е. Ф. Василюк считает, что ценности могут преобразовываться в мотивы, то Б. С. Братусь отмечает, что глубоко осознанные смыслы могут становиться ценностями для человека. При этом, личностные смыслы, по его мнению, могут не всегда иметь

осознанный характер. Под смыслом Б. С. Братусь понимает не ситуативное предметно-направленное отношение к действительности, а скорее наоборот, целое интегральное образование, имеющее надситуативный характер: «как сложную динамическую система, образующую особую, смысловую сферу личности, которая и обуславливает всю жизнедеятельность человека». Смысл в первую очередь отражает пристрастность человека к миру [18].

В смысловой сфере личности Б. С. Братусь выделяет уровни смыслов, которые можно представить в следующей иерархии:

- прагматические, операциональные, «доличностные» смыслы, (нулевой уровень»);
- эгоцентрический;
- группоцентрический;
- просоциальный, гуманистический
- духовный (высший уровень) [18].

Каждый уровень объясняет, на благо кого и что направлены смыслы. Можно сказать, что смыслы нулевого уровня почти никак «не отзываются» в человеке. Смыслы первого уровня направлены на личную выгоду субъекта, смыслы группоцентрического уровня связаны с идентификацией человека с какой-либо группой, гуманистическому уровню соответствуют общечеловеческие смысловые ориентации. Духовный же уровень соотносится со смыслом жизни и философскими смыслами [56].

Каждый смысл, соответствующий тому или иному уровню, имеет определенную степень присвоенности и генерализованности. Исходя из соответствия смысла определенной степени, различают:

- ситуативные смыслы;
- устойчивые, личностно присвоенные смыслы;
- личностные ценности [17].

Эта классификация иллюстрирует утверждение Б. С. Братуся о том, что наиболее осмысленные, присвоенные личностные смыслы могут

становиться ценностями определенной личности. Также классификация может служить подтверждением того, что ученый не связывал личностные смыслы с деятельностью, так как не во всяких ситуациях, по его мнению, «рождается» личностный смысл [56].

Д. А. Леонтьев также рассмотрел смысл как интегральное образование, стараясь изучить его во всех аспектах. Под термином «смысл» он понимает не конкретный, привязанный к конкретной деятельности смысл, а введенное им понятие «смысловая реальность». Смысловая реальность осуществляет смысловую регуляцию деятельности [61].

Д. А. Леонтьев, обобщая подходы к определению смысла, определяет три своеобразные плоскости в которых существует смысл, рассматривает его с позиции трех разных аспектов. Плоскости объективных отношений между субъектом и миром соответствует онтологический аспект смысла. Ученый вводит термин «жизненный смысл» отличный от «личностного смысла». Жизненный смысл является отражением объективной действительности, а именно позиции определенных предметов, явлений, событий, действий в жизни человека [63].

Плоскость образа мира в сознании субъекта соотносится с феноменологическим аспектом смысла. Одним из компонентов образа мира является личностный смысл, рассмотренный ранее. Личностные смыслы – это, по сути, субъективно воспринятые, «познанные» жизненные смыслы. Личностные смыслы не просто отражаются в сознании субъекта с помощью эмоциональной окраски. Перед субъектом встает «задача на смысл», требующая осмысления – деятельности, по соотнесению с потребностями, мотивами, ценностями, определению места в жизни человека тех или иных объектов и событий [63].

Плоскости неосознаваемых механизмов внутренней регуляции жизнедеятельности соответствует деятельностный (субстратный) аспект

смысла. Здесь смыслонесущие жизненные отношения преобразованы в смысловые структуры. По определению А. Н. Леонтьева, смысловые структуры – это специфические элементы смысловой сферы личности, которые имеют уровневую организацию и являются превращёнными формами жизненных отношений субъекта. В свою очередь комплекс нескольких взаимосвязанных смысловых структур представляет собой смысловую систему. В соответствии со смысловой логикой (логикой жизненной необходимости) смысловая система осуществляет смысловую регуляцию поведения [63].

Смысл, исходя из суждений Д. А. Леонтьева, – это отношение, существующее в трех плоскостях, связанных между собой: плоскости объективной действительности жизни человека, плоскости субъективного отражения объективных жизненных отношений, плоскости неосознаваемых механизмов внутренней регуляции жизнедеятельности, посредством смысловых структур, отражающих смыслонесущие жизненные отношения субъекта [61].

В результате анализа различных трактовок смысла, Д. А. Леонтьев в своей книге «Психология смысла» выделяет особенности, составляющие сущность данного термина:

- смысл обладает свойством контекстуальности, т. е. всегда подразумевает соотнесение чего-то меньше с чем-то более большим, общим.
- смыслу присуща интенциональность, т.е. нацеленность на будущее, результат;
- смысл порождается отношениями, связывающими субъекта с объективной действительностью;
- смысл способен осуществлять регуляцию внешней деятельности человека;

– смысловые образования составляют единую систему, взаимодействуя через смысловые структуры, которые в совокупности образуют ядро личности.

– смыслы образуются и преобразуются во внешней и внутренней деятельности субъекта [63].

Мы можем добавить к этому следующие выявленные нами особенности смысла как психологического явления:

- смысл является необходимым фактором развития личности;
- сознание человека имеет смысловое строение;
- в процессе осмысления участвуют и эмоциональный и интеллектуальный компоненты;
- смысл может существовать в форме осознанной готовности к действию (смысловая установка);
- важнейшими функциями смысла являются: создание образа будущего и нравственная оценка действительности.

Возвращаясь к вышеуказанному, подчеркнём, что основными подходами являются определения смысла как:

- интегративной основы личности;
- структурного элемента сознания и деятельности.

В рамках каждого из подходов смысл понимается как:

- 1) как феномен объективной действительности;
- 2) как феномен субъективной действительности;
- 3) как феномен интерсубъективных взаимодействий.

Если говорить об условных уровнях смысла, существует несколько оснований для составления какой-либо иерархии: степень направленности на благо других, степень присвоенности, плоскость в которой функционирует тот или иной смысл и т.д.

Д. А. Леонтьев выделяет три плоскости, в которых существуют три своеобразных уровня смысла. В плоскости объективных отношений между субъектом и миром функционирует жизненный смысл, отражающий

объективную действительности в жизни человека. Плоскость образа мира в сознании субъекта наполнена личностным смыслом. И в самой высокоорганизованной плоскости неосознаваемых механизмов внутренней регуляции жизнедеятельности важнейшие жизненные отношения заключены в смысловые структуры, имеющие уровневое строение, способные образовывать смысловые системы, которые в свою очередь осуществляют смысловую регуляцию поведения.

Перейдем к характеристике мотивационно-смысловой сферы личности, занимаемого места и характере взаимосвязи мотива и смысла в ней. Начнем с вопроса о мотивах и смыслах в структуре мотивационно-смысловой сферы.

Одно из определений данной сферы, данное С. В. Колябиным, «призывает» рассматривать мотивационные образования и смыслы по отношению друг к другу, и сообщает, что «эти детерминанты организованы в динамическую многоуровневую иерархическую систему, составляют наряду с личностными смыслами, различными формами смысловых отношений и личностными ценностями мотивационно-смысловую сферу личности» [52].

Исследователем дано не только утверждение о взаимной связи мотивов и смыслов, но и определена своеобразная структура мотивационно-смысловой сферы, где наряду с мотивационными образованиями и смыслами (в т.ч. личностными), присутствуют различные формы смысловых отношений и личностные ценности [52].

Охарактеризуем соотношение мотивов и смыслов в составе рассматриваемой сферы, и такие ее свойства как динамичность и иерархичность, связанные со спецификой мотивов и смыслов. Существует несколько разнообразных, и даже противоречивых взглядов о соотношении понятий «мотив» и «смысл». Приведем некоторые из них.

Начнем с уже приведенного нами определения, сформулированного А. Н. Леонтьевым, характеризующего смысл действия как «отношение

мотива деятельности к цели действия». Эта формулировка делает смысл действия зависимым от мотива деятельности. Как мы уже указывали, в теоретических воззрениях А. Н. Леонтьева мотив обладает смыслообразующей функцией. Таким образом, мотив и смысл в данной формулировке тесно взаимосвязаны, причем главенство в этой взаимосвязи принадлежит мотиву [61].

Интересной является работа Б. С. Алишева в вопросе соотношения понятий «мотив» и «смысл». Исследователь приводит данные о некотором совпадении формулировок данных понятий. В частности, он приводит определение мотива Б. А. Сосновским: «это наличие отношения к деятельности, к миру в целом, стоящее у истоков всей субъективной феноменологии психики» и определение смысла Д. А. Леонтьевым, в котором смысл предстает перед нами как отношение, связывающее объективные жизненные отношения субъекта, предметное содержание сознания и предмет его деятельности. Можно отметить сходство формулировок, когда речь идет о разных понятиях. Итогом исследования Б. С. Алишева является формулировка собственного мнения о соотношении понятий, из которой следуют немаловажные для нашей работы заключения. Ученый делает вывод, о том, что заключенные в действии, внесенные в него субъектом значение и смысл становятся мотивами. Такая точка зрения выступает альтернативной утверждению о смыслообразующей роли мотива. Б. С. Алишев рассматривает мотив как обратную сторону значения и смысла, усматривая их отличие только в направлении «вектора времени». Рассуждая о смысле продолжающейся деятельности или жизни, ученый практически отождествляет понятия «ведущий мотив» и «смысл». По его мнению, мотив и смысл – «проявления одного и того же психологического феномена в отношении и в действии». Однако, если воспринимать данное утверждение как отождествление рассматриваемых понятий, может возникнуть противоречие с фактом несовпадения мотивов и смыслов [5, с. 159].

В действительности, как утверждает Б. С. Алишев, мотивы и смыслы подчас сложно отличить в процессе экспериментального исследования, реальной работы с субъектом.

На этот факт указывают также В. А. Карнаухов и В. В. Карнаухова. По их утверждению, мотивы, смыслы и потребности изначально «имеют различные источники происхождения и собственные пути развития в онтогенезе», но «на определенном этапе становления личности они синтезируются в общие образования». Исследователи указывают на совместное, взаимосвязанное функционирование мотивов, смыслов, а также потребностей и объединение их в единую потребностно-мотивационно-смысловую сферу [46].

Важнейшей для данной работы мы считаем точку зрения исследователей Ю. М. Забродина и Б. А. Сосновского о рассмотрении мотивов и смыслов не в тождестве, а в единстве. Также ученые по-своему определяют явление смыслообразования, считая, что мотив, как таковой, в этом процессе не играет определяющей роли: «Смыслообразование осуществляет личность посредством своих мотивов, а точнее – всей иерархизированной структуры направленности человека, которая по-своему соотносится как «внутри себя», так и с различными внешними явлениями, условиями и обстоятельствами жизни и деятельности человека» [35]. Ценными для нас являются также представленные ранее воззрения Ю. М. Забродина и Б. А. Сосновского о рассмотрении мотивов и смыслов как надситуативных, личностных образований.

Со спецификой мотивов и смыслов как психологических явлений, составляющих основу мотивационно-смысловой сферы, связаны такие ее свойства как иерархизированность и динамичность. Мотивационно-смысловая сфера имеет многоуровневое строение, ведь какие-то мотивы и смыслы, приобретают определенную форму и являются наиболее устойчивыми, подчиняя себе другие. Вопрос стоит в том, что «лежит в основании» этой своеобразной иерархии?

Как мы уже отмечали, мотивы и смыслы - это не только ситуативные, деятельностные, но и личностные образования. Мы поддерживаем эту позицию Ю. М. Забродина и Б. А. Сосновского [35]. Но следует отметить, что ученые, отрицая положение о мотивах и смыслах, как только деятельностных образований, имеют в виду конкретную практическую внешнюю деятельность. Д. Б. Леонтьев сделал уточнение, что смыслы могут формироваться и в преимущественно внутренней психической деятельности [63]. Ю. М. Забродин и Б. А. Сосновский подчеркивали существование «мотивов личности», не связанных напрямую с деятельностью: «Такие недеятельностные мотивы проявляются и реализуются не во внешней практике, но непременно и по-особому структурируют общую мотивационно-смысловую картину направленности человека». На наш взгляд, основу иерархии мотивационно-смысловой сферы составляют такие мотивационные и смысловые образования, которые не связаны непосредственно с деятельностью и ситуацией [35].

С. В. Колябин в качестве своеобразной основы иерархии мотивационно-смысловой сферы выделяет «устойчивые мотивационные образования диспозиционного характера, содержание которых составляют устойчивые смысловые отношения (смыслы)». Эти образования участвуют в регуляции деятельности опосредованно, принимая участие в образовании ситуативных мотивов и смыслов, которые, в свою очередь, напрямую осуществляют побудительную и регулятивную функции [52].

Подобное утверждение напоминает суждения А. Н. Леонтьева о динамике в иерархии мотивов, где ключевую позицию занимают смыслообразующие мотивы. Дело в том, что А. Н. Леонтьев различает смыслообразующие мотивы и мотивы-стимулы, при этом подчеркивая, что мотивы-стимулы не лишены смыслообразующей роли, но «их специфика в том, что они связаны с потребностями искусственными, отчужденными связями». Согласно суждениям А. Н. Леонтьева, мотивы личности,

находясь в определённой иерархии «не стоят на месте». Как уже было указано, в результате конфликта между мотивами, происходит движение: одни мотивы становятся «выше» и главнее, а другие могут потерять смыслообразующую функцию [0].

В своей работе М. А. Лукьяненко при описании смысловой сферы очерчивает ее границы «от первичных личностных смыслов до высших смыслов, составляющих основу смысложизненной ориентации и интегральной саморегуляции любой личности». Под высшими смыслами можно понимать ценности [66]. Такой же точки зрения, придерживался, как уже было указано, есть в работах Б. С. Братусь: «Ценность – это осознанный и принятый человеком общий смысл его жизни» [14]. Ученые также определяют ценность как наиболее осознанное, общее смысловое образование. Термин «смысловое образование» имеет надситуативный характер и рассматривается в числе ключевых в иерархии смыслов.

А. В. Серый так поясняет сущность данного термина: «Данное понятие было предложено коллективом авторов для обозначения базовой единицы личности, ее ядра «...центром которого является связанная система личностных смыслов». Также он называет несколько особенностей смысловых образований:

- производность от реального бытия субъекта, его объективной позиции в обществе;
- предметность (ориентированность на предмет деятельности; смысл всегда есть смысл чего-то);
- независимость от сознания;
- некодифицируемость (невозможность прямого воплощения в системе значений)» [95].

Б. С. Братусь определяет смысловое образование еще шире: «целостная динамическая система, отражающая взаимоотношения внутри пучка мотивов, реализующих то, или иное смысловое отношение к миру» [16].

В тоже время компоненты смысловых образований также отличаются степенью устойчивости, могут занимать различные позиции в иерархии смысловой сферы. Е. Е. Насиновская, так различает устойчивые и динамичные элементы смысловых образований: «Статичными являются: смыслообразующие мотивы и фиксированные смысловые установки, к динамичным относят конкретно-ситуативные смысловые установки и эмоционально-непосредственные переживания, проявление которых зависит от конкретных условий» [58].

Смысловые образования занимают важную позицию в иерархии смысловой сферы, а если иметь ввиду целостную мотивационно-смысловую сферу, целесообразнее говорить о мотивационно-смысловых образованиях. «Сформированные в процессе воспитания у субъекта мотивационно-смысловые образования входят в структуру направленности личности», они могут лежать в основе иерархии мотивационно-смысловой сферы [46]. Такие образования определяют достаточно устойчивые проявления личности, на их основе также формируются «ситуативные, более или менее временные образования, непосредственно влияющие на организацию и протекание единичных действий и поступков в конкретной ситуации» [46].

В. А. Карнаухов, В. В. Карнаухова объясняют место и функции мотивов и смыслов в составе единого мотивационно-смыслового образования. Единство мотивов и смыслов в составе образования имеет когнитивно-эмоциональный характер. Мотивы при участии когнитивных процессов взаимосвязаны с «предметом потребности, объектом и предметом поведения или деятельности и достигаемой целью», что составляет предметно-содержательный компонент рассматриваемых образований [46]. Посредством смыслов и эмоций происходит сопоставление с личностными ценностями предмета потребности, предмета деятельности или поведения, предполагаемого результата, условий, способов и средств его достижения. Данные процессы

осуществляются в «рамках» рефлексивно-эмоционального компонента [46].

Б. А. Сосновский указывает на следующие функции мотивационно-смысловых образований:

- направление, оценивание, регуляция, планирование поведения и деятельности;
- субъективизация отражённого мира, его очеловечивание и оживление;
- придание психическому образу конкретно-индивидуальных, конкретно-пристрастных параметров» [35].

Многие ученые характеризуют мотивационно-смысловую сферу как общность мотивационно-смысловых отношений субъекта, взаимодействующих между собой. При этом мотивационно-смысловая сфера охватывает такие проявления личности как:

- ценности и личностный смысл, формируемые в процессе деятельности и определяющие направленность личности,
- мотивационные ориентации и смысловые установки [4].

Для того, чтобы глубже понять данное определение, необходимо обозначить сущность мотивационно-смысловых отношений. Большой вклад в исследования данной проблемы внес А. Г. Асмолов. С целью раскрытия сущности мотивационно-смысловых отношений приведем элементы их структуры, обозначенные А. Г. Асмоловым:

- социальная позиция субъекта как члена той или иной социальной общности;
- побуждающие субъекта к деятельности мотивы, задаваемые этой позицией;
- реализуемые деятельностью объективные отношения субъекта к объектам и явлениям;

- приобретенный в свете тех или иных мотивов личностный смысл;
- личностный смысл как отражение в индивидуальном сознании отношения субъекта к этим объектам и явлениям;
- выражающие личностный смысл в поведении смысловые установки;
- регулируемые смысловыми установками поступки и деяния личности [14].

А. Г. Асмолов выделил также особенности мотивационно-смысловых отношений, которые заключаются в следующих положениях:

- производность мотивационно - смысловых отношений от места человека, его социальной позиции в обществе и набора возможных мотивов деятельности, задаваемых этой социальной позицией.
- опосредованность изменения мотивационно-смысловых отношений изменением лежащей в ее основе деятельности (принцип деятельностного опосредствования мотивационно-смысловых отношений индивидуальности);
- недостаточность осознания личностного смысла для его изменения;
- невозможность непосредственного воплощения личностного смысла в значениях [14].

