

Познавательный интерес в структуре учебной мотивации младшего школьника

И. А. САПРОНОВ

(МОСКОВСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ)*

В статье рассматривается развитие познавательной потребности у детей младшего школьного возраста, проблемы формирования правильного отношения к учебной деятельности, вопрос о ее различии.

Ключевые слова: дошкольный период, познавательная потребность, психологическая готовность, познавательная мотивация.

Cognitive interest in structure of educational motivation of the younger schoolchildren

I. A. SAPRONOV

(MOSCOW UNIVERSITY FOR THE HUMANITIES)

We consider development of cognitive need in children of younger school age, formation of the correct attitude to educational activity, about its distinction.

Keywords: preschool period, cognitive need, psychological readiness, cognitive motivation.

В психолого-педагогической науке установлено, что познавательный интерес выступает ведущей и ключевой составляющей мотивации учения. По мнению ряда авторов (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Ю. Н. Кулюткин, А. Б. Орлов, А. К. Маркова, С. А. Рубинштейн), познавательный интерес — это мотив, лежащий в основе учебной деятельности, придающий ей творческий, устремленный характер.

Как показали исследования Л. И. Божович, В. В. Давыдова, А. А. Люблинской, А. К. Марковой, М. В. Матюхиной, М. Ф. Морозовой, Н. Ф. Талызиной, Г. И. Шукиной и др., в основе мотивации, связанной с содержанием и процессом учения, лежит познавательная потребность. Она рождается из потребности во внешних впечатлениях и потребности в активности и начинает проявляться рано, в первые дни жизни ребенка.

Л. И. Божович отмечает, что развитие познавательной потребности идет неодинаково у разных детей: у одних детей она выражена очень ярко и носит «теоретическое» направление, у других детей она больше свя-

зана с практической активностью, что свидетельствует о различном уровне познавательного отношения ребенка к действительности (Божович, 1968). Исследования М. В. Матюхиной и других показывают, что до систематического учения в школе содержанием познавательной потребности являются житейские, а не научные знания, но тем не менее это создает предпосылки для усвоения научных знаний (Матюхина, 1986).

Из данных по детской и возрастной психологии известно, что ребенок приходит в школу, имея определенную внутреннюю готовность к обучению. Об этом свидетельствует целая система противоречий в развитии ребенка, складывающаяся к концу дошкольного возраста. В числе ведущих выделяется противоречие между возросшими интеллектуальными возможностями ребенка и специфически «дошкольными» способами их удовлетворения. Становление предпосылок психологической готовности к школьному обучению обусловлено кризисом 6–7 лет, который Л. С. Выготский связывал с утратой детской непосредственности

* Сапронов Илья Анатольевич — аспирант кафедры педагогики и психологии высшей школы Московского гуманитарного университета. Тел.: (495) 374-74-59.

и возникновением осмысленной ориентировки в собственных переживаниях (обобщением переживаний) (Выготский, 1984).

Однако складывающаяся у ребенка к концу дошкольного периода психологическая готовность к школе не снимает полностью для него всего драматизма и напряжения переходного периода. Школьная ситуация развития выступает для него как качественно новая, она требует значительной внутренней перестройки, требует от ребенка особой деятельности — учебной.

Когда ребенок приходит в школу, учебной деятельности как таковой еще нет, и она должна быть сформирована. Именно это, по мнению большинства исследователей, и является специфической задачей младшего школьного возраста. Главная трудность, которая встречается на этом пути, — то, что мотив, с которым ребенок приходит в школу, не связан с содержанием той деятельности, которую он должен выполнять в школе. Как отмечают Е. Е. Сапогова и другие исследователи, ребенок желает выполнять социально значимую и социально оцениваемую деятельность, а в школе необходима познавательная мотивация.

На эту трудность указывал Д. Б. Эльконин: «Широкие социальные мотивы учения, возникающие под влиянием усвоения общих задач человеческой деятельности в дошкольном возрасте, приходят в противоречие с предметным содержанием учебной работы, которая есть индивидуальная деятельность. Это при правильном руководстве должно приводить к формированию собственно познавательных мотивов учения» (Эльконин, 1989). Развивая эту мысль, Д. Б. Эльконин отмечал закономерный характер данного противоречия. «Факты указывают, — пишет ученый, — на наличие известного отставания мотивационной сферы от операционально-технической. Так оно и должно быть в первой половине младшего школьного возраста. Иначе просто и не может быть, так как новые ценностные ориентации еще не оформились, ибо не сформировалась еще новая учебная деятельность (Эльконин, 1989).