Исследуя мотивационно-смысловые отношения, А. Г. Асмолов рассматривает функциональное развитие динамических смысловых систем. Его рассуждения несколько сходны с приведенным ранее описанием процесса преобразования общественных значений в личностные и наоборот. Образованию динамической смысловой системы способствует деятельность, направляемая смыслообразующим мотивом. В процессе этой деятельности у человека возникает субъективное отношение к ней, которое проявляется в форме такого компонента динамической

смысловой системы, как личностный смысл. Но для дальнейшей деятельности в сложившейся ситуации и в подобных ситуациях или с подобными предметами деятельности необходимо не просто отношение, а готовность поступать тем или иным образом. Эту функцию осуществляет следующий компонент динамической смысловой системы – смысловая установка, содержанием которой выступает личностный смысл. Заключительным этапом функционирования динамической смысловой системы является осуществление деятельности при участии смысловой установки и преобразование личностного вклада в значение, что ведет за собой внесение личного вклада в совокупность общественных значений [14].

Ученые также определяют мотивационно-смысловую сферу как «целостное, динамическое, иерархизированное образование личности, детерминирующее поведение и отношение человека к миру». Как мы уже отмечали, поведение и деятельность человека регулируются не только ситуативными мотивами и смыслами, «привязанными» к внешней деятельности и существуют более устойчивые образования [4].

Одно из таких образований – мотивационно-смысловая интенция. Она является формой существования мотивов и смыслов и компонентом мотивационно-смысловой сферы. Охарактеризуем сущность данного образования. Термин «интенция» означает направленность, нацеленность сознания, мышление на что-либо. Ученые определяют мотивационно-смысловую интенцию как «системное образование, определяющее область «значимого» личности и задающее ориентиры как ближайшего ее поведения и развития (на ближайшем интервале жизненного пути), так и дальнего будущего (на более отдаленных отрезках жизни)» [98].

Философ Э. Гуссерль через понятие интернациональности определяет «смысл», считая, что смысл является результатом «интенционального» синтеза. Данный синтез объединяет в себе отраженные реальные характеристики предмета и реальные переживания

субъекта, объединенные в составе реальных компонентов интенционального синтеза, ирреальные компоненты синтеза – это смыслопорождающие акты сознания. Таким образом, интенциональный анализ осуществляется как бы в двух взаимосвязанных направлениях [98].

Функциями мотивационно-смысловой интенции выступают:

- побуждение и придание направленности активности личности на различных этапах жизни;
- «мотивационное предвосхищение будущих ситуаций и подготовка к ним» [98].

Мотивационно-смысловая интенция (МСИ) личности имеет свою сложную структуру. Выделяют следующие составляющие МСИ: содержательную, эмоционально-отношенческую и действенную, а также «локус контроля». Содержательная составляющая включает в себе объекты интенции, которыми могут выступать предметы, субъекты и экзистенции (явления). Эмоционально-отношенческая составляющая отражает характер отношения личности к значимым для нее предметам и явлениям внешнего и внутреннего мира. Действенная составляющая означает готовность субъекта к совершению определенных действий и поступков (любой целенаправленной активности) по отношению к значимому. Локус контроля отражает взятие субъектом на себя ответственности за результативность действия или явления, что соответствует интернальному локусу, или приписыванием решающей роли явлениям внешнего мира или действиям других субъектов. Исходя из этого выделяют шесть родов мотивационно-смысловой интенции (МСИ) личности, каждый из которых подразделяется на два вида [98].

По отношению к предметам внешнего и внутреннего мира существуют два рода интенции с подвидами.

Предметная МСИ отношения (выражает отношение человека к предметам и подразделяется на:

- предметную МСИ положительного отношения,
- предметную МСИ отрицательного отношения.

Предметная МСИ действия (выражает готовность субъекта к действиям с предметом), делится на:

- предметную МСИ действия интернального локуса,
- предметную МСИ действия экстернального локуса [98].

По отношению к субъектам выделяются два вида мотивационно-смысловой интенции.

Субъектная МСИ отношения, которая выражает отношение человека к другим субъектам, делится на:

- субъектную МСИ положительного отношения;
- субъектную МСИ отрицательного отношения [98].

Субъектная МСИ действия, отражающая готовность человека к совершению действий по отношению к другим субъектам, делится на:

- субъектную МСИ действия интернального локуса;
- субъектную МСИ действия экстернального локуса.

По отношению к экзистенциям существуют: экзистенциальная МСИ отношения, выражающая отношение к явлениям и экзистенциальная МСИ действия, отражающая готовность к действиям, направленным на изменение явления [98].

Экзистенциальная МСИ отношения подразделяется на:

- экзистенциальную МСИ положительного отношения;
- экзистенциальную МСИ отрицательного отношения [98].

Экзистенциальная МСИ действия делится на:

- экзистенциальную МСИ действия интернального локуса;
- экзистенциальную МСИ действия экстернального локуса [98].

Обобщим все вышесказанное о мотивационно-смысловой сфере, обозначим ее особенности и структуру, составим определение. Мы можем отметить, что, мотивационно-смысловая сфера:

- осуществляет мотивационную и смысловую регуляцию поведения и деятельности человека;
- обладает свойством иерархичности, т.е. в своей структуре содержит различные по устойчивости и степени влияния на поведение и деятельность человека условно выделяемые уровни;
- обладает свойством динамичности, т.е. различные мотивационные и смысловые составляющие сферы могут переходить на уровень выше или ниже. Например, личностные смыслы могут становиться ценностями. А некоторые мотивы могут практически утрачивать смыслообразующую функцию, при этом становясь «ниже» мотивов с наиболее ярко выраженной смыслообразующей ролью;
- функционирование мотивационной и смысловой сторон в составе единого образования имеет когнитивно-эмоциональный характер. Мотивы посредством когнитивных процессов связаны предметом потребности, объектом и предметом поведения или деятельности и достигаемой целью. Данная взаимосвязь служит отражением содержательного компонента мотивационно-смысловых образований. Смыслы совместно с эмоциями осуществляют оценку предмета потребности, объекта и предмета поведения или деятельности и достигаемой цели с точки зрения их соответствия личностным ценностям. Данные процессы осуществляются в рамках рефлексивно-эмоционального компонента [98].

Важнейшим вопросом касаясь мотивационно-смысловой сферы является вопрос характере связи мотивов и смыслов. Мы придерживаемся мнения Б. А. Сосновского и Ю. М. Забродина о том, что мотивы и смыслы находятся не в тождестве, а в единстве. Иногда мотивы и смыслы могут входить в противоречие, но распространена ситуация, когда мотив и смысл тесно взаимосвязаны и оказываются как бы сторонами проявления одного и того же явления, при этом мотивы ярче проявляют себя в действии, а смыслы в отношении. По вопросу о главенстве мотива или смысла, мы

считаем, что и мотивы, играют роль в смыслообразовании, и смыслы, при некоторых обстоятельствах способны образовывать мотивы, особенно, если речь идет о ценности как высшем смысле, способном осуществлять как смысло- так и мотиво-образование [35].

Вопросы иерархии и динамики мотивов и смыслов в составе единой сферы взаимосвязаны, так как в иерархической структуре этих образований периодически происходят перестановки под влиянием внутренней и внешней деятельности субъекта.

Очевидно, что мотивационно-смысловая сфера имеет многоуровневое строение. Мы придерживаемся мнения, что ее основу составляют наиболее устойчивые, наиболее значимые, с точки зрения самой личности, образования. Данный критерий позволяет «поместить» на высший и системообразующий уровень различные проявления мотивов и смыслов, такие, как:

- надситуативные мотивы и смыслы, функционирующие в первую очередь в психической деятельности;
- мотивационно-смысловые образования;
- «устойчивые мотивационные образования диспозиционного характера, содержание которых составляют устойчивые смысловые отношения (смыслы)» (С. В. Колябин) [52].

Относительно мотивационной стороны сферы в качестве наиболее устойчивых и значимых форм существования мотивов можно выделить:

- «мотивы личности» (Ю. М. Забродин, Б. А. Сосновский) [31];
- смыслообразующие мотивы (А. Н. Леонтьев) [63].

Относительно смысловой стороны сферы в качестве наиболее устойчивых и значимых форм существования смыслов можно выделить:

- ценности как высшие смыслы [94];
- смысловые образования (Б. С. Братусь, А. Г. Асмолов) [14].

В своеобразном подчинении у мотивов и смыслов в их наиболее устойчивой форме находятся мотивы и смыслы, более зависимые от

конкретной ситуации. Хотя, ситуативные мотивы и смыслы также могут в ряде случаев влиять на наиболее устойчивые образования.

С иерархичностью мотивов и смыслов тесно связана их динамичность. Их содержание может усложняться, степень осознанности увеличиваться и тогда они переходят на новый уровень (также может осуществляться обратное «движение»). Например, мотив и смысл существующая в форме ситуативных образований приобретая большую степень осознанности, становясь значимее для субъекта под влиянием каких-либо факторов становятся все более устойчивыми образованиями, объединяются со сходными образованиями в целые структуры и системы, меняющиеся только под влиянием переосмысления, связанного с более глобальными факторами в жизни человека, чем какая-либо «рядовая» ситуация. И наоборот, в силу определенных обстоятельств, например, кардинальных жизненных перемен, сложившаяся система мотивов и смыслов может изменяться. Тогда мотивы и смыслы, образованные в критической ситуации, приобретают для человека большее значение, чем устоявшиеся, которые в свою очередь оказываются «уровнем ниже» и могут перейти в менее устойчивую форму. Динамика мотивов и смыслов также может происходить постепенно, особенно этот процесс выражен в детстве, когда идет становление мотивационно-смысловой сферы [61].

Вопрос об иерархии мотивов и смыслов в их различных проявлениях тесно связан с вопросом о структуре мотивационно-смысловой сферы. Мы уже назвали такие важнейшие составляющие сферы как мотивационно-смысловые образования, смыслообразующие мотивы, «мотивы личности», смысловые образования, ценности. Кроме того, компонентами сферы выступают личностные смыслы, смысловые установки, различные проявления смысловых отношений. Важным специфическим компонентом данной сферы является мотивационно-смысловая интенция. Интенции отражают мотивационно-смысловую направленность субъекта. Содержательная составляющая характеризует объекты интенции:

предметы окружающего мира, субъекты или экзистенции. Эмоционально-отношенческая составляющая характеризует положительную или отрицательную эмоциональную окраску по отношению к объектам интенции. Действенная составляющая отражает готовность к совершению действия по отношению к объектам интенции, а связанный с действенной составляющей локус контроля отражает на кого или что субъект возлагает ответственность за результат своих действий: на себя или на окружающих и внешние обстоятельства.

Ученые определяют мотивационно-смысловую сферу как:

- «целостное, динамическое, иерархизированное образование личности, детерминирующее поведение и отношение человека к миру» [4];
- совокупность взаимодействующих мотивационно-смысловых отношений субъекта, охватывающую такие проявления личности как ценности и личностный смысл, формируемые в процессе деятельности и определяющие направленность личности, мотивационные ориентации и смысловые установки [46].

Еще одним из важнейших компонентов мотивационно-смысловой сферы являются мотивационно-смысловые отношения, в структуре которых содержатся мотивы, задаваемые социальной позицией субъекта; личностный смысл и смысловые установки. Мотивационно-смысловые отношения зависят от занимаемой субъектом социальной позиции и способны изменяться при изменении деятельности, выступившей их источником.

Таким образом, обобщая вышеуказанное, мы можем составить определение мотивационно-смысловой сферы. Мотивационно-смысловая сфера – это иерархизированная и динамичная сфера личности, в которой мотивы и смыслы, существующие в различных формах, объединены и осуществляют свою главную функцию – мотивационно-смысловую регуляцию поведения и деятельности человека. В структуре мотивационно-смысловой сферы можно выделить следующие

компоненты: мотивационно-смысловые отношения, мотивационно-смысловые образования, мотивационно-смысловая интенция, «мотивы личности» и ситуативные мотивы, личностные смыслы, смысловые образования, ценности, смысловые установки. Главенство в иерархической структуре мотивационно-смысловой сферы принадлежит наиболее устойчивым образованиям, связанным с наиболее значимыми предметами внешнего и внутреннего мира субъекта.

От описания мотивационно-смысловой сферы перейдем к характеристике ее элементов, а также их особенностей в младшем школьном возрасте относительно ведущей деятельности в этом возрасте – учебной. Начнем с описания системы мотивов младших школьников.

Как было уже указано выше, мотивы и смыслы во многом зависят от социальной позиции субъекта, тесно связаны с выполняемой деятельностью. С приходом в школу ребенок оказывается в социальной роли ученика, у ребенка формируется внутренняя позиция школьника, в качестве ведущей деятельности на смену игровой приходит учебная, в своеобразной иерархии мотивов игровые уступают ведущее место учебным. Мы рассмотрим мотивы, занимающие наиболее важное место в мотивационной структуре младших школьников – мотивы учебной деятельности [16].

Мотивы учебной деятельности очень разнообразны. Существует множество классификаций этих мотивов. По одному их критериев – отношение к процессу или содержанию учебной деятельности, мотивы можно разделить на внутренние и внешние. Это, пожалуй, наиболее широкая классификация. Внутри каждой из обширных групп выделяются свои подгруппы. Так, группа внутренних мотивов включает мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и мотивы, связанные с процессом учебной деятельности. В рамках другой классификации выделяют широкие познавательные, учебно-познавательные и мотивы самообразования. Широкие познавательные мотивы можно отнести к

группе мотивов, связанных с содержанием учебной деятельности, учебно-познавательные к группе мотивов, связанных с процессом учебной деятельности, мотивы самообразования могут быть направлены на самостоятельное добывание знаний определенного содержания и совершенствование способов этого процесса [68]. В вопросе разделения группы внешних мотивов на подгруппы у разных ученых имеется свое видение. Л. И. Божович к этой группе относил широкие социальные мотивы. Затем разными учеными предлагались разные классификации социальных мотивов [16]. Например, А. К. Маркова выделила среди них три подгруппы: широкие социальные, узкие социальные (позиционные) и социальные мотивы сотрудничества. Первые тесно связаны с понятиями долга и ответственности перед обществом. Вторые со стремлением субъекта занять определенную позицию в обществе, быть одобренным, признанным. К этой группе относятся мотивация благополучия и престижная мотивация. Мотивы социального сотрудничества (социальные мотивы учения) характеризуются нацеленностью на активное взаимодействие со сверстниками и учителем [47]. Исследователи относят к группе социальных мотивов также мотивы избегания неудачи (порицания, низкой отметки) [4], [31].

Подобные мотивы, связанные с негативными эмоциями, называют отрицательными. Это служит критерием для еще одной классификации – положительных и отрицательных мотивов учения. Также существует несколько иная классификация, которая наряду с широкими социальными и позиционными мотивами выделяет не мотивы социального сотрудничества, а творческие (социально-познавательные мотивы), отражающие стремление субъекта освоить способы действий. Также следует выделять узколичностные мотивы, которые иногда могут перекликаться с социальными. Так, А. В. Карпов относит к этой группе мотивы благополучия, престижную мотивацию, мотивы избегания неудачи, которые в соответствии с предыдущей классификацией ученого

относятся к подгруппе узких социальных [47]. На наш взгляд, следует отделять узколичностные мотивы от социальных.

Также мотивы бывают «знаемыми, понимаемыми» и реально действующими. Знаемые, понимаемые мотивы также присутствуют в мотивационной сфере младшего школьника, но лишены непосредственной побуждающей силы. К тому же, в силу возраста младших школьников большую роль играют непосредственно действующие мотивы. Ученики пока только учатся подчинять свои непосредственные желания и намерения объективным нуждам и требованиям окружающих. Со временем знаемые мотивы могут перейти в категорию реально-действующих [69]. А. Н. Леонтьев предполагал, что необходимо оптимальное сочетание реально-действующих и знаемых мотивов [61]. Например, учебная деятельность в ряде случаев может мотивироваться только получением хорошей отметки как реально-действующим мотивом, но в ходе выполнения задания его может заинтересовать этот процесс или содержания задания, что впоследствии пробудит интерес и станет толчком к формированию внутренних мотивов, которые могут стать затем реально-действующими [69].

Также мотивы в структуре мотивационной сферы конкретного субъекта могут различаться степенью осознанности, в связи с чем они делятся на осознанные и неосознанные. Во время осуществления деятельности мотивы часто не осознаются, а осознаются уже позднее. Особенно характерна неосознанность мотивов для детей, в данном случае младших школьников. Ведь их самосознание еще находится в стадии формирования [69].

Перейдем к характеристике отдельных наиболее часто встречающихся мотивов учебной деятельности младших школьников. Надо сказать, что их нельзя назвать какую-то группу мотивов наиболее эффективной. Но мы можем выделить группы мотивов и отдельные мотивы, которые предпочтительнее формировать у младших школьников.

Мотивы, связанные с процессом и содержанием учебной деятельности приоритетны для формирования в младшем школьном возрасте, поскольку от них будет зависеть успешность обучения в среднем и старшем звене школы, когда во много раз возрастет объем информации для изучения. В тоже время, как показывают исследования подобного рода, мотивы не занимают ведущей позиции в структуре учебной мотивации младших школьников. Приходя в школу, ученик ориентирован в основном на внешние стороны учения. К тому же, учебная деятельность только формируется и вместе с нею постепенно формируется истинная учебная мотивация [55].

Противоречием формированию устойчивых познавательных интересов, связанных с содержанием учебной деятельности является характерное для младших школьников преобладание эмоционального компонента над познавательным. Возникновение устойчивых познавательных интересов не характерно для младших школьников. Но при правильном подходе можно сформировать подобный интерес и мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности. При этом, эмоциональный компонент может сыграть в этом процессе достаточно важную роль. Так, если в работе с младшими школьниками используется только занимательность, ориентированная на возникновение эмоций, ситуативный интерес, младшие школьники лишь отвлекаются от самого главного в содержании учебной деятельности. Но, например, если занимательные факты «вплетены» в основное содержание, они побуждают детей вникнуть в суть, установить закономерности, сделать выводы [0]. Подобные сдвиги, от запоминания конкретных фактов, заинтересованности конкретными действиями к поиску закономерностей, обобщению являются, согласно воззрениям В. В. Давыдова показателем возникновения познавательного интереса [38].

По мнению М. В. Морозова, познавательные интересы обычно складываются лишь к концу обучения начальной школы, в четвертом

классе. Ученый относит конкретные познавательные интересы к конкретным областям знания. Он считает сутью познавательно интереса заинтересованность содержанием определенной областью знаний, понимание специфики определенного учебного предмета, «любовь» к особенностям данной дисциплины [33].

Место познавательных мотивов в мотивационной структуре конкретного ученика может зависеть от следующих факторов:

– характера мотивации, с которой он поступил в школу (как уже ранее было указано, дети приходят в школу интересуясь, в основном, внешними сторонами мотивации или новой социальной позицией школьника) [29];

– наличия способностей в определенных областях познания (одарённые дети, имеющие способность, например, к изучению языков или математике, проявят гораздо более высокий уровень развития познавательных интересов, чем сверстники, у которых эти способности не проявлены) [69];

– характера организации познавательной работы с детьми (грамотная работа с познавательным интересом может существенно повысить уровень мотивов, связанных с содержанием учебной деятельности) [68].

Рассмотрим мотивы, связанные с процессом учебной деятельности или учебно-познавательные мотивы. Они могут характеризоваться интересом к приемам самостоятельного приобретения знаний, интересом к методам научного познания, интересом к способам саморегуляции учебной работы, интересом к рациональной организации своего учебного труда. Главное, чтобы процесс, которым увлечен школьник, был направлен на работу не с отдельными разрозненными фактами, а с содержанием учебного предмета, позволяющим устанавливать закономерности, делать выводы, проникать в суть рассматриваемых явлений [68].

Л. И. Божович исследовала динамику подобной мотивации и выявила подъем уровня интереса к учебному процессу во втором классе и спад в третьем классе. Она объяснила эти данные недостаточной нагрузкой, учебными заданиями, не вызывающими особых затруднений. Важно чтобы уровень учебной нагрузки был оптимальным и мог удовлетворить познавательные потребности младших школьников [16].

Мотивы самообразования, также относятся к группе внутренней мотивации. Но они могут занимать промежуточное положение между мотивами, связанными с содержанием учебной деятельности и мотивами, связанными с ее процессом. Это зависит от ученика, от того, на что направлена его самостоятельная деятельность: на открытие для себя новых знаний или на нахождение способов их открытия. Особенно эффективны такие методы, когда они идут в двух указанных направлениях. Младшему школьнику, в силу его возрастных особенностей, пока трудно самостоятельно и целенаправленно осуществлять информационный поиск, совершенствовать способы познания, поэтому самообразование должно активно поддерживаться и направляться взрослым [68].

К группе внутренних мотивов учебной деятельности относят также мотивацию достижения. Она заключается в стремлении школьника добиться определенного результата, иногда в чем-то превзойти себя. Следует отметить, что такая мотивация направлена на саморазвитие, а не на соперничество с другими [67].

Мотивы достижения и мотивы самообразования играют важную роль в развивающем обучении ребенка. Это обусловлено тем, что эти мотивы направлены не просто на усвоение школьной программы, а на личный прогресс каждого ученика [67].

Согласно исследованиям, младшие школьники в возрасте от 8 до 10 лет в качестве побуждающих сил к учению указывают социальные мотивы, например, долга и ответственности, понимают, что учиться важно и нужно. За период обучения младших школьников возрастает роль

подобных социальных мотивов, в то время как познавательная мотивация, пусть даже и эпизодическая, ослабевает [11].

Рассмотрим группу социальных мотивов учения, которая занимает важную роль в структуре мотивации младших школьников на всем протяжении обучения. Ученики уже приходят в школу, имея социальные мотивы. Это обусловлено возникновением социальной позиции школьника. Теперь к ребенку предъявляются требования общества. И дети, чаще всего, рады выполнять социально оцениваемую и социально нужную, важную деятельность. Подобные мотивы можно отнести к широким социальным, если ребенком движет желание учиться, чтобы быть полезным социуму, мотивы долга и ответственности, а можно отнести к позиционным, если школьник стремится занять определенную позицию в системе общественных отношений [69].

Чаще всего, первоначальные мотивы, с которыми дети поступают в школу относятся к узким социальным и позиционным. Стремление не только занимать позицию школьника, но быть хорошим учеником, получить социальное одобрение своей новой деятельности, ведет к тому, что школьники подчас готовы заниматься деятельностью, не вызывающей у них интереса, им нравится требовательность и строгость учителя, благодаря которой они осознают значимость своей работы. В начале школьного обучения большое значение для школьника имеет одобрение учителя, но уже к третьему классу значительно повышается зависимость мнения ученика о важности учения от отношения к учебной деятельности сверстников, одноклассников. Ребенок мотивирован проявлять старательность в учении, если его близкие сверстники позитивно относятся к учебной деятельности. Подобные узкие социальные мотивы называются мотивами социального одобрения. Если школьник мотивирован одобрением со стороны сверстников, то этот мотив перекликается с группой мотивов социального сотрудничества [16].

Такие широкие социальные мотивы как мотивы долга и ответственности чаще всего относятся к категории понимаемых, знаемых. Долг и ответственность привлекают школьников формально, как подчеркивающие значимость учебной деятельности. На самом деле суть понятий долга и ответственности еще не знакома на начальных этапах обучения в младших классах [69].

Ответственному отношению к учебной деятельности ребенка должны научить взрослые. Дело в том, что школьник может осознавать важность полученного задания, хотеть выполнить его добросовестно, но в силу возрастных особенностей не рационально организовать свою деятельность, неправильно распределить время. Недостаточно одного понимания значимости своей деятельности, пусть даже в контексте важности для целой страны. Школьник должен научиться «организовывать свою учебную деятельность, планировать ее, контролировать выполнение». Он должен обладать высоким уровнем самоконтроля и самооценки. Для рациональной организации времени ребенку нужна материализация, наглядность. Полезно составлять с ребенком план действий, использовать внешние сигналы для начала деятельности, например, такие как будильник [16].

М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина в своих исследованиях отметили, что младшие школьники могут поступать ответственно по отношению к учебной деятельности, но при этом мотив долга и ответственности учениками может не осознаваться. Младшие школьники могут не осознавать смысла, вкладываемого в понятия «долг» и «ответственность». Также, отмечается следующая возрастная особенность младших школьников: склонность перекладывать ответственность за последствия своего поведения на других [68].

Чувство долга у младших школьников находится в стадии становления. Долг – сложное чувство, оно заключается в осознании не простой необходимости поступить определенным образом, а поступить

так, а не иначе. Дети в этом возрасте уже испытывают комплекс переживаний и чувств, связанных с долгом, например: стыд, неловкость, недовольство собой при невыполнении необходимого, радость и гордость в обратном случае. Эти чувства становятся регуляторами деятельности ребенка при сформированной мотивации долга и ответственности [98].

Важно отметить, что понимание ответственности способствует развитию всей мотивационной сферы младшего школьника. Если ребенка побуждают такие мотивы, значит в структуре мотивации происходят сдвиги, непосредственные желания отходят на второй план, мотивы ответственности «поднимаются на ступень выше» в иерархии мотивов. Таким образом, ребенок проявляет соподчинение мотивов, что является индикатором развития личности [16].

Среди широких социальных мотивов существуют схожие с мотивами долга и ответственности по отношению к учению, мотив самоопределения, мотив быть полезным обществу. В этом случае ребенок понимает, что его старания в учебной деятельности могут впоследствии быть полезными не только ему самому. Однако, например, мотив поступления в ВУЗ, которым часто родители побуждают ребенка учиться, не является для него самого реально действующим. Подобный мотив, как и желание получить определенную профессию связан с отсроченной временной перспективой, а младшие школьники не способны мотивироваться столь далеким событием, для них важен непосредственный результат «здесь и сейчас». По этой же причине желание ребенка стать грамотнее, умнее должно поддерживаться наглядным прогрессом ребенка, осознаваемым им самим. А мотив получать образование, чтобы быть полезным обществу должен подкрепляться применением содержания учебной деятельности с помощью социально значимой практики [16].

Следующая группа социальных мотивов, как уже было указано выше, приобретает особое значение к середине обучения – это группа мотивов социального сотрудничества. Например, Н. Н. Власова в своем

исследовании устанавливала, что ученики первого класса в соревновательной ситуации охотнее и эффективнее работают «на себя», а в третьем классе ярче проявляются коллективистские, общественные мотивы работы на команду [68]. По данным А. И. Высоцкого в четвертом классе общественный характер мотивов учения ярче проявляется у девочек, по сравнению с третьим классом, когда девочки и мальчики проявляют примерно одинаковую коллективистскую направленность [42]. В вопросе формирования социальных мотивов сотрудничества возникает противоречие: несмотря на общественную значимость учения, на общественный характер его осуществления, содержание, имеющее социальный контекст, результаты учения индивидуальны в отношении каждого ученика.

Если при формировании мотивов делается акцент лишь на индивидуальной познавательной мотивации, у ребенка может сформироваться эгоистическая направленность личности. В связи с этим у таких детей могут возникать конфликты с классом, а учение приобретет характер соперничества, в котором ценятся качества лидерства и эгоизма, а социальные мотивы сотрудничества «отодвинуты» на дальний план [98].

Разрешением противоречия между преимущественно индивидуальным характером учебной деятельности и необходимостью формирования мотивов социального сотрудничества в ряде случаев становится грамотная организация коллективной учебной деятельности [98]. Групповая сплоченность школьников становится фактором возникновения мотивов социального сотрудничества. В совместной деятельности, направленной на учение, школьники стремятся не только добывать знания, но и делиться ими с командой [68].

Как уже было указано выше, характер отношения одноклассников к учебной деятельности обуславливает характер отношения отдельного ученика к учебной деятельности (положительный или отрицательный). А вот эгоистическая или коллективистская направленность мотивов учебной

деятельности определяет отношение одноклассников к конкретному ученику. Если ученик стремится лишь к личным результатам и ради этого пренебрегает интересами своих сверстников, стремясь превзойти их, не проявляя помощи, отношение к такому ученику со стороны одноклассников – отрицательное [98].

Несмотря на эгоистический характер, узколичные мотивы имеют место быть в мотивационной структуре младшего школьника и при этом часто становятся реально действующими, ведущими и первостепенными в иерархической системе мотивов. По сравнению с мотивами содержанием и процессом учения, с социальными мотивами, группа узколичных мотивов, по нашему мнению, не является приоритетной, а в ряд случаев даже выступает противоречием для формирования гораздо более ценных мотивов [16].

Пожалуй, самым «сильным» мотивом этой группы является мотив получения высокой отметки. С одной стороны, он поддерживает уровень хотя бы минимально необходимой работоспособности в случае отсутствия реальной действующей силы каких-либо других мотивов. Но, при этом он сам создает препятствия для формирования других видов мотивации [68].

Для начала рассмотрим возрастные особенности понимания младшими школьниками смысла отметки. В ней дети видят в первую очередь оценку себя как личности. Этому способствует, и общепринятая в обществе привычка взрослых активно интересоваться только отметками школьника, как формальной стороной учения, а не реальными достижениями ученика в учебной деятельности, его интересами, склонностями. Взрослые подкрепляют важность отметки в сознании ребенка не только словесным одобрением, но и различными подарками, привилегиями, а в случае получения неудовлетворительных отметок наказывают ребенка, лишают его некоторых благ. Такое отношение к отметкам школьника подчас заставляет его доказывать свою «самоценность», добиваться права любви со стороны взрослых. Это

искажает не только характер учебной мотивации, но и нравственный облик школьника и может наложить отпечаток на всю его последующую жизнь [68].

При всей важности, которую школьники придают отметке, не все из них воспринимают ее как показатель своих знаний. Отметка связана для них с положением в обществе, оценкой себя по отношению к другим. В связи с этим школьники прибегают ко всевозможным путям получения хороших отметок, что порой вредит развитию других мотивов учебной деятельности [98].

Например, мотив получения высокой отметки может тормозить формирование «истинных» учебных мотивов, связанных с содержанием и процессом учебной деятельности. Исследованиями доказано, что дети, выбирая между заданиями «на оценку» и заданиями с выраженной познавательной направленностью, требующими мыслительной активности часто выбирают возможность получить хорошую отметку. У детей с низкой успеваемостью возникает неудовлетворение собой, неверие в свои силы, что исключает возможность прогресса в познании. Для того, чтобы хоть как-то спасти свое положение неуспевающие ученики прибегают к различным хитростям. Также они могут привыкнуть к выполнению облегчённой работы, связанной с минимальными требованиями. Мотивы, связанные с отметками, особенно негативно сказываются на характере мотивации неуспевающих школьников: социальные мотивы приобретают для них значимость лишь к концу обучения [42].

С мотивом получения хорошей оценки тесно связан мотив престижа. Как мы уже подчеркивали, младший школьник приобретает социальный статус ученика, который очень важен для него в данном возрастном периоде. Высокие отметки и индивидуальные достижения могут стать фактором формирования престижной мотивации, особенно при отсутствии должного уровня развития мотивов социального сотрудничества, выраженной эгоистической направленности учения. Важно отличать

подобные мотивы от мотивации достижения, направленные на собственный прогресс в познании, но при этом исключают желание превзойти других. Престижная мотивация может стать фактором завышенной самооценки. У школьников, проявляющих способности, такая мотивация может стать реальной движущей силой, побуждать к новым достижениям, но при этом психологически школьник может быть перенапряжен, а «провал» может оказаться для него настоящим стрессом. Также опасность срывов подстерегает учеников со средними способностями, они, подчас, находятся в еще большем напряжении. Кроме того, соревновательность часто выступает препятствием настоящему творчеству. У ученика имеющего престижную мотивацию могут возникнуть трудности в общении с коллективом [3].

К узколичным мотивам можно отнести также мотив избегания неудачи, качественно отличающийся от описанных ранее. Данный мотив относится к группе отрицательной мотивации, он может быть характерен для всех учеников, независимо от успеваемости. Дети стремятся избежать низкой отметки и сопряженных с нее последствий: осуждение родителями, наказание, потеря престижа и т.п. К концу обучения мотивы избегания неудачи у неуспевающих учеников почти полностью вытесняют мотивы достижения и мотивы получения высокой отметки. Мотив избегания неудачи во многих случаях становится фактором негативного отношения школьников к учению. Этот мотив также усугубляет неуверенность школьника в себе, вызывает у него страх проявить свои способности в случае оценки деятельности. Мотив избегания неудачи усугубляют взрослые, когда усиливают негативный эффект низкой оценки оскорблениями, наказаниями [89].

Низкий уровень достижений в учебной деятельности может быть компенсирован достижениями в других областях. Мотивы по отношению к другим, не касающимся учебной деятельности, сферам жизни,

сглаживающие недостаточно высокие результаты учения, называются компенсаторными [89].

Перейдем к характеристике смысловой стороны мотивационно-смысловой сферы учебной деятельности младших школьников. Стоит отметить, что в младшем школьном возрасте появляется и активно развивается смысловая ориентировка в действиях и поступках, предоставляются широкие возможности для формирования смысловой составляющей деятельности. По утверждению Е. В. Шестелюк процесс формирования единиц смысла (от ощущений, представлений, базовых потребностей и произвольных установок до концептов, категорий, ценностно-смысловых конструктов, убеждений, высших потребностей, произвольных установок и программ) называется смыслообразованием [111].

Как мы уже указывали ранее, по мнению А. Н. Леонтьева смыслообразование осуществляется при «участии» мотива (одной из функций мотива, по мнению ученого, является образование личностного смысла действия) [61]; а по мнению Б. С. Алишева мотив и смысл, к тому же являются сторонами одного явления [5].

Из рассуждений А. Г. Асмолова следует, что смыслообразование в начальной школе заключается в «формировании ценностных ориентиров и, смыслов учебной деятельности, которое, в свою очередь, происходит на основе:

- развития познавательных интересов, учебных мотивов;
- формирования мотивов достижения и социального признания;
- мотива, реализующего потребность в социально значимой и социально оцениваемой деятельности [44].

Из всего вышеуказанного можно сделать следующие важнейшие выводы:

«Содержание» смысла зависит от «смыслообразующего» мотива, т.е. того мотива, который наиболее полно проявлен в иерерхии, является на

данный момент ведущим и системообразующим в совокупности различных мотивов деятельности (в данном случае – учебной). Смысл учебного действия, на наш взгляд, составляет раскрытое во всей своей полноте содержание смыслообразующего мотива учебной деятельности. Например, если в иерархии мотивационной системы определенного ученика ведущим и смыслообразующим является познавательный мотив, то смысл учебного /познавательного действия этого ученика приобретет характер содержательной смысловой стороны познавательного мотива, «раскрытой во всей своей полноте».

Наиболее «желательным» для формирования правильной смысловой стороны учения является становление следующих групп мотивов: познавательные, учебные и социальные мотивы (преимущественно широкие социальные). Узколичностные мотивы при этом отходят на второй план, а точнее за пределы целенаправленного формирования мотивационной сферы ребенка. На наш взгляд, несмотря на реальную действенность, формировать их не нужно, они не являются внутренними по отношению к учебной деятельности, к тому же, так или иначе они формируются «под давлением» общественных стереотипов, которые, на наш взгляд, следует «развенчивать» (например, стереотип о самооценности учебной отметки).

Рассматривая первый вывод как некое теоретическое положение необходимо отметить, что в его контексте под смыслом мы имеем ввиду личностный смысл (понятие, введенное А. Н. Леонтьевым). В данном случае личностный смысл является результатом смыслообразования, которое, в свою очередь, рассматривается как одно из личностных универсальных учебных действий. Данное понимание с одной стороны сужает весь спектр понимания смысла и смыслообразования, но, с другой стороны, служит конкретизацией данных понятий и делает процесс образования смыслов максимально проработанным для реализации на практике.