Многие авторы отмечают, что собственно познавательные мотивы еще не свойственны младшим школьникам. Во-первых, еще сильны потребности, характерные для дошкольного возраста; во-вторых, доминирующее положение занимают социальные мотивы.

Так, в исследованиях К. Т. Кузнециковой и других установлено, что у младшего школьника имеется целый ряд потребностей, которые были характерны и для дошкольника. У него по-прежнему сильна потребность в игровой деятельности, однако содержание игры изменяется. Младший школьник продолжает играть в школу, в учителя. Но теперь, играя, он может часами писать, решать, читать, рисовать, петь и т. д. Это важно учитывать, отмечает исследователь, при организации учебной деятельности, превращая ее по форме иногда в увлекательный игровой процесс. Как и у дошкольника, у младшего школьника отмечается сильная потребность в движениях. Он не может долго сидеть неподвижно.

Для младшего школьника особо характерна также потребность во внешних впечатлениях. Именно она, как показывают исследования, преобразуется впоследствии в собственно познавательные потребности. Первоклассника в первую очередь привлекает внешняя сторона предметов, явлений, событий. Как отмечают многие авторы, потребность во внешних впечатлениях выделяется в числе основных движущих сил развития психики младшего школьника. Эта потребность удовлетворяется в начале обучения в первую очередь учителем. Он вводит ребенка в новую сферу деятельности и помогает ему осмыслить новые впечатления, разобратся в них.

Исследования мотивов учения младших школьников показали, что мотивы, связанные с самой учебной деятельностью, ее процессом и содержанием, не занимают ведущего места. По данным исследований А. И. Божович и ее сотрудников, у первоклассников эти мотивы занимают третье место, а у третьеклассников даже пятое место (Божович, 1968). По данным исследований М. В. Матю-

хиной, первое место занимают широкие социальные мотивы, второе — узколичностные, третье — учебно-познавательные.

«В системе мотивов, — пишет Л. И. Божович, — побуждающих учебную деятельность младших школьников, социальные мотивы занимают настолько большое место, что способны определить положительное отношение детей к деятельности, даже лишенной для них непосредственного познавательного интереса» (Божович, 1968). В некоторых сложных случаях социальные мотивы учения могут стать важным фактором, буквально спасающим распадающуюся учебную деятельность. В этой связи показателен опыт работы Н. И. Гуткиной, который свидетельствует, что социальный мотив «не быть плохим учеником» может буквально заставлять ребенка прилежно учиться даже в отсутствии познавательного интереса.

Рассматривая вопросы педагогического управления познавательной мотивацией школьников, Н. Ф. Талызина разделяет мотивы учебной деятельности на внешние и внутренние. Внешние мотивы не связаны с усваиваемыми знаниями и выполняемой деятельностью. В этом случае учение служит учащемуся средством достижения других целей (Талызина, 1975).

Цель учебной деятельности, отмечает Н. Ф. Талызина, — получение знаний, никакой другой цели сама эта деятельность не позволяет достичь. Но если ученик не имеет потребности в этих знаниях, то достижение этой цели кажется бессмысленным, если это не удовлетворяет какую-то другую потребность, но уже не прямо, а опосредованно (Талызина, 1975).

Здесь стоит отметить разницу подходов ученых в понимании мотивации учения и самой учебной деятельности. Если в традиционном подходе она мыслится как деятельность по получению знаний (о чем свидетельствует позиция Н. Ф. Талызиной), то в системе развивающего обучения В. В. Давыдова она имеет своей конечной целью самоизменение учащегося, т. е. его движение от незнания к знанию (это и есть отчасти та

«другая потребность», к удовлетворению которой иногда опосредованно приходит ученик в традиционном обучении). Очевидна разница и в представлениях о мотивации учения. Если потребности в знаниях у ученика может и не быть, то потребность в самоизменении как стремление стать лучше (умнее, сильнее, успешнее, опытнее, компетентнее и т. д.) у ребенка в том или ином виде всегда присутствует. И в этом состоит исходное отличие «знаниевого обучения» от развивающего. В одном случае главное — усваивание знаний, во втором — развитие ребенка. Как видно, разница заключается в понимании самой позиции ученика. В одном случае — просто усваивающего, получающего знания; в другом — стремящегося посредством этих знаний измениться. Таким образом, если в функциональном обучении знания выступают конечной целью и результатом деятельности, то в развивающем обучении они служат цели самоизменения ученика, играя роль мощнейших средств и факторов его роста.