Рассмотрим процесс смыслообразования как личностное универсальное учебное действие и его главный продукт и результат – личностный смысл. И. В. Абакумова и Е. А. Дзюба подчеркивают значимость личностного смысла в учебной деятельности, ссылаясь на исследования А. Н. Леонтьева: «Основной психолого-педагогический тезис, звучащий в трудах А. Н. Леонтьева и его школы – знания, наполненные личностным смыслом, преодолевают ту разобщенность, которая зачастую существует между изучаемым и постигнутым. Именно наполненность знаний личностным смыслом позволяет сделать их стимулами развития личностной сферы в целом, существенным компонентом самых разнообразных видов деятельности. Они активизируют сознание, самопознание и самопонимание человека, что закономерно приводит его к его всестороннему развитию» [2].

О. И. Радомская, О. С. Яздовская, также ссылаясь на исследования Д. А. Леонтьева, подчеркивают, что «личностный смысл – это индивидуально-специфическая, личностно-пристрастная характеристика, и одни и те же явления могут иметь разный личностный смысл для разных людей» [91]. Исследователи в своей работе «Основы формирования личностных смыслов учебной деятельности младших школьников» выводят следующие положения, ценные для теории формирования личностных смыслов учебной деятельности младших школьников:

- смысл индивидуален для каждого учащегося
- личностный смысл поливалентен (один и тот же фактор может иметь для разных учащихся абсолютно полярное значение);
- для каждой возрастной категории учащихся существует своя система личностных смыслов (благодаря постоянному повторению одних и тех же факторов среди личностных смыслов определённой возрастной группы учащихся можно создать систему личностных смыслов данной группы учащихся) [91].

Также О. И. Радомская, О. С. Яздовская выделяют три составляющие личностного смысла школьников (относительно учебной деятельности), которым соответствуют индикаты личностно-значимых мотивов учебной деятельности. Этими индикатами по мнению исследователей являются:

- внешняя атрибутика (обстановка) учебной деятельности;
- потребность узнавать новое;
- получение высоких отметок;
- забота о будущем;
- потребность в общении со сверстниками;
- взаимоотношения с учителями;
- потребность в изучении любимого предмета;
- чувство долга;
- стремление к самосовершенствованию;
- потребность в творческом самовыражении;
- чувство страха;
- стремление быть самостоятельным;
- взаимоотношения с родителями [91].

Теперь приведем составляющие личностного смысла учащихся, и соответствующие им индикаты:

- составляющая личностного смысла «Академические успехи»;
- составляющая «оценка учителя»;
- составляющая «социальный статус» [91].

Важнейшим для понимания процесса образования смысла является понятие ценности. Как уже было указано, многие ученые рассматривают ценность как высший уровень смысла. И. В. Абакумова и Е. А. Дзюба, например, приписывают ценностям и смыслообразующую и мотивообразующую роль, которые к тому же, «вбирают в себя всю проблемность бытия конкретной личности». Если быть конкретнее, исследователи определяют для системы ценностных ориентации функции «высшего контрольного органа регуляции всех побудителей активности

человека» и «внутреннего источника жизненных целей человека, выражая то, что является для него наиболее важным и обладает личностным смыслом». Также, эти исследователи отмечают, что для успешного овладения определенной областью знаний необходимо, чтобы в структуре ценностно-смысловых ориентаций присутствовало желание осваивать эту область знаний, учебную дисциплину. Следует отметить, что ценности становятся источниками смысло- и мотивообразования только после своего становления, присвоения конкретной личностью. Так как, у младших школьников ценности только формируются, связь смыслов и ценностей является как бы «обратно-направленной»: не ценности «продуцируют» смыслы, а конкретные смыслы оказывают влияние на формирование ценностей [2].

Е. О. Иванова отмечает двойкий характер ценности и как бы две группы ценностей, возникающие в связи с этим:

– индивидуальные ценности как результат индивидуальной оценочной деятельности и осознания у конкретного субъекта (в этом случае ценность соответствует его индивидуальным психологическим особенностям);

– социальные ценности, как продукт существующих социальных групп и общества в целом (в этом случае они придают смысл нормам, регулирующим социальное поведение) [40].

Исследования И. В. Абакумовой содержат мысль о том, что потенциальным источником смыслов и ценностей является образовательный процесс. А смыслы выступают и как психологические единицы и как единицы культуры (основным источником которых в младшем школьном возрасте служит образовательный процесс). В процессе смыслообразования эти два своеобразных «полюса» смысла оказываются взаимодействующими и взаимно соотнесенными [2].

Е. О. Иванова в статье «Смыслообразование как основа личностных универсальных учебных действий» раскрыла проблему формирования

смыслообразования как универсального учебного действия. Рассматриваемое понятие она считает результатом «взаимодействия» личностных смыслов и индивидуальных ценностей учащихся с общественными ценностями [40].

Ссылаясь на Е. Г. Белякову, Е. О. Иванова приводит своеобразный алгоритм развертывания процесса смыслообразования на уроке, состоящий из четырех пунктов-этапов.

На начальном этапе урока совершается актуализация личностных смыслов (а также, невербализуемых смыслов, личностных конструктов, переживаний, убеждений, личностных ценностей). Такая «эмоционально-ценностная, смысловая и отрефлексированная форма» представления имеющихся знаний служит предпосылкой и необходимым условием для обогащения ценностно-смысловой стороны знаний каждого учащегося [40].

На втором этапе, который условно назван «освоение обучающимися предметного знания и осмысление его социально-личностной значимости». На этом этапе рассматриваются в первую очередь не индивидуальные смыслы, а общественные значения, «смыслообразование осуществляется на основе когнитивных процессов, которые обеспечивают освоение операциональных смыслов». Но при этом когнитивные составляющие обязательно рассматриваются в тесной взаимосвязи с аксиологическими. Необходимо создавать все условия для того, чтобы младший школьник осознавал, зачем ему необходимо то или иное знание, умение, сопоставлял содержание учебного процесса с конкретными целями, которые стоят перед ним, осознавал личностно-общественную значимость усваиваемого [40].

На третьем этапе – «оформление осмысленной аргументированной ценностно-смысловой позиции» происходит своеобразное поднятие смыслов на более высокий уровень – ценностей. На этом этапе большое значение приобретает коллективная работа по обсуждению смысловой

проблемы в разных ее «ракурсах», в результате которой у участников диалога появляется индивидуальная личностная ценностно-смысловая позиция [40].

На заключительном четвертом этапе «ценностно-смысловое самоопределение личности» ценность как высший смысл становится потенциальным регулятором поведения школьника. Через самоосмысление и рефлексию учащиеся определяют собственные стратегии творческого применения освоенного материала. По сути, форму существования смысла на этом этапе можно сравнить со смысловой установкой [40].

Процесс формирования смысла в его всевозможных формах и на различных уровнях в условиях обучения наглядно представлен в исследованиях И. В. Абакумовой. Она разработала стадии развертывания учебного содержания с точки зрения их смыслообразующей функции, уровни содержания, «составляющие целостный цикл смыслообразования» и уровни смыслообразования в обучении [2].

И. В. Абакумова выделила три стадии развертывания потенциально смыслообразующего учебного содержания, это:

Стадия учебного содержания, ориентированного на непосредственно-смысловые проявления учащихся (личностные смыслы, смысловые установки, смыслообразующие мотивы). Происходит «ситуативное», выборочное воздействие на ценности, смыслы, первичная субъективизация осваиваемого содержания, установление связи между объективным миром значений и субъективным внутренним миром ребенка, эмоционально-непосредственное смысловое восприятие. На этой стадии осуществляются следующие механизмы смыслообразования:

- замыкание жизненных отношений – усмотрение, открытие учеником смысла в том, что подлежит освоению,
- инсайт – внезапное усмотрение смысла,
- идентификация – присвоение смысловых ориентации, характеризующих культуру референтного мира ребенка [2].

Стадия учебного содержания, ориентированного на устойчивые смысловые образования учащихся (смысловые конструкты и смысловые диспозиции). У школьника сформирована базовая система смыслов, с которой соотносятся новые осваиваемые значения в форме смыслов. Смыслы приобретают вербализованную форму, выводятся на познавательно-оценочный уровень. Условиями осуществления учебного процесса на данной стадии является:

- обогащение сознания школьника личностными смыслами,
- переход к вербализации смыслов, выведение их на познавательно-оценочный уровень;
- расширение, углубление смысловых установок;
- главенство внутренней мотивации над внешней [2].

Стадия учебного содержания, ориентированного на личностные ценности учащихся, о которой можно говорить, когда у школьников сформированы ценности как высшие смыслы. Система личностных смыслов становится источником полагания смыслов [2].

Также, И. В. Абакумова выделяет уровни развертываемого содержания обучения, составляющие единый цикл смыслообразования:

Уровень проектирования содержания, ориентированного на смысловое развитие учащихся. На этом уровне смыслы еще не воздействует непосредственно на учащихся в ходе развертывания конкретного учебного процесса, а существуют в форме объективных общественных значений, заключенных в текстовую, знаковую форму образовательных стандартов, программ, учебно-методического материала. В своей целостности они отражают объективные общественные ценности. Мощным фактором смыслообразующего потенциала на данном уровне является насыщенность предлагаемого содержания [2].

Уровень содержания, ориентированного на смысловое развитие учащихся в условиях реального учебного процесса. На данном уровне уже осуществляется активное освоение объективного содержания учениками,

возникает их пристрастное отношение к осваиваемому материалу. Для того, чтобы содержание учебного процесса стало содержанием субъектной деятельности учащихся необходимо возникновение отношения между субъектным опытом и объективной ценностью, (другими словами «личностный смысл»), проявляющее себя в эмоционально-непосредственной форме и в реальной деятельности учащегося [2].

Уровень перехода содержания образовательного процесса на уровень смысловых образований учащихся. Здесь содержание, изначально существующее в форме объективного значения, преобразованное в форму личностных смыслов, встроенное в смысловую сферу школьника, настолько субъективируется и присваивается конкретным учеником, что преобразуется в устойчивое свойство личности и ее смысловые установки [2].

Надо отметить, что в данном процессе развертывания содержания обучения с точки зрения его смыслообразующей функции, смысл в его психологической сущности проходит полноценный путь субъективизации, существуя изначально в форме «безличных» общественных смыслов-значений он становится настолько присвоенным конкретной личностью, что способен осуществлять смысловую регуляцию поведения.

Рассматривая обучение как процесс смыслообразования школьников, И. В. Абакумова выделяет уровни этого процесса или другими словами уровни смыслообразования в обучении. Приведем здесь эти уровни и их содержание:

- оперативный уровень, на котором логика учебного процесса, осуществляемая «здесь и сейчас» соотносится с ситуативной смысловой структурой учащихся;
- межоперативный уровень, где содержание крупной единицы учебного курса, такой как тема, блок, проблема способствует возникновению более масштабных процессов смыслообразования;

– тактический уровень, на котором содержание сложной темы, крупного блока, многомерной проблемы способствует осуществлению школьниками еще более многомерной по своему характеру смыслообразующей деятельности, управляемой не только внешне, но и с помощью внутренней психической регуляции ребенка.

– стратегический уровень, на котором соотносится логика учебной дисциплины в целом и устойчивая смысловая структура личности школьников, способствующая управлению их жизнедеятельностью;

– глобальный уровень, способствующий взаимодействию целостной логики учебного процесса и «ядерных» структур личности, основу которых составляют смысловые образования [2].

Стоит отметить, что чем выше уровень смыслообразования в рамках обучения, тем абстрактнее содержание, а при движении сверху вниз (так обычно осуществляется реальное проектирование образования на практике) содержание конкретизируется, усиливается непосредственность воздействия на учащихся.

Если акцентировать внимание на ценности учебной деятельности как высшего смысла, можно выделить определенные особенности формирования ценности учебного процесса. В этом может помочь работа И. М. Рюминой. Исследователь представляет ценность учебной деятельности в единстве трех компонентов:

1. Операционально-деятельностный компонент, затрагивающий субъективно-личностные стороны учебной деятельности. Критерии компонента: значимость оценки учебной деятельности, способа деятельности и поведения, знания требований взрослого. В результате сформированности компонента школьник анализирует свою деятельность, заранее обдумывает способы осуществления деятельности, осознаёт свои действия, ищет разнообразные способы решения, демонстрирует высокий уровень абстракции, понимает условность объекта и действия, выделяет разнообразные по характеру признаки, может действовать по образцу, в

соответствии с требованиями взрослых, их оценок, с требованиями данной ситуации.

2. Эмоционально-ценностный компонент, заключающийся в эмоционально-ценностном отношении со стороны учителя и одноклассников. В качестве критерия для названного компонента выступает позитивная эмоциональная окрашенность отношений к учебной деятельности. О степени развития данного компонента свидетельствует характер и сила проявления названного критерия.

3. Рефлексивно-оценочный компонент, критерием которого является степень осознания «Я – образа» как ученика, стремление к учебной деятельности. В результате успешного формирования данного компонента ученик осознает себя в качестве субъекта образовательной деятельности, эта деятельность является в действительности главной для него [94].

И. М. Рюминой выделены также условия формирования ценностного отношения к учебной деятельности:

– «формирование субъективноличностной значимости учебной деятельности у ребенка». Способ достижения условия: создания положительных эмоциональных переживаний и непосредственного получения удовольствия от процесса ее освоения;

– «формирование содержания «Я – образа» как субъекта отношения». Способ достижения условия: эмоционально окрашенное соотнесение индивидуальных успехов к личности ребенка;

– «овладение способами учебной работы в системе отношения «Я – другой». Способ достижения условия: проектирование и реализация ситуации учебного сотрудничества;

– «культивирование учителем собственной позиции ребенка в различных ситуациях урока». Способ достижения условия: проекция оценочной деятельности на положительный образ «Я – ученика», поддержка инициативы школьников, уважение к их личному мнению [94].

Исследователь также выделяет положения или принципы организации процесса формирования ценностного отношения к учебной деятельности, которые соотносятся с определенными направлениями знаний об этом процессе:

- принцип компетентности субъектов сопровождения, заключающийся в понимании психологической сущности этого процесса и специфике его проявления в определенных условиях и ситуациях;

- принцип объективности и полноты информации об особенностях формирования ценности учебной деятельности младшего школьника. Информация, необходимая для осуществления названного принципа, отличается большим уровнем конкретизации, отражает ход и результаты осуществления процесса развивающей деятельности;

- принцип учета возрастных и индивидуально-типологических особенностей младших школьников, который способствует эффективной индивидуальной работе с каждым ребенком, предполагающей также учет ценности учебной деятельности [94].

Также в числе прочего И. М. Рюмина выделила предпосылки формирования ценностного отношения к учебной деятельности:

- личностно-ориентированный характер обучения;
- целенаправленное формирование у младшего школьника ценностного отношения к познавательной деятельности и к самому себя в качестве субъекта этой деятельности;

- создание всех условий для активизации «субъективно-личностного опыта ребенка в различных ценностно-смысловых сферах в соответствии с нормами возрастного развития личности»;

- диалогичность как сущностная характеристика организации учебного процесса [94].

Последние два пункта можно усмотреть в приведенных нами выше этапах смыслообразования на уроках, выделенных Е. Г. Беляковой.

1.2 Роль семьи в становлении личности младших школьников

Прежде чем описывать роль семьи в становлении личности младших школьников, обозначим что подразумевает научный термин «семья», и в каком контексте мы будем использовать понятие в данной работе. В науке «семья» определяется в широком и узком значении. В своей работе мы рассматриваем семью в наиболее узком значении, как «малую социальную группу, основанную на браке или родстве и состоящую из супругов и их детей. Однако, исследуя влияние семьи на младшего школьника мы имеем ввиду влияние родителей на ребенка, не учитывая влияние сиблингов.

Рассматривая становление личности младшего школьника, мы представляем важнейшей точку зрения Б. Г. Ананьева: «Основная форма развития личностных свойств человека – жизненный путь человека в обществе, его социальная биография» [7].

Ученый считал статус человека в обществе первостепенным фактором, обуславливающим особенности структурно-динамических свойств личности. Социальный статус человека обуславливает систему общественных функций и ролей, систему целей и ценностных ориентаций. Статус в тесной связи с социальными ролями и ценностными ориентациями, по словам ученого, образуют первичный класс личностных свойств, который в свою очередь влияет на второй ряд личностных свойств, включающий мотивацию и структуру общественного поведения.

Таким образом, ключевым фактором становления личности в младшем школьном возрасте является получение социального статуса школьника и взаимосвязанная с этим смена ведущей деятельности с игровой на учебную, что подтверждается рядом авторов [30]. Исходя из этого факта и темы нашего исследования, мы будем рассматривать

становление личности младшего школьника именно в тесной взаимосвязи с учебной деятельностью и ролью ученика.

Вхождение в социальный статус ученика и освоение учебной деятельности предполагает выстраивание новой системы социальных отношений ребенка между ним, сверстниками, взрослыми, впервые ребенку предъявляются обязательства, закрепленные за его социальным статусом [30]. Факторами, влияющими на личность и поведение ребенка в начале обучения, могут выступать: своеобразие учебной деятельности, предполагающее ограничение времени на общение со сверстниками; быстрый переход на режим дня школьника, существенно отличающийся от режима дня дошкольника; более официальные, формализованные отношения с окружающими (одноклассниками и учителем), и т.д. [100].

Формализация отношений возникает также между ребенком и семьей. Родители становятся более требовательными, строгими, в то время как ребенку требуется эмоциональный контакт с близкими людьми и их поддержка. При этом многие родители считают, что теперь определяющую роль в воспитании ребенка играет школа [99].

Одним из необходимых условий эффективного формирования личности младших школьников является заинтересованность родителей в этом процессе, сотрудничество, взаимодействие и согласованность целей и задач воспитания со школой [19].

Как организовано, так и стихийно родители влияют на формирование мотивов учебной деятельности своих детей.

Познавательная мотивация закладывается еще задолго до поступления в школу. Одними из первых «индикаторов» познавательной активности ребенка являются частые вопросы, задаваемые взрослым, еще в дошкольном возрасте. Родитель должен видеть в них потенциал развития интереса к познанию, способ подкрепить познавательную активность ребенка, выработать потребность в познавательной деятельности. Еще эффективнее познавательная мотивация будет развиваться, если вопросы

послужат поводом для детских исследований. Младшему школьнику пока сложно самостоятельно организовать и провести такое исследование, и родитель как раз может помочь и поддержать стремления ребенка [16].

Любую информацию младший школьник воспримет и освоит лучше, если сможет применить ее на практике. Родитель может интересоваться изучаемыми в школе темами и предлагать ребенку использовать знания для повседневной жизни.

Также познавательную мотивацию своего ребенка родители могут развить, если:

- организовывать совместный интеллектуальный досуг (экскурсии, посещение музеев, прогулки, просмотр и анализ фильмов, чтение литературы, и т.д.);
- включать ребенка в сферу своих интересов, знакомить со своей профессиональной деятельностью;
- организовать домашнюю библиотеку или посещать вместе библиотеки вне дома [45].

Мотивацию процессом учения родители могут развивать, также поощряя и поддерживая детские исследования, обучая способам работы с информацией из книг и электронных ресурсов, предоставляя возможности для интеллектуальных игр, таких как шашки, шахматы.

Семья также может сыграть роль в формировании мотивов достижения, обладающих большим потенциалом в поддержании интереса к учебной деятельности. Эти мотивы в отличие от мотивов престижа направлены на собственный прогресс школьника [16].

Большую роль в формировании этих мотивов играет соблюдение баланса в предоставлении самостоятельности ребенку и контролем со стороны взрослых. Это касается также выполнения домашних заданий, за которое ответственность должен нести сам ребенок [30].

Часто родители, проявляя строгость к младшим школьникам, допускают негативную оценку деятельности ребёнка, полагая при этом что такой подход стимулирует. На самом деле это ошибка [16].

Здесь мы считаем нужным пояснить связь мотивационной системы, и в особенности мотивов достижения, с самооценкой. Исследования доказывают эту связь: школьники, имеющие сильную мотивацию достижения успехов и низкую мотивацию избегания неудач, обладают адекватной или умеренно повышенной самооценкой, а также высоким уровнем притязаний. Следствием из этого является необходимость формирования адекватной самооценки и уровня притязаний [81].

Е. В. Камаровская называет предпосылками работоспособности мотивационной системы самооценку, наряду с социальным признанием и интересом. Как же формируется самооценка младшего школьника?

Дело в том, что большое влияние на мнение ребёнка, особенно в начале младшего школьного возраста, оказывает мнение взрослого в отношении результатов учебной деятельности. Как мы уже указывали выше, в этот период ребёнок ждёт признания своей новой социальной роли, и ему важно состояться в этой новой «должности» ученика. В это время ребёнок восприимчив к комментариям взрослого. Важно вселить в ребёнка веру в свои силы. Ребёнок гораздо охотнее работает, если уверен в своём успехе [45]. При этом следует помнить о необходимости оптимальной сложности для конкретного ребёнка выполняемых заданий, предъявления оптимального уровня требований к ребёнку. Цели должны быть выполнимы, но побуждать к усилиям. Ведь ребёнку гораздо интереснее делать то, что ему пока не совсем известно, бросать себе вызов. Шансы на успех и неудачу должны быть примерно равны, а исход зависеть от стараний ребенка. При выполнении такой задачи и осознании ценности успеха у ребёнка может подняться уровень самооценки. В этом случае важна адекватная оценка взрослого. Родители, комментируя деятельность своего ребёнка и её результат, могут критиковать недочёты, подчас

обращая внимание лишь на них, либо оценивать работу в целом словами: «нормально», «плохо», «можно было лучше». Младший школьник чутко воспринимает подобные оценки, особенно со стороны значимых взрослых, которыми являются родители. Часто ребёнок соотносит результаты своей деятельности с характеристикой своей личности. Например: «Я плохой ученик, значит я плохой, глупый» [16].

Если родители злоупотребляют такими замечаниями и при этом не говорят о своей любви к ребёнку по каким-либо причинам, у него может сложиться чувство того, что мама и папа его не любят, а если и любят, то только из-за хороших оценок. В будущем такой ребёнок может стать агрессивным или будет стараться выполнять общественно оцениваемую деятельность для того, чтобы добиться права на любовь и уважение. Учитывая, что в младшем школьном возрасте формируется самооценка, критические заявления могут сформировать основы мнения подрастающего человека о себе на весь дальнейший жизненный путь [83].

Кроме того, негативное влияние на развитие адекватной самооценки могут оказать санкции, применяемые в отношении ребёнка. Они могут развить у ребёнка «ощущение собственной неспособности», неуверенность, снижение активности. В связи с этим наказания и запреты следует применять с большой осторожностью [16].

В тоже время, похвала должна использоваться уместно, когда ребенок действительно преодолел трудность. Иначе, у ребёнка также может сформироваться неадекватная самооценка, но уже не заниженная, а завышенная. Либо у школьника, когда его хвалят за мелочи, может сложиться мнение, что его недооценивают [114]. Д. В. Морозов отмечает эффективность использования родителями непрямой похвалы [76]. Например, когда муж сообщает жене о том, как прекрасно справился с задачей их сын. Такой приём помогает ребёнку сравнить свой взгляд со взглядом родителей. Одно из главных условий похвалы – сравнение ребёнка не с кем-то другим, а с самим собой. Тогда формируется

мотивация достижения, а не мотивация престижа, ориентированная на внешние стороны учебной деятельности [109].

Ещё одна группа мотивов учебной деятельности младшего школьника – широкие социальные или мотивы долга и ответственности. Семья также может оказывать существенное влияние и на их формирование. Развитию этих мотивов родители могут поспособствовать, проводя беседы о социальной значимости учения, поощряя и организовывая общественно полезную учебно-познавательную деятельность. Зачастую родители не придают должного внимания общественному смыслу учебной деятельности, а иногда даже позволяют пренебрежительное или усмешливое отношение к процессу и результатам учёбы в школе. Родителям следует помнить, что часто воспитательное воздействие они оказывают косвенно, и дети легче усваивают определённые нормы, наблюдая поведение взрослого, а не внимания словам. Поэтому формировать ответственное отношение к учёбе родителям эффективнее на собственном примере выполнения общественно-полезной деятельности. Здесь весомое влияние окажут такие качества родителей как сознательность, добросовестность, ответственное отношение к своим обязанностям [11].

Одним из основных критериев проявления ответственности в учении может выступать умение проявить самостоятельность на уроке и в подготовке домашних заданий [68]. Подчас родители не предоставляют ребёнку право самостоятельно заниматься домашней работой, опасаясь плохих оценок. При этом, как отмечает Р. С. Немов, самостоятельное выполнение ребёнком домашних заданий чрезвычайно важно с начала обучения в школе [81]. А. В. Макеев в книге, адресованной родителям отмечает, что в первые дни школьнику нужна определённая помощь. Можно проконтролировать правильно ли ребёнок понял условие задания, затем выбрал ли оптимальный путь решения. Затем взрослый может оставить ребёнка для самостоятельной работы. Постепенно такую помощь

следует минимизировать [67]. Как советует Е. В. Камаровская, если родитель в определённый момент понял, что размышления ребёнка не верны, не следует резко останавливать его речь, нужно дождаться, когда он закончит мысль и будет готов к восприятию новой информации. Если у школьника при выполнении заданий возникли трудности, не следует выполнять работу за него. Можно указать на ошибку, не исправляя её, можно переформулировать вопрос задания, дать совет, помочь подсказкой [45]. Мотивируя ребёнка на самостоятельное выполнение домашней работы, можно, как советует Т. В. Петрученко, убедить школьника в том, что качественное выполнение заданий дома облегчает и дополняет работу в классе и в том, что дома можно без волнения отработать то, что не получилось в школе [86]. В формировании самостоятельности важно установить, в какое время школьник каждый день будет садиться за уроки. Тогда приступать к ним ему будет проще [45].

Учёные подтверждают влияние на личность ребёнка стиля воспитания в семье. Самая распространённая классификация выделяет демократический, либеральный и авторитарный стили.

Основной принцип воспитания для авторитарных родителей – жёсткий контроль, безоговорочный авторитет и власть старших. Права и свободы ребёнка ограничены. Часто в таких семьях родители допускают физические наказания, воздействие криком. Требования, предъявляемые к ребёнку родителями, предпочитающими этот стиль, способны дисциплинировать воспитуемого, но есть обратная сторона медали. Как отмечает Л. Б. Шнейдер, страх перед наказанием, чувство вины заставляют только формально выполнять установленные правила. Формируется механизм внешнего контроля, самоконтроль же, если он и присутствует, то в очень слабой мере [112].

У родителей, предпочитающих такой стиль воспитания, растут, чаще всего либо слабохарактерные, безынициативные, лишённые воли дети, либо дети с выраженной агрессивностью [64]. В. С. Мухина также считает,

что результатом такого воспитания становится неуверенная в себе, невротизированная личность, или, наоборот, агрессивная и авторитарная [79]. У ребёнка может сформироваться зависимость, неспособность к лидерству, пассивность, низкая степень социальной и коммуникативной компетентности, низкий уровень социальной ответственности с моральной ориентацией на внешний авторитет и власть [41], у школьника развивается постоянная настороженность, или даже враждебности к окружению. Ребёнок становится подозрительным, угрюмым, тревожным [112]. Что касается влияние такого воспитания на становление самооценки, то школьник растёт с заниженным представлением о себе [83].

Из вышеуказанного следует, младший школьник, испытывая на себе влияние авторитарных родителей:

- теряет инициативность, что может отразиться на активности в учёбе, снизить уровень познавательной мотивации;
- выполняет требования лишь формально, ориентируясь на страх, что в учебной деятельности соответствует мотивации избегания неудач;
- обладает неадекватным (заниженным) уровнем самооценки, что мешает становлению мотива достижения успеха.

Противоположностью авторитарному стилю воспитания, но тем не менее также негативным стилем является либеральный. Родители в таком случае предъявляют низкий уровень требований и слабо контролируют своего ребёнка. Нередко они просто предоставляют ребёнка самому себе и лишь формально заботятся о нём. Такое отношение может вызывать серьёзные проблемы в эмоциональном плане, способствовать отчуждению взрослых и ребёнка. Но может быть и противоположное отношение со стороны родителей [64]. У В. С. Мухиной такой стиль называется либерально-попустительским. Ребёнок, воспитанный в такой атмосфере, не знает слова «надо», на первое место он ставит свои сиюминутные желания, мотивы ответственности у него не проявляются. Одной из разновидностей

данного стиля В. С. Мухина считает гиперопекающий. В подобных семьях всё внимание сосредоточено на ребёнке, выполняются все его капризы, прихоти, ребёнок оберегается от нагрузок, причём родители могут серьёзно занижать оптимальный уровень требований к конкретному ребёнку, из-за чего развитие будет заторможено. Школьник становится инфантильным, неуверенным в себе, невротизированным, лишенным самостоятельности [79].

Л. Б. Шнейдер рассуждает о либеральном стиле, называя его снисходительным. Следствием подобного воспитания она считает проблемы с дисциплиной у школьника, вплоть до неуправляемости поведения [112].

Вследствие либерального воспитания, у ребёнка может развиваться инфантильность, высокая тревожность, страх реальной деятельности, избегание ответственности, либо импульсивность. Что касается самооценки школьника, то чаще всего она становится завышенной [83].

Таким образом, ребёнок, воспитывающийся в атмосфере либерального стиля:

- недисциплинирован, из-за чего возникают проблемы с формированием мотивов ответственности (школьник не понимает слова «надо»);
- лишён самостоятельности, что отрицательно сказывается на развитии познавательных мотивов (в случае с гиперопекой – боится принять решение, проявить инициативу, попробовать что-то новое, неуверенный в себе) и мотивов ответственности;
- часто обладает завышенной самооценкой, из-за чего не способен реально оценить свой уровень возможностей;
- при заниженном уровне требований лишён возможности развиваться.

Самым благоприятным для становления личности стилем воспитания является демократический стиль воспитания. Характерные

черты этого стиля: взаимопонимание, уважение при оптимальном уровне требований к ребёнку. У В. С. Мухиной этот стиль называется ценностным отношением к ребенку с высокой рефлексией и ответственностью за него. Школьник чувствует доброжелательность, заинтересованность своей жизнью со стороны родителей, но при этом осознает слово «надо», умеет нести ответственность, дисциплинировать себя [79].

Л. Б. Шнейдер называет родителей, выбирающих такую тактику поведения авторитетными. К результатам применения данного стиля воспитания относят: любознательность, энергичность, уверенность в себе, развитое чувство собственного достоинства, самоконтроль, инициативность школьников [112]. Самооценка таких детей является адекватной: ребёнок осознает, как свои сильные стороны, так и слабые места, это позволяет самому школьнику определять пробелы в своем развитии [83].

Итак, дети, воспитывающиеся в семье с демократическим стилем воспитания:

- проявляют любознательность, что связано с развитием познавательным мотивов;
- ответственно относятся к делу, более самостоятельны и инициативны в учебной деятельности, что является показателем высоко уровня развития мотивов ответственности;
- имеют адекватный уровень самооценки, что стимулирует мотивацию достижения и позволяет самому ребёнку адекватно оценивать свои возможности.

Выводы по главе 1

В структуре мотивационно-смысловой сферы можно выделить следующие компоненты: мотивы и смыслы, мотивационно-смысловые отношения, мотивационно-смысловые образования, мотивационно-

смысловая интенция, «мотивы личности» и ситуативные мотивы, личностные смыслы, смысловые образования, ценности, смысловые установки. Главенство в иерархической структуре мотивационно-смысловой сферы принадлежит наиболее устойчивым образованиям, связанным с наиболее значимыми предметами внешнего и внутреннего мира субъекта.

В вопросе о характере связи мотивов и смыслов мы придерживаемся мнения о том, что мотивы и смыслы находятся не в тождестве, а в единстве. По вопросу о главенстве мотива или смысла, мы считаем, что и мотивы, играют роль в смыслообразовании, и смыслы, при некоторых обстоятельствах способны образовывать мотивы, особенно, если речь идет о ценности как высшем смысле, способном осуществлять как смысло- так и мотиво-образование.

Мотивы, связанные с процессом и содержанием учебной деятельности приоритетны для формирования в младшем школьном возрасте. Они являются внутренними мотивами, то есть непосредственно относящимися к учебной деятельности.

«Содержание» смысла зависит от «смыслообразующего» мотива, т.е. того мотива, который наиболее полно проявлен в иерархии, является на данный момент ведущим и системообразующим в совокупности различных мотивов деятельности (в данном случае – учебной).

Наиболее «желательным» для формирования правильной смысловой стороны учения является становление следующих групп мотивов: познавательные, учебные и социальные мотивы (преимущественно широкие социальные).

Большую роль в становлении личности ребенка младшего школьного возраста играет социальный статус ученика. Один из факторов, от которого зависит учебная мотивация на протяжении обучения в начальной школе, – период смены ведущей деятельности с игровой на учебную. В это время семья оказывает существенное влияние на ребенка, как

организованно, так и стихийно, но далеко не все родители осознают важность «переломного» момента, не придают должного значения новому социальному статусу ребёнка и его обязанностям.

Мотивацию процессом учения родители могут развивать, также поощряя и поддерживая детские исследования, обучая способам работы с информацией из книг и электронных ресурсов, предоставляя возможности для интеллектуальных игр, таких как шашки, шахматы.

Семья также может сыграть роль в формировании мотивов достижения, направленных на собственный прогресс школьника, обладающих большим потенциалом в поддержании интереса к учебной деятельности. На их развитие влияет оптимальный уровень требований к ребёнку. Большую роль в формировании этих мотивов играет соблюдение баланса в предоставлении самостоятельности ребёнку и контролем со стороны взрослых.

Развитию социальных мотивов родители могут поспособствовать, проводя беседы о социальной значимости учения, поощряя и организовывая общественно полезную учебно-познавательную деятельность, показывая пример ответственного отношения к своим социальным обязательствам.

Характер общения родителей с ребёнком накладывает отпечаток на формирование мотивов учебной деятельности. Авторитарный стиль общения с ребёнком, проявляющийся в применении наказаний, строгом отношении к ребёнку, использовании замечаний, а иногда оскорблений, в сочетании с недостатком похвалы, проявлений поддержки способен привести к снижению познавательной активности, угасанию учебно-познавательных мотивов. Характерные для демократического стиля поддержка, уместная похвала, ориентация на индивидуальные особенности, способности и интересы ребёнка, использование санкций только в случае необходимости, могут поспособствовать развитию внутренних мотивов учебной деятельности.

ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ СЕМЬИ НА ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1 Ход экспериментального исследования

На начальных стадиях своего исследования мы поставили цель выявить, существует ли взаимосвязь между стилем воспитания в семье и особенностями учебной мотивации у младших школьников. Также мы выдвинули гипотезу о том, что существует значимая корреляция между стилем воспитания в семье и уровнем мотивации младшего школьника, параметрами, влияющими на неё.

Подтвердить или опровергнуть данную гипотезу было призвано экспериментальное исследование. Оно проходило на базе начальной школы поселка Бреды Челябинской области. В исследовании приняли участие 35 учеников третьих классов в возрасте 9-10 лет и 65 родителей.

Способ формирования выборки – формальная группа. Оба класса учатся по программе «Школа России», оба учителя начальных классов имеют высшую категорию.

На начальных этапах экспериментального исследования была проведена диагностика. Для изучения учащихся начальных классов нами была использована методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (модификация А. Д. Андреева), для диагностики родителей мы применили опросник «Психологический портрет родителя» (Г. В. Резапкина).

Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению направлена на определение уровня познавательной активности, мотивации достижения, тревожности, гнева, а также общего уровня мотивации. Методика представляет собой опросник, состоящий из 40 пунктов-утверждений. Для определения выраженности критериев,

направленных на оценку мотивации (познавательная активность, мотивация достижения, тревожность, гнев), отводится по 10 пунктов-утверждений. Ученики должны ответить, как часто у них возникают чувства, эмоции, состояния, выраженные этими утверждениями. Школьникам предложены следующие варианты периодичности возникновения состояний: почти всегда, часто, иногда, почти никогда, которым в опроснике соответствуют цифры «4», «3», «2», «1».

Методика «Психологический портрет родителя» направлена на определение приоритетных ценностей, психоэмоционального состояния, самооценки, стиля воспитания, уровня субъективного контроля. Данный способ диагностики представляет собой опросник, состоящий из 30 вопросов, в каждом из которых по 3 варианта ответа. Положительные ответы на ряд определённых вопросов позволили выявить интересующую нас характеристику родителей – стиль воспитания. Каждый родитель в семье отвечает на вопросы индивидуально. Для того, чтобы узнать стиль воспитания в каждой семье мы подсчитали среднее арифметическое количество баллов-ответов, соответствующих тому или иному стилю.