Вместе с тем в мотивацию учения включаются различные мотивы младших школьников. Учение может иметь различный психологический смысл для ученика: а) отвечать познавательной потребности, которая и выступает в качестве мотива учения, т. е. в качестве «двигателя» его учебной деятельности; б) служить средством достижения других целей. В этом случае мотивом, заставляющим выполнять учебную деятельность, является эта другая цель (Талызина, 1975).

Внешне деятельность всех учеников похожа, внутренне она весьма разная. Это различие определяется прежде всего мотивами деятельности. Именно они определяют смысл для ребенка выполняемой им деятельности. Характер учебных мотивов является решающим звеном, когда речь идет о путях повышения эффективности учебной деятельности в целом.

Специальное исследование мотивов учения у младших школьников, проведенное М. В. Матюхиной, показало, что их мотивационная сфера представляет довольно слож-

ную систему. Мотивы, входящие в эту систему, могут быть охарактеризованы по двум линиям: по содержанию и по состоянию, уровню сформированности (Матюхина, 1984). В целом по содержанию мотивы учения младших школьников автор разделяет на: 1) учебно-познавательные, связанные с содержанием (изучаемым материалом) и процессом учения; 2) широкие социальные, связанные со всей системой жизненных отношений школьника (чувство долга, самосовершенствование, самоопределение, престиж, благополучие, избегание неприятностей и т. п.).

Многие исследователи отмечают, что потребность овладеть необходимыми умениями и навыками у младших школьников появляется под влиянием учителя, и это способствует нарастанию потребности в новых знаниях. Однако, как отмечает М. В. Матюхина, нельзя установить строгую очередность возникновения этих потребностей. Например, многие дети уже до школы испытывают потребность в познании окружающего мира.

В процессе обучения постепенно познавательные потребности младшего школьника претерпевают существенные изменения. Одни из них превращаются в устойчивые свойства личности, мотивы ее поведения, другие исчезают.

Большое место в мотивации младшего школьника занимает отметка. Между тем не все дети первого и второго классов хорошо понимают объективную роль и смысл отметки. Отметочная мотивация взуновском обучении, как показано Ш. А. Амонашвили, А. А. Люблинской и др., оказывает часто пагубное влияние на мотивацию ребенка, таит в себе опасность формирования эгоистических побуждений, не относящихся к сути учения, развития отрицательных черт личности.

Большинство авторов признают, что если в начальной школе складываются устойчивые познавательные потребности, то они оказывают в целом решающее влияние на ход дальнейшей психической жизни ребенка.

Устойчивое позитивное отношение младших школьников к познанию и учению во многом определяется успешной динамикой и качеством содержания самой учебной деятельности, отвечающей логике *перехода от познавательной потребности к развитию познавательных интересов*. Эти интересы, по мнению многих авторов, выражаются в стремлении преодолевать трудности в процессе познания, проявлять интеллектуальную активность. Развитие мотивов этой группы зависит от уровня познавательной потребности, с которой ребенок приходит в школу, с одной стороны, и уровня содержания и организации учебного процесса — с другой.

Необходимо отметить, что в большинстве исследований учебная мотивация рассматривается как образование, возникающее прежде всего на основе совокупности сформированных познавательных интересов ребенка.

Установлено, что с самого начала обучения в школе у детей происходят значительные изменения в направленности их интересов. Исследования Л. И. Божович, М. Н. Волокитиной, В. А. Горбачевой, М. Ф. Морозовой, П. И. Размыслова, Л. С. Славиной и других авторов показывают, что в конце дошкольного периода в результате образовательно-воспитательной работы у детей обычно возникает новая высшая потребность — учиться. В связи с этим появляется интерес к школе, к учению, ко всей школьной жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Божович, Л. И. (1968) Личность и ее формирование в детском возрасте. М. : Просвещение.
- Выготский, Л. С. (1984) Кризис семи лет // Собр. соч. : в 6 т. Т. 4. М.
- Матюхина, М. В. (1984) Мотивация учения младших школьников. М. : Педагогика.
- Талызина, Н. Ф. (1975) Управление познавательной деятельностью учащихся. М. : Изд-во МГУ.
- Эльконин, Д. Б. (1989) Избранные психологические труды. М. : Педагогика.