Для обработки результатов экспериментального исследования нами были использованы следующие методы математической статистики: первичная статистическая обработка данных, коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена. В ходе первичной статистической обработки данных нами была проведена следующая работа: определение качественных и количественных характеристик мотивации каждого ученика, определение преобладающего стиля воспитания в семьях, систематизация полученных данных с путем составления сводных таблиц и представления результатов в форме диаграмм.

В результате были сформированы сводные таблицы, где сопоставляются количественные характеристики выраженности познавательной активности, мотивации достижений, гнева и тревоги у

детей с количественными характеристиками выраженности стиля воспитания у родителей. Данные таблицы находятся в Приложении 1.

Представляем диаграммы, сформированные по результатам диагностики.

На рисунке 1 показаны данные об уровнях мотивации младших школьников. Из 35 детей:

- у 17 % опрошенных учеников, а именно шестерых детей (пятеро из 3 «А» класса, один из 3 «Б» класса) выявлен I уровень – продуктивная мотивация с выраженным преобладанием познавательной мотивации учения и положительным эмоциональным отношением к нему;

- у 17 % опрошенных или шестерых детей (трое из 3 «А» класса, трое из 3 «Б» класса) выявлен II уровень – продуктивная мотивация, позитивное отношение к учению, соответствие социальному нормативу;

- у 43 % или пятнадцати детей (семеро из 3 «А» класса, восемь из 3 «Б» класса) выявлен III уровень – средний уровень с несколько сниженной познавательной мотивацией;

- у 17 % или шестерых детей (один из 3 «А» класса, пятеро из 3 «Б» класса) выявлен IV уровень – сниженная мотивация, переживание “школьной скуки”, отрицательное эмоциональное отношение к учению

- и у 6% или двух школьников (по одному из 3 «А» класса и 3 «Б» класса) выявлен V уровень – резко отрицательное отношение к учению.

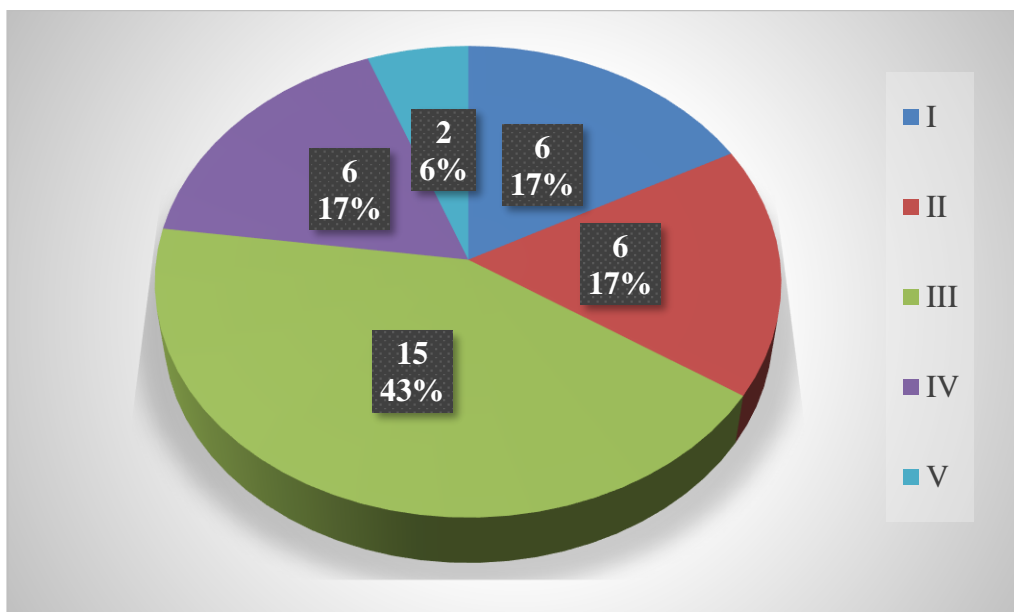


Рисунок 1 – Результаты диагностики уровней мотивации школьников

На рисунке 2 показаны результаты диагностики преобладающего стиля воспитания в семьях. Большинство опрошенных отдают предпочтение демократическому воспитанию.

1. Ответы, характерные для представителей демократического стиля преобладают в анкетах 29 семей (16 семей 3 «А» класса и 13 семей 3 «Б» класса), что составило 83 % от числа опрошенных;

2. Ответы, характеризующие семью с авторитарным стилем воспитания, преобладают в анкетах 6 семей (1 семья 3 «А» класса и 5 семей 3 «Б» класса), что равняется 17 %;

3. Ответы, характерные для представителей либерального стиля не преобладают в анкетах ни одной семьи.

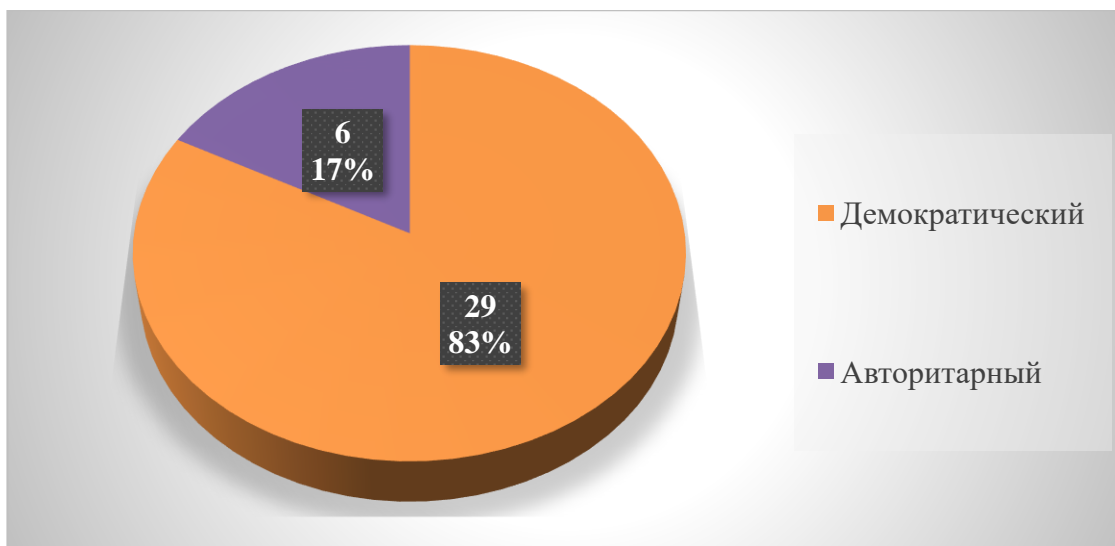


Рисунок 2 – Результаты диагностики стиля воспитания в семье

Далее мы приступили к непосредственному выявлению наличия взаимосвязей между стилем воспитания в семье и уровнем мотивации школьников и параметров, влияющих на неё таких как: познавательная активность, мотивация достижений, гнев, тревожность. Для этого после первичной статистической обработки данных мы провели их корреляционный анализ, используя ранговый коэффициент корреляции Ч. Спирмена. В результате анализа нами были выявлены следующие корреляционные связи.

Прямая или положительная связь выявлена в приведённых ниже случаях.

Средняя корреляция ($0,50 < r < 0,69$) обнаружена между следующими показателями:

- познавательная активность школьника – демократический стиль воспитания в семье ($r_s = 0.637$);
- тревожность школьника – авторитарный стиль воспитания в семье ($r_s = 0.601$);
- уровень мотивации школьника – демократический стиль воспитания в семье ($r_s = 0.667$).

Умеренная корреляция ($0,30 < r < 0,49$) обнаружена между следующими показателями: гнев школьника – авторитарный стиль воспитания в семье ($r_s = 0.463$);

Обратная или отрицательная связь выявлена в приведённых ниже случаях.

Средняя корреляция ($- 0,69 < r < - 0,50$) обнаружена между следующими показателями:

познавательная активность школьника – авторитарный стиль воспитания в семье ($r_s = - 0.571$);

гнев школьника – демократический стиль воспитания в семье ($r_s = -0.508$);

уровень мотивации школьника – авторитарный стиль семье ($r_s = -0.639$).

Умеренная корреляция ($- 0,49 < r < - 0,30$) обнаружена между следующими показателями: тревожность школьника – демократический стиль воспитания в семье ($r_s = -0.473$)

При этом во всех указанных случаях полученный коэффициент корреляции (r эмпирическое) оказывается больше критических значений. Следовательно, справедлива гипотеза о том, что показатель корреляции значимо отличается от нуля. Обнаружена достоверность различий.

Таким образом, проведённый корреляционный анализ позволяет сделать несколько выводов, важных для данной работы.

От стиля воспитания в семье зависят познавательная активность, гнев, тревожность и общий уровень мотивации школьника.

Между демократическим стилем воспитания и познавательной активностью школьника, а также общим уровнем мотивации есть прямая корреляция средней силы. Это значит, что чем ближе стиль воспитания в семье к демократическому, тем выше познавательная активность ребёнка. То же самое можно сказать об уровне мотивации учения. Чем

демократичнее родители относятся к ребёнку, тем ближе к идеальному его уровень учебной мотивации.

Также прямая корреляция средней силы существует между тревожностью школьника и авторитарным стилем воспитания в семье. Это означает, что чем авторитарнее родители, тем тревожнее их ребёнок по отношению к учебной деятельности.

Прямая умеренная корреляция существует между гневом школьника и авторитарным стилем воспитания в семье. Другими словами, гнев чаще возникает у тех детей, чьи родители более авторитарно настроены по отношению к ним.

Обратная корреляция средней силы между авторитарным стилем и познавательной активностью, а также уровнем мотивации школьника, свидетельствует о том, что чем авторитарнее стиль воспитания в семье, тем слабее проявляется познавательная активность и тем ниже уровень мотивации ученика.

Обратная средняя корреляция обнаружена между гневом школьника и демократическим стилем воспитания в семье. Чем демократичнее стиль воспитания, тем менее выражен у ребёнка гнев.

Умеренная обратная корреляция между тревожностью школьника и демократическим стилем воспитания в семье говорит о том, что чем демократичнее родители относятся к ребёнку, тем менее у него проявляется тревожность по отношению к учебному процессу.

Данные выводы можно использовать в дальнейшей работе над исследованием для разработки методических рекомендаций родителям по формированию мотивационно-смысловой сферы младшего школьника.

2.2. Описание методических рекомендаций для родителей по формированию мотивационно-смысловой сферы младшего школьника

Результаты экспериментального исследования легли в основу комплекса методических рекомендаций для родителей по формированию мотивации учения у младших школьников. Цель – помочь родителям изменить своё отношение к ребёнку на более демократичное. Все предлагаемые родителю методы направлены на взаимодействие с ребёнком, понимание его и уважение к нему, что в свою очередь является характерной чертой демократического стиля воспитания.

Задача первого короткого раздела «Напутствие» – сформировать у родителя позитивный настрой на изменения, определить начальные ориентиры этих изменений, мотивировать взрослого на работу над собой.

Второй раздел предназначен для диагностики школьника. Родителям предлагается определить особенности учебной мотивации их детей. Используемый метод – тестирование. Он удобен в использовании, не допускает двоякой интерпретации. Самим детям проще ответить на письменный вопрос, чем участвовать в беседе со своим родителем. Подобранные диагностические методики не требуют длительной процедуры выполнения и обработки результатов. Для первоклассников предлагается использовать методику «Изучение учебной мотивации М. Р. Гинзбург» [72]. Для учащихся 2-4 классов предложены две методики. «Анкета для оценки уровня школьной мотивации» Н. Г. Лускановой для оценки общего уровня мотивации [8], «Методика для диагностики учебной мотивации школьников» (методика М. В. Матюхиной в модификации Н. Ц. Бадмаевой) [71] для выявления ведущего мотива учебной деятельности.

Столь же удобный метод, тестирование, предназначен для диагностики самих родителей, включенной в третий раздел. Она нужна, чтобы определить предпочитаемый стиль воспитания. По итогам теста «Психологический портрет родителя» Г. В. Резапкиной [82], в зависимости от его результатов, родителям адресно даётся перечень методических рекомендации, позволяющих демократизировать отношения с ребёнком.

Указываются недостатки авторитарного и либерального стиля соответственно.

Четвёртый раздел нацелен на формирование действий самоконтроля и самооценки у младших школьников. Как при формировании любого действия рекомендуется непосредственное участие взрослого в процессе [24].

Самоконтроль позволяет ребёнку эффективно справляться с домашними заданиями, способствует повышению мотивации ответственности, мотивации достижения. Ребёнку интереснее работать, когда он чувствует прогресс [16].

Применение методов самоконтроля способствует возникновению мотивов ответственности. Одного понимания значимости школьного труда ученику недостаточно. Организуя свою деятельность с помощью специальных инструкций и контролируя её выполнение в наглядном, письменном виде, ребёнок ощущает серьёзность обязанностей, возложенных на него. Это развивает самостоятельность, становится для многих детей дополнительным стимулом [16].

В числе прочих рекомендаций по развитию самоконтроля предлагается «Лист продвижения по домашней работе» (сходный с «Листами продвижения по теме») [74], в котором ребёнок с помощью родителя предварительно определяет сложность выполнения задания и время, которое он потратит на его выполнение. По ходу выполнения домашней работы школьник отмечает также реальную сложность и время. Так он учится одновременно планировать деятельность и контролировать процесс выполнения.

Умение оценивать себя также способствует повышению мотивации учения. Для ребёнка, владеющего этим умением, мотив избегания неудач становится не столь значимым. Следовательно, ослабевает роль отрицательной мотивации. Повышается качество общей мотивации учения. Для ученика, умеющего оценивать свои способности и слабые

места, обладающего адекватным уровнем самооценки, становится доступной мотивация достижения, самосовершенствования, самообразования. Ведь он видит к чему стремится, а не заостряет внимание на ошибках и недостатках. На умение оценивать себя влияет уровень самооценки школьника [16].

Экспериментальными исследованиями подтверждается взаимосвязь между мотивацией учения и самооценкой. В одном из них установлена закономерность: чем выше самооценка школьников в отношении своих умственных способностей, тем выше уровень их учебной мотивации [39]. В другом – выявлена прямая связь между самооценкой и познавательной активностью и описан следующий механизм: чем больше школьник хочет знать, тем он более критично оценивает себя, а критичность самооценки подталкивает его к поиску новых знаний [60].

Л. Н. Гольцова утверждает, что отсутствие успеха в учебной деятельности оказывает отрицательное влияние на динамику мотивации учения. В то же время, адекватный уровень самооценки и умение оценивать себя позволяют ребёнку объективно смотреть на ситуацию, при этом находя положительные моменты в своей работе. Как считает Л. Н. Гольцова, дети со средним уровнем самооценки адекватно оценивают свои возможности, видят свои успехи, неудачи, связывают их с особенностями личности. У школьников с адекватной самооценкой развивается мотивация достижений, направленная на личный прогресс [27].

Высокая самооценка отрицательно влияет на школьные успехи, познавательную активность, мотивацию учения. Уверенность таких детей перерастает в самоуверенность. На самом деле неудачи могут очень волновать детей с высокой самооценкой, из-за чего они стараются оправдать ошибки и недочёты внешними обстоятельствами, стремятся избежать сложных задач, а, всё же встретившись с ними, не желают искать решение. У детей с высокой самооценкой чаще всего развита престижная

мотивация. Она направлена на внешнюю сторону успеха – оценки, награды, похвалу [27].

Низкая самооценка сопряжена с высоким уровнем тревожности, что в свою очередь мешает адекватному пониманию требований учителя, ведёт к замкнутости ребёнка на уроках, боязни проявить себя и как следствие к низкой познавательной активности, низкой мотивации учения. Ей соответствует мотивация избегания неудачи, которая имеет негативный характер и чаще всего тормозит процесс учения. Ребёнок стремится «отсидеться» на уроке, чтобы его не трогали [41].

Самооценка, оказывающая столь значительное влияние на активность ребёнка в школе, формируется в том числе под влиянием родителей. Завышенной самооценке соответствует воспитание по принципу кумира семьи. Родители относятся к ребёнку не критично, предъявляют ему низкий уровень требований. Эти черты характерны для либерального стиля воспитания. В ответ дети воспринимают себя исключительными, не могут объективно оценить свои слабые стороны [41].

Достаточно высокой, не завышенной самооценке соответствует оптимальное соотношение внимания к ребёнку и уровнем требований к нему. Это особенности демократического стиля воспитания [41].

Пониженная самооценка становится следствием либо бесконтрольности и равнодушия родителей к проблемам ребёнка, либо чрезмерной критики, завышенных требований и унижительных наказаний. В первом случае речь идёт о либеральном стиле воспитания, во втором об авторитарном [41].

С целью формирования умения оценивать себя в текст рекомендаций включены критерии оценивания различных видов школьных работ, структура личного дневника школьника, методика «Лесенка» В. Г. Щур. Также есть методика для определения уровня самооценки и упражнения для детей с низким уровнем самооценки. Эти упражнения направлены на:

осознание ребёнком своих сильных сторон, развить благоприятное отношение к школьной жизни, развитие умения использовать воображение для улучшения самовосприятия, формирование умения делиться с окружающими событиями своей жизни, учить развивать способность к самоанализу, систематизировать и обобщать знания о себе, учить мыслить о себе в позитивном плане, избегая любых высказываний о своих недостатках [101].

В заключительном разделе методических рекомендаций «Без слёз и упреков с игрой и сказкой» родителям предлагаются как общие рекомендации по формированию внутренней мотивации учения, повышению познавательного интереса, так и конкретные методы, которые можно использовать для достижения этих целей. В частности, описывается, как родители могут реализовать метод «сказкотерапия».

Средством психологического воздействия в сказке выступает метафора. Отсутствие чёткой персонификации позволяет ребёнку идентифицировать себя с главным героем. После такой идентификации школьник благодаря способности к эмпатии проживает выдуманную ситуацию. При этом традиционно финал сказки благополучен. Это даёт ребёнку чувство психологической защищённости, позволяет в спокойной обстановке сделать реальные выводы из вымышленной ситуации. К тому же, можно обсудить альтернативные элементы сюжета сказки с одним и тем же героем [85].

В одном из психологических исследований было выявлено влияние психотерапевтических сказок на школьную адаптацию. Исследователи экспериментальным путем доказали эффективность коррекционно-развивающей программы, в основу которой лёг цикл сказок М. А. Панфиловой «Лесная школа». Экспериментальное исследование выявило влияние психотерапевтических сказок на несколько параметров на повышение уровня адаптации к школе, а также на снижение уровня тревожности. Причём эффективность этого влияния достаточно высока от

70 до 90% по результатам применения различных диагностических методик [51].

Традиционно занятия по сказкотерапии организуют по следующему алгоритму. Он разработан Международным институтом комплексной сказкотерапии.

1. Ритуал «входа» в сказку. На этом этапе педагог-психолог настраивает детей «на нужный лад». Это нужно, чтобы ребёнок отвлекся от мыслей, которые занимали его ранее, переключился на восприятие произведения для достижения максимального эффекта в дальнейшем.

2. Повторение. Здесь задача повторить и обобщить пройденное на предыдущем занятии. Главное вспомнить не только сказочный сюжет, но и выводы, которые были сделаны после восприятия произведения. Особенно это важно, если данное занятие является логическим продолжением предыдущего, например, когда используется цикл сказок с общей целью.

3. Расширение. Взрослый рассказывает ребёнку новую сказку, а затем они вместе обсуждают её смысл и значение. Важно, чтобы главный герой был схож с ребёнком, например, по возрасту, полу, увлечениям. Главное сходство – проблема, которая мешает школьнику раз виваться и которую должен разрешить герой сказки.

4. Закрепление. На данном этапе можно использовать игры и другую активную деятельность, для того, чтобы на практике закрепить уроки, извлечённые из сказочного сюжета, приобрести новый опыт, проявить новые качества личности.

5. Интеграция. Следует обсудить с ребёнком, при каких обстоятельствах они смогут применить приобретённый опыт.

6. Резюмирование. Подводятся итоги, новый опыт связывается с полученным ранее. Здесь взрослый напоминает, что происходило на занятии, подчёркивает положительные моменты в поведении ребёнка на занятии, перечисляются ситуации, в которых можно проявить новый опыт.

7. Ритуал «выхода из сказки». Происходит своеобразный переход из «сказочного мира» в реальный. С помощью специальных упражнений дети могут «взять» с собой то, чему научились [36].

Ядром занятия по сказкотерапии является восприятие сказки и её обсуждение. Беседа направлена в первую очередь на выявление метафорических значений, на извлечение уроков из содержания произведения. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева составила схему размышления над сказками и их обсуждения. В ней указаны основные общие вопросы, по которым можно составить частные вопросы к конкретной сказке. Они сгруппированы в зависимости от того, на чём психолог ставит акцент.

Размышляя об основной теме произведения, можно спросить:

«О чем эта сказка? Чему она нас учит? В каких ситуациях нашей жизни нам пригодится то, что мы узнали из сказки? Как конкретно мы это знание будем использовать в своей жизни?».

Делая акцент на мотивах поступков героев полезны такие вопросы: «Почему герой совершает тот или иной поступок? Зачем ему это нужно? Чего он хотел на самом деле? Зачем один герой был нужен другому?».

Обсуждая способы преодоления трудностей, показанные в сказке, стоит порассуждать о следующем: «Как герой решает проблему? Какой способ решения и поведения он выбирает? Активный или пассивный? Все решает и преодолевает сам, или старается передать ответственность другому? В каких ситуациях нашей жизни эффективен каждый способ решения проблем, преодоления трудностей?».

Чтобы понять отношение героев сказки к окружающему миру и к самим себе выясняют:

«Что приносят поступки героя окружающим? В каких ситуациях он созидатель, в каких разрушитель? Как в реальной жизни человека распределяются эти тенденции?».

Для обсуждения актуализированных чувств используют следующие вопросы: «Какие чувства вызывает эта сказка? Какие эпизоды вызывали

радостные чувства? Какие грустные? Какие ситуации вызвали страх? Какие ситуации вызвали раздражение? Почему герои реагирует именно так?».

Обсуждая образы и символы в сказке можно спросить: «Кто такой Иван-царевич? (и т.п.)». Важно здесь дать именно психологическую оценку герою [37].

В заключительном разделе методических рекомендаций «Без слёз и упреков. С игрой и сказкой» для реализации сказкотерапии мы предлагаем родителям несколько психокоррекционных сказок М. Н. Панфиловой из книги «Лесная школа», в частности, приводим сказки для школьной адаптации, и об отношении к урокам и знаниям. Они прежде всего адресованы первоклассникам, но возможно использовать их и в более старшем возрасте.

Таким образом, в методических рекомендациях для родителей, направленных на формирование мотивационно-смысловой сферы младшего школьника, присутствуют диагностический и методический блоки. Результаты диагностики призваны ориентировать родителя, позволяют дать ему адресные рекомендации. В методическом блоке даются конкретные советы, а также описывается применение различных методов и методик. В их числе упражнения, методики самоконтроля и самооценки, сказкотерапия. Данные методические рекомендации можно использовать в практике педагога-психолога для формирования мотивационно-смысловой сферы младшего школьника при непосредственном участии родителей.

Выводы по главе 2

Первой задачей практической части нашей работы было: доказать или опровергнуть гипотезу о том, что существует значимая корреляция между стилем воспитания в семье и уровнем мотивации младшего

школьника. Для этого мы провели экспериментальное исследование на базе Брединской школы №2 (филиал Брединской школы №1). В исследовании приняли участие 35 учеников третьих классов в возрасте 9-10 лет и 65 родителей.

Применив методику диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (модификация А. Д. Андреева), мы выявили, что у большинства опрошенных, а именно у 43 % выявлен III уровень – средний уровень с несколько сниженной познавательной мотивацией.

В результате применения методики «Психологический портрет родителя» мы получили следующие результаты:

- 83 % опрошенных семей предпочитают демократический стиль воспитания;
- 17 % семей отдают предпочтение авторитарному стилю.

С целью выявить наличие взаимосвязей между стилем воспитания в семье и уровнем мотивации школьников, а также параметров, влияющих на неё (познавательная активность, мотивация достижений, гнев, тревожность), мы провели корреляционный анализ полученных результатов диагностик. Для этого мы использовали ранговый коэффициент корреляции Спирмена.

Установленные нами корреляционные связи позволили сделать следующие выводы.

Чем ближе стиль воспитания в семье к демократическому, тем выше познавательная активность ребёнка и ближе к идеальному его уровень учебной мотивации.

Чем авторитарнее родители, тем чаще у ребёнка проявляется гнев, и тем тревожнее он по отношению к учебной деятельности.

Чем демократичнее стиль воспитания родителей, тем менее выражен у ребёнка гнев, и менее у него проявляется тревожность по отношению к учебному процессу.

Чем авторитарнее стиль воспитания в семье, тем слабее у ребёнка проявляется познавательная активность, и тем ниже уровень мотивации учения.

Выявленные взаимосвязи легли в основу методических рекомендаций для родителей, направленных на формирование мотивационно-смысловой сферы школьника, а именно мотивации учения.

Цель методических рекомендаций – помочь родителям изменить своё отношение к ребёнку на более демократичное. Предлагаемые родителю методы направлены на взаимодействие с ребёнком, понимание его и уважение к нему, что в свою очередь является характерной чертой демократического стиля воспитания. В комплексе методических рекомендаций «Напутствие» и четыре основных раздела. Задача «Напутствия»: сформировать у родителя позитивный настрой на изменения, мотивировать его на работу над собой.

Два раздела «Шаг к пониманию ребёнка» и «Шаг к пониманию себя» направлены на диагностику детей и самодиагностику родителей с помощью тестирования. Родители смогут понять мотивы учения ребёнка, а по итогам самодиагностики получить перечень методических рекомендаций, позволяющих демократизировать отношения с ребёнком.

В разделе «От контроля к самоконтролю, от оценки к самооценке» родителям предложены рекомендации, касающиеся в основном процесса выполнения домашних заданий. Советы по самоконтролю помогают ребёнку одновременно контролировать и планировать свои действия. В предложенных способах контроля акцент сделан на наглядности. У школьника пробуждается интерес, если он видит прогресс. Актуализируются мотивы ответственности и достижения.

Умение оценивать себя и адекватная самооценка способствуют развитию мотивации достижений, которая труднодостижима без объективного понимания ребёнком своих сильных и слабых сторон. В текст рекомендаций включены критерии оценивания различных видов

школьных работ, структура личного дневника школьника, методика «Лесенка» В. Г. Щур. Есть методика для определения уровня самооценки и упражнения для детей с низким уровнем самооценки.

В заключительном разделе «Без слёз и упрёков с игрой и сказкой» родителям предлагаются как рекомендации по формированию внутренней мотивации учения, повышению познавательного интереса, а также описывается, как родители могут реализовать метод «сказкотерапия». Данные методические рекомендации можно использовать в практике педагога-психолога для формирования мотивационно-смысловой сферы младшего школьника при непосредственном участии родителей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В своём исследовании мы рассмотрели структуру мотивационно-смысловой сферы и особенности ее формирования у младших школьников, проанализировали роль родителей в становлении личности ученика начальной школы, выявили влияние семьи на формирование мотивационно-смысловой сферы у ребёнка и разработали методические рекомендации для родителей по формированию этой сферы у их детей.

В структуре мотивационно-смысловой сферы можно выделить следующие компоненты: мотивы и смыслы, мотивационно-смысловые отношения, мотивационно-смысловые образования, мотивационно-смысловая интенция, «мотивы личности» и ситуативные мотивы, личностные смыслы, смысловые образования, ценности, смысловые установки. Главенство в иерархической структуре мотивационно-смысловой сферы принадлежит наиболее устойчивым образованиям, связанным с наиболее значимыми предметами внешнего и внутреннего мира субъекта.

Мотивы, связанные с процессом и содержанием учебной деятельности приоритетны для формирования в младшем школьном возрасте. Они являются внутренними мотивами, то есть непосредственно относящимися к учебной деятельности. Наиболее «желательным» для формирования правильной смысловой стороны учения является становление следующих групп мотивов: познавательные, учебные и социальные мотивы (преимущественно широкие социальные).

«Верную» мотивацию учения родители могут формировать, проявляя интерес к содержанию учебной деятельности ребёнка, развивая, поощряя и поддерживая детские исследования, обучая способам работы с информацией из книг и электронных ресурсов, предоставляя возможности для интеллектуальных игр, таких как шашки, шахматы. Семья может сыграть роль в формировании мотивов достижения, направленных на

собственный прогресс школьника, обладающих большим потенциалом в поддержании интереса к учебной деятельности. На их развитие влияет оптимальный уровень требований к ребенку. Развитию социальных мотивов родители могут поспособствовать, проводя беседы о социальной значимости учения, поощряя и организовывая общественно полезную учебно-познавательную деятельность, показывая пример ответственного отношения к своим социальным обязательствам.

В результате экспериментального исследования мы подтвердили гипотезу о том, что существует значимая корреляция между стилем воспитания в семье и уровнем мотивации младшего школьника. В эксперименте приняли участие 35 учеников третьих классов в возрасте 9-10 лет и 65 родителей. Для исследования школьников мы применили методику диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (модификация А. Д. Андреева), для диагностики взрослых – методику «Психологический портрет родителя». С целью выявить наличие взаимосвязей между стилем воспитания в семье и уровнем мотивации школьников, а также параметров, влияющих на неё (познавательная активность, мотивация достижений, гнев, тревожность), мы провели корреляционный анализ полученных результатов диагностик. Для этого мы использовали ранговый коэффициент корреляции Спирмена.

Установленные нами корреляционные связи позволили сделать следующие выводы: чем ближе стиль воспитания в семье к демократическому, тем выше познавательная активность ребёнка и ближе к идеальному его уровень учебной мотивации; чем авторитарнее родители, тем чаще у ребёнка проявляется гнев, и тем тревожнее он по отношению к учебной деятельности; чем демократичнее стиль воспитания родителей, тем менее выражен у ребёнка гнев, и менее у него проявляется тревожность по отношению к учебному процессу; чем авторитарнее стиль воспитания в семье, тем слабее у ребёнка проявляется познавательная активность, и тем ниже уровень мотивации учения.

Выявленные взаимосвязи легли в основу методических рекомендаций для родителей, направленных на формирование мотивационно-смысловой сферы школьника, а именно мотивации учения. Предлагаемые родителю методы направлены на взаимодействие с ребёнком, понимание его и уважение к нему, что в свою очередь является характерной чертой демократического стиля воспитания. В комплексе методических рекомендаций «Напутствие» и четыре основных раздела.

Два раздела «Шаг к пониманию ребёнка» и «Шаг к пониманию себя» направлены на диагностику детей и самодиагностику родителей с помощью тестирования. Родители смогут понять мотивы учения ребёнка, а по итогам самодиагностики получить перечень методических рекомендаций, позволяющих демократизировать отношения с ребёнком.

В разделе «От контроля к самоконтролю, от оценки к самооценке» родителям предложены рекомендации, касающиеся в основном выполнения домашних заданий. Советы по самоконтролю помогают ребёнку одновременно контролировать и планировать свои действия. В предложенных способах контроля акцент сделан на наглядности. У школьника пробуждается интерес, если он видит прогресс. Актуализируются мотивы ответственности и достижения. Умение оценивать себя и адекватная самооценка способствуют развитию мотивации достижений, которая труднодостижима без объективного понимания ребёнком своих сильных и слабых сторон. В текст рекомендаций включены критерии оценивания различных видов школьных работ, структура личного дневника школьника, методика «Лесенка» В. Г. Щур. Есть методика для определения уровня самооценки и упражнения для детей с низким уровнем самооценки.

В заключительном разделе «Без слёз и упрёков с игрой и сказкой» родителям предлагаются рекомендации по формированию внутренней мотивации учения, повышению познавательного интереса, а также описывается, как родители могут реализовать метод «сказкотерапия».

Таким образом, мы подтвердили гипотезу о том, что существует значимая корреляция между стилем воспитания в семье и уровнем мотивации учения, а затем, основываясь на данном выводе, разработали методические рекомендации для родителей по формированию этой мотивации. Поставленную цель данной работы можно считать достигнутой.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. 125 лет Московскому психологическому сообществу: Юбилейный сборник РПО [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psyrus.ru/library/pdf/sborniki_rpo/tom_3.pdf
2. Абакумова, И. В. Смыслотехники в учебном процессе [Текст] / И. В. Абакумова, Е. А. Дзюба // Северо-Кавказский психологический вестник. – №7. – 2009. – С. 46 – 53.
3. Абдурахманов, Р.А., Возрастная психология [Электронный ресурс] / Р. А. Абдурахманов. – Режим доступа: <https://psyera.ru/4571/razvitie-lichnosti-mladshego-shkolnika-motivacionnaya-sfera-mladshego-shkolnika>
4. Акимова, Н. Н. Динамика мотивационно-смысловых образований личности студента. [Электронный ресурс] / Н. Н. Акимова. – Режим доступа: <http://www.dslib.net/obwaja-psixologia/dinamika-motivacionno-smyslovyhobrazovaniy-lichnosti-studenta.html>
5. Алишев, Б. С. Смысл и мотив: к соотношению понятий [Текст] // Б.С. Алишев // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. – 2010. – Том 152, кн. 5. – С.159-172.
6. Амбалова, С. А. Мотивационная сфера детей младшего школьного возраста и особенности её психологической диагностики [Электронный ресурс] / С. А. Амбалова. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsionnaya-sfera-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta-i-osobennosti-ee-psihologicheskoy-diagnostiki>
7. Ананьев, Б. Г. Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека [Электронный ресурс] / Б. Г. Ананьев. – Режим доступа: <http://test-metod.ru/index.php/stati/79-psikhologicheskaya-struktura-lichnosti-i-ee-ustanovlenie-v-protseesse-individualnogo-razvitiya-cheloveka-b-g-anan-ev>.

8. Анкета для оценки уровня школьной мотивации Н. Лускановой [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psylist.net/praktikum/00173.htm>
9. Анцупов, А. Я., Словарь конфликтолога [Электронный ресурс] / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=222888&p=1>
10. Апетян, М. К. Психологические и возрастные особенности младшего школьника [Текст] / М. К. Апетян // Молодой ученый. – 2014. – №14. – С. 243-244.
11. Аркатова, О. П. Особенности воздействия семьи на процесс обучения младших школьников [Электронный ресурс] / О. П. Аркатова. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2013/10/22/osobennosti-vozdeystviya-semi-na-protsess>
12. Архиреева, Т. В. Динамика учебной мотивации детей младшего школьного возраста [Текст] / Т. В. Архиреева // Культурно-историческая психология. –2015. – №11(2). – С. 38–47.
13. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирования личности [Электронный ресурс] / В.Г. Асеев. – Режим доступа: <https://world-psychology.ru/aseev-v-g-motivaciya-povedeniya-i-formirovaniya-lichnosti/>
14. Асмолов, А. Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека [Электронный ресурс] / А. Г. Асмолов. – Режим доступа: <https://psy.wikireading.ru/15523>
15. Багадирова, С. К. Материалы к курсу «Психология личности» [Текст] : учебное пособие / С. К. Багадирова, А. А. Юрина. – Москва : Директ-Медиа, 2014. – 172 с.
16. Божович, Л. И. О мотивации учения [Электронный ресурс] / Л. И. Божович. – Режим доступа: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/hrestomatia/28.php
17. Бордовская, Н. В. Педагогика [Текст] : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 304 с.

18. Братусь, Б. С. К изучению смысловой сферы личности [Текст] / Б. С. Братусь // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. – 1981. – №2. – С. 46-56.
19. Буданцова, А. А. Взаимодействие школы и семьи на современном этапе развития социума [Текст] / А. А. Буданцова. – Режим доступа: <http://конференция.com.ua/pages/view/411>
20. Василюк, Ф. Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций [Текст] / Ф. Е. Василюк // Психологический журнал. – Т. 16, № 3. – 1995. – С. 90-101.
21. Вачков, И. В. Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку [Текст] / И. В. Вачков. – Москва : Ось-89, 2007. – 144 с.
22. Волков, А. А. Проблема системного психологического исследования личности [Текст] / А. А. Волков, В. М. Волкова // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. – № 3(7). – 2013 – С. 159-163.
23. Выготский, Л. С. Психология развития человека [Электронный ресурс] / Л. С. Выготский. – Режим доступа: <http://sibfrontier.ru/wp-content/uploads/2016/01/Vyigotskiy.pdf>
24. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии [Текст] : учебное пособие для студентов вузов / под ред. А. И. Подольского. – Москва : Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. – 400 с.
25. Гамезо, М. В. Словарь-справочник по педагогической психологии [Электронный ресурс] / М. В. Гамезо, А. В. Степаносова, Л. М. Хализева. – Режим доступа: <http://med.niv.ru/doc/dictionary/ pedagogicalpsychology/fc/slovar-207.htm#zag-246>
26. Гани, С. В. Динамика учебной мотивации в процессе обучения в начальных классах [Текст] / С.В. Гани // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2010. – №5. – С. 131-140.

27. Гольцова, Л. Н. Взаимосвязь самооценки и учебной мотивации в процессе адаптации первоклассников к школе [Текст] : дис. ... канд. псих. наук: 19.00.13: защищена 01.11.05 / Л. Н. Гольцова. – Москва, 2005. – 163 с.
28. Гордеева, Т. О. Базовые типы мотивация деятельности: потребностная модель [Электронный ресурс] / Т. О. Гордеева. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/bazovye-tipy-motivatsii-deyatelnosti-potrebnostnaya-model>
29. Грекова, А. В. Психология учебной мотивации обучающихся. Учебная мотивация: основные теории и подходы [Текст] / В. А. Грекова // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2008. – № 6/3. – С. 45-51.
30. Гусева, Т. И. Психология личности. Конспект лекций [Электронный ресурс] / Т. И. Гусева, Т. В. Каратьян. – Режим доступа: <https://may.alleng.org/d/psy/psy107.htm>
31. Гуткина, Н. И. Развитие учебной мотивации учащихся в первых двух классах современной начальной школы [Текст] / Н. И. Гуткина // Культурно-историческая психология. – 2007. Т. 3, № 2. – С. 62-74.
32. Гуткина, Н. И. Динамика учебной мотивации от второго к третьему классу [Текст] / Н. И. Гуткина, В. В. Печенков // Вестник практической психологии образования. – 2006. – № 4 (9). – С. 46-50.
33. Дусавицкий, А. К. Исследование развития познавательных интересов младших школьников в зависимости от способа обучения [Текст] / А. К. Дусавицкий. – Режим доступа: <http://childpsy.ru/dissertations/id/18408.php>
34. Жмуров, В. А. Большая энциклопедия по психиатрии [Текст] / В. А. Жмуров. – 2-е изд. – Москва : Джан-гар, 2012. – 864 с.
35. Забродин, Ю. М. Дискуссии и обсуждения. Мотивационно-смысловые связи в структуре направленности человека [Электронный

ресурс] / Ю. М. Забродин, Б. А. Сосновский. – Режим доступа: <http://voppsy.ru/issues/1989/896/896100.htm>

36. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Основы сказкотерапии [Текст] / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – Санкт-Петербург : ООО «Речь», 2007. – 170 с.

37. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Практикум по сказкотерапии [Текст] / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – Санкт-Петербург : ООО «Речь», 2000. – 310 с.

38. Зиновьева, Н. А. Сравнительное исследование развития познавательных способностей младших школьников в традиционной системе обучения и системе Д. Б. Эльконина-В.В. Давыдова [Электронный ресурс] / Н. А. Зиновьева. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/sravnitelnoe-issledovanie-razvitiya-poznavatelnykh-sposobnostei-mladshikh-shkolnikov-v-tradi>

39. Иванова, Г. П. Взаимосвязь самооценки и учебной мотивации младших подростков в процессе школьной адаптации [Текст] / Г. П. Иванова, М. А. Слухаева // Акмеология. – 2018. – № 4. – С. 19-22.

40. Иванова, Е. О. Смыслообразование как основа личностных универсальных учебных действий [Текст] / Е. О. Иванова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. № 4. – С. 113-125

41. Иванова, Т. С. Влияние стиля воспитания родителей на формирование самооценки обучающихся [Электронный ресурс] / Т. С. Иванова. – Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/статьи/672635/>

42. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы [Электронный ресурс] / Е. П. Ильин. Режим доступа: https://bookap.info/edu/ilin_motivatsiya_i_motivy_2002/

43. Исследование мотивации в отечественной психологии [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://studopedia.su/10_18633_issledovanie-motivatsii-votechestvennoy-psihologii.html

44. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: [Текст] : пособие для учителя /под ред. А. Г. Асмолова. – Москва : Просвещение, 2014. – 152 с.

45. Камаровская, Е. В. Как помочь школьнику? Развиваем память, усидчивость и внимание [Электронный ресурс] / Е. В. Камаровская. – Режим доступа: <https://educ.wikireading.ru/5872>

46. Карнаухов, В. А. Мотивационно-смысловая сфера личности студентов-психологов: содержание и динамика [Текст] / В. А. Карнаухов, В. В. Карнаухова // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2015. – № 5. – С.19-26

47. Карпов, А. В. Общая психология [Электронный ресурс] / А. В. Карпов. – Режим доступа: <https://psyera.ru/motivny-uchebnoy-deyatelnosti-2125.htm>

48. Карымова, О. С. Математические методы в психологии: учебное пособие [Текст] / О. С. Карымова, И. С. Якиманская. – Оренбург : ОГУ, 2012. – 169 с.

49. Кирейчева, Е. В. Структура программы профилактики и коррекции школьной тревожности детей младшего школьного возраста с помощью сказкотерапии [Текст] / Е. В. Кирейчева // Евразийский Союз Ученых. – 2016. – №1 (22). – С. 137-139.

50. Ковалев, В. И. Мотивы поведения и деятельности / [Электронный ресурс] / В. И. Ковалев. – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001405802>

51. Кокотеева, К. А. Оптимизация процесса адаптации первоклассников посредством сказкотерапии [Текст] / К. А. Кокотеева // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2016. – №1. – С.150-154.

52. Колябин, С. В. Особенности мотивационно-смысловой сферы личности подростков с акцентуациями характера [Текст]: автореф. на

соиск. ученой степ. канд. псих. наук: 19.00.01 / С. В. Колябин. – Москва, 2004. – 17 с.

53. Конюхов, Н. И. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы [Текст]: справочное издание / Н. И. Конюхов. – Москва : Макцентр, 1994. – 59 с.

54. Кособукова, О. В. Развитие представлений о смысле и личности в отечественной психологии [Текст] / О. В. Кособукова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – № 5. – С. 51-57.

55. Кулагина, И. Ю. Развитие мотивации в младшем школьном возрасте [Текст] / И. Ю. Кулагина, С. В. Гани // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 2. – С. 102-109.

56. Куликов, Л. В. Психология личности в трудах отечественных психологов [Электронный ресурс] / Л. В. Куликов. – Режим доступа: <https://psy.wikireading.ru/30779>

57. Куликова, Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание [Текст] / Т. А. Куликова. – Москва : Академия, 2000. – 227 с.

58. Куриленко, Ю. А. Смысловая сфера как структурный элемент личности. [Текст] / Ю. А. Куриленко // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2014. – № 2 (57). – С. 20-23.

59. Лебедев, Т. А. Семейное воспитание хрестоматия [Текст] / Т. А. Лебедев. – Москва : Академия, 2001. – 407 с.

60. Легостаева, Е. С. Жизнестойкость, самооценка и мотивация как личностные факторы успешности обучения старшеклассников [Текст] / Е. С. Легостаева, Л. В. Оконечникова, Д. С. Денисова // Педагогическое образование в России. – 2019. – №8. – С. 149-145.

61. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Электронный ресурс] / А. Н. Леонтьев. – Режим доступа: <http://www.psy.msu.ru/people/leontiev/dsl/index.html>

62. Леонтьев, Д. А. Понятие мотива у А. Н. Леонтьева и проблема качества мотивации [Текст] / Д. А. Леонтьев // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. – 2016. – №2. – С. 3-18.
63. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Электронный ресурс] / Д. А. Леонтьев. – Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=237305&p=1>
64. Липовая, О.А. Теория смысла как базовая составляющая отечественной общепсихологической теории [Текст] / О. А. Липовая // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. – № 1. – 2014. – С. 103-114.
65. Локушева, Е. В. Социально-психологическая роль семьи в становлении личности младшего школьника [Электронный ресурс] / Е. В. Локушева. – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2017/2017031828>
66. Лукьяненко, М. А. Межличностный диалог в учебном процессе как технология развития мотивационно-смысловой сферы младших школьников [Электронный ресурс] / М. А. Лукьяненко. – Режим доступа: <http://www.dslib.net/psixologia-vozrasta/mezhlichnostnyj-dialog-v-uchebnomprocesse-kak-tehnologija-razvitija-motivacionno.html>
67. Макеев, А. В. Как учиться и не уставать [Электронный ресурс] / А. В. Макеев. – Режим доступа: <https://educ.wikireading.ru/6946>
68. Матюхина, М. В. Изучение и формирование мотивации учения у младших школьников [Текст]: учеб. пособие / М. В. Матюхина. – Волгоград, 1983. – 72 с.
69. Матюхина, М. В. Возрастная и педагогическая психология. [Электронный ресурс] / М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина. – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/1/0247/1_0247-105.shtml
70. Матюхина, М. В. Особенности мотивации учения младших школьников [Электронный ресурс] / М. В. Матюхина. – Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1985/851/851043.htm>

71. Методика для диагностики учебной мотивации школьников (методика М. В. Матюхиной в модификации Н. Ц. Бадмаевой) [Текст] / Н. Ц. Бадмаева // Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей / Н. Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ, 2004. – С.149-150.

72. Методика изучения учебной мотивации М. Р. Гинзбурга [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/2016/02/13/metodika-izucheniya-uchebnoy-motivatsii-m-r-ginzburga>

73. Методические рекомендации для родителей учащихся I класса по созданию условий для развития у детей учебной мотивации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-dlyaroditelei/2013/11/06/metodicheskie-rekomendatsii-dlyaroditeley>

74. Методы и приемы формирования рефлексивных умений на уроках в начальной школе [Электронный ресурс] / С. В. Тушнолобова. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2015/07/20/metody-i-priemy-formirovaniya-refleksivnyh-umeniy-na-urokah-v>

75. Мешков, Н. И. Мотивация личности как ключевая проблема психологии [Текст] / Н. И. Мешков, Д. Н. Мешков // Интеграция образования. – 2015. – №1. – С. 37-43.

76. Морозов, Д. В. Техника безопасности для родителей детей нового времени [Электронный ресурс] / Д. В. Морозов. – Режим доступа: <https://psy.wikireading.ru/38840>

77. Мотивационная сфера младшего школьника [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfile.net/preview/6177755/page:16/>

78. Мотивационно-смысловая интенция как структурный компонент мотивационно-смысловой сферы личности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psycheya.ru/new/lib/mot_sem_sph/mot_sem_sph_5.html

79. Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития [Электронный ресурс] / В. С. Мухина. – Режим доступа: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/muhina/05.php
80. Научная электронная библиотека. Монографии, изданные в издательстве Российской Академии Естествознания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://monographies.ru/en/book/section?id=2802>
81. Немов, Р. С. Психология [Электронный ресурс] / Р. С. Немов. – Режим доступа: <https://www.booksite.ru/localtxt/ne/mov/cha/sti/dva/index.htm>
82. Опросник «Психологический портрет учителя / родителя» (Г. В. Резапкина) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vsetesti.ru/414/>
83. Орлова, А. В. Влияние стиля семейного воспитания на развитие личности детей школьного возраста [Электронный ресурс] / А. В. Орлова. – Режим доступа: <https://research-journal.org/psychology/vliyanie-stilya-semejnego-vozpitanija-na-razvitie-lichnosti-detej-shkolnogo-vozrasta/>
84. Основные положения теории Э. Ч. Толмена [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nejo.ru/osnovnye-polozeniya-teorii-e-ch-tolmena.html>
85. Пашкина, Е. А. Сказкотерапия как метод психокоррекционной работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] / Е. А. Пашкина, И. А. Ганичева // Молодой ученый. – 2015. – № 22.1 (102.1). – С. 152-154.
86. Петрученко, Т. В. Консультация по теме: «Развитие мотивации к учебной деятельности учащихся среднего звена» [Электронный ресурс] / Т. В. Петрученко. – Режим доступа: http://togirro.ru/nauchno_metodic/metodicheskaya/otdel_programmn157111/konkursy__fest/metodicheskie_m/razvitie_moti.html/

87. Пешкова, В. Е. Педагогика. Курс лекций [Электронный ресурс] / В. Е. Пешкова. – Режим доступа: http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/870/78870/59638?p_page=7

88. Позднякова, Н. В. Особенности связи учебной мотивации с детско-родительскими отношениями у подростков [Текст] / Н. В. Позднякова, А. М. Титаренко // Инновационная наука. – 2015. – № 12. – С. 223-225.

89. Понятия мотива и мотивации, классификация мотивов обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://spravochnick.ru/pedagogika/teoriya_obucheniya/ponyatiya_motiva_i_motivacii_klassifikaciya_motivov_obucheniya/#klassifikaciya-motivov-obucheniya

90. Посысоев, Н. Н. Основы психологии семьи и семейного консультирования [Текст]: учебное пособие для вузов / Н. Н. Посысоев. – Москва : Владос-пресс, 2004. – 328 с.

91. Радомская, О. И. Основы формирования личностных смыслов учебной деятельности младших школьников [Текст] / О. И. Радомская, О. С. Яздовская // Инициативы XXI века. – № 4. – 2014. – С. 95-98.

92. Развитие мотивационной сферы личности младшего школьника [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://agespsyh.ru/shpargalki-po-vozzrastnoj-psikhologii/38-voprosy-i-otvety-po-vozzrastnoj-psikhologii/884-razvitie-motivacionnoj-sfery-lichnosti-mladshego.html>

93. Ребер, А. Оксфордский толковый словарь по психологии [Электронный ресурс] / А. Ребер. – Режим доступа: https://vocabulary.ru/slovari/oksfordskii_tolkovyi-slovar-po-psikhologii.html

94. Рюмина, И. М. Теоретико-методологические основы формирования ценностей учебной деятельности [Текст] / И. М. Рюмина // Вестник Костромского государственного университета. Сер. Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2008. – №1. – С 162-164.

95. Серый, А. В. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов [Электронный ресурс] / А. В. Серый. – Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x1249.htm>

96. Серый, А. В. Ценностно-смысловая сфера личности [Текст] : учебное пособие / А. В. Серый, М. С. Яницкий. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999 – 92 с.

97. Сураева, Г. З. Изучение мотивационно-смысловой сферы личности с использованием метода контент-анализа ответов на незаконченные предложения Дж. Нюттена. [Электронный ресурс] / Г. З. Сураева, М. С. Мышкина. – Режим доступа: http://www.psycheya.ru/lib/mot_sem_sph/mot_sem_sph_8.html

98. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология [Электронный ресурс] : Учеб. пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Н. Ф. Талызина. – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/1/0098/1_0098-216.shtml.

99. Татарина, Е. А. Роль семейного воспитания в формировании личности младшего школьника [Текст] / Андросова М. И. // Концепт. – 2017. – Т. 26. – С. 78-80.

100. Ткаченко, О. В. Развитие личности в младшем школьном возрасте [Текст] / О. В. Ткаченко. – Режим доступа: <http://psychology.snauka.ru/2015/01/4338>

101. Тренинг «Как повысить свою самооценку» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://infourok.ru/trening_kak_povysit_svoyu_samoocenku_dlya_slabouspevayuschih_uchenikov_i_ne_tolko.-422644.htm

102. Трубинова, К. М. Познавательный интерес и его развитие в процессе обучения в начальной школе [Текст] / К. М. Трубинова // Педагогика сегодня: проблемы и решения : материалы II Международной научной конференции. – Казань : Молодой ученый, 2017. – С. 9-14.

103. Усова, А. В. Влияние отношения родителей на становление социальной активности ребенка 6-7 лет [Электронный ресурс] /

А. В. Усова. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/vliyanie-otnosheniya-roditelei-na-stanovlenie-sotsialnoi-aktivnosti-rebenka-6-7-let>

104. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#block_1000

105. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#/document/70291362/paragraph/1:2>

106. Философский энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rus-philosophy-enc.slovaronline.com/1849-причина>

107. Франкл, В. Воля к смыслу [Электронный ресурс] / В. Франкл. – Режим доступа: https://cpp-p.ru/wp-content/uploads/2015/08/Frankl_Viktor_Volya_k_smyislu.pdf

108. Шадриков, В. Д. Введение в психологию: мотивация поведения [Текст] / В. Д. Шадриков. – Москва : Логос, 2001. – 136 с.

109. Шапарь, В. Б. Занимательная психология [Электронный ресурс] / В. Б. Шапарь. – Режим доступа: <https://psy.wikireading.ru/36481>

110. Шапарь, В. Б. Не хочу идти в школу [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Полезная информация из книг. – Режим доступа: <https://psy.wikireading.ru/>

111. Шелестюк, Е. В. Смыслообразование на разных уровнях сознания [Текст] / Е. В. Шелестюк // Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты: материалы Международной школы-семинара. – Москва : ИНИОН РАН, АСОУ, 2011. – С. 329-337.

112. Шнейдер, Л. Б. Семейная психология [Электронный ресурс] / Л. Б. Шнейдер. – Режим доступа: <https://studfile.net/preview/2379928/page:49/>

113. Шоттер, Д. Конструирование «ресурсных или взаимодействующих» сообществ: внедрение новой (диалогической) практики в наши практики [Электронный ресурс] / Д. Шоттер. – Режим доступа: <http://charko.narod.ru/tekst/perevod/Shotter.pdf>

114. Юферова, М. А. Влияние семейного воспитания на развитие мотивации достижения детей 9-11 лет [Электронный ресурс] / М. А. Юферова. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/vliyanie-semeinogo-vozpitaniya-na-razvitie-motivatsii-dostizheniya-detei-9-11-let>