
С.В. Гани, В.А. Гани

Статья поступила
в редакцию
в декабре 2008 г.

РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ ПРИ РАЗЛИЧНЫХ СТИЛЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РУКОВОДСТВА

Аннотация

Анализируются особенности развития учебной мотивации у детей в конце первого года обучения в средней общеобразовательной школе при различных стилях педагогического руководства классом: авторитарном, демократическом и неустойчивом. Полученные результаты позволяют предположить, что наиболее эффективным для формирования познавательной мотивации стилем общения учителя с классом в начале обучения в школе является демократический, а наименее эффективным — неустойчивый.

В младшем школьном возрасте в связи с изменением социальной ситуации развития у ребенка появляются новые мотивы, происходит перестройка иерархической мотивационной системы. Старые интересы, мотивы теряют свою побудительную силу. То, что имеет отношение к игре, становится менее важным (хотя младшие школьники уделяют игре достаточно много времени). В свою очередь, те мотивы, которые имеют отношение к учебной деятельности, становятся ценными и значимыми.

При изучении мотивационной сферы младших школьников исследователи делают акцент на формировании учебных мотивов [4; 5]. Д.Б. Эльконин рассматривал учебно-познавательные мотивы младших школьников как компонент учебной деятельности, которая является ведущей в данном возрастном периоде [8]. Широкие социальные мотивы учения, в частности отметку как учебный мотив, исследовали Л.И. Божович, Л.С. Славина и Н.Г. Морозова [1]. На основании последних работ Н.И. Гуткина провела исследование социальных и познавательных мотивов учения как основы внутренней позиции школьника [2].

Учебная мотивация включает в себя разнообразные учебные мотивы, среди которых Л.И. Божович выделила две большие группы. К первой группе относятся мотивы, непосредственно связан-

ные с содержанием и процессом учения, они возникают в процессе обучения. Вторую группу представляют широкие социальные (стремление хорошо окончить школу, поступить в институт, чувство долга перед учителем, ответственность) и узколичностные мотивы (получение высокой отметки, желание добиться одобрения учителя, быть самым лучшим). Их возникновение связано с системой отношений, в которую вовлечен ребенок.

В младшем школьном возрасте ребенок зависит от взрослого человека, и его личностное развитие в значительной мере определяется особенностями взаимодействия с авторитетными, значимыми для него людьми, в первую очередь с родителями и учителем.

При анализе особенностей развития учебной мотивации представляется важным установить их связь со стилем педагогического руководства классом в начальной школе. В младшем школьном возрасте учитель является для ребенка авторитетом, образцом для подражания в силу самой ролевой позиции учителя. Таким образом, можно предположить зависимость развития учебной мотивации от стиля общения учителя с классом.

Этот вопрос является недостаточно изученным в детской психологии, поэтому исследование взаимосвязи стиля педагогического руководства классом и развития мотивации младших школьников представляется актуальным.

Говоря о стиле общения учителя с классом, мы исходим из классификации стилей руководства, разработанной К. Левиным (в соавторстве с Р. Липпитом и Р. Уайт) и ставшей классической. Как известно, К. Левин выделял три стиля: авторитарный (авторитарный), демократический и либеральный (свободный, анархический или попустительский) [3]. Поскольку либеральный стиль в начальной школе невозможен (не соответствует возрастным особенностям детей и не встречается в школьной практике), необходимо рассматривать связь учебной мотивации младших школьников с авторитарным и демократическим стилем руководства, или стилем общения учителя с классом.

Педагогические средства, которыми пользуется авторитарная педагогика, строятся на принуждении детей. Стиль общения учителя с учениками — безапелляционный. Для него типично преобладание системы наказаний и запретов над системой доверия. Воздействие учителя на ученика включает лишь функции контроля и принуждения, оно снижает творческий потенциал саморазвития ребенка, тормозит формирование его эмоциональной сферы. По мнению Л.М. Митиной, возникший у ребенка внутренний дискомфорт искажает процесс становления социальных эмоций, стимулирует негативные чувства и аффективные состояния (подавленность, тревожность, плохое настроение), сопровождается резким снижением творчества, инициативы, а в наиболее острых случаях — невротическими реакциями, дезадаптацией, асоциальным поведением [6].

Альтернативой авторитарной педагогике является педагогика гуманизма, во главу угла ставящая личность ребенка. Один из основоположников отечественной гуманистической концепции школы В.А. Сухомлинский считал позицию добра, помощи, сочувствия воспитателя по отношению к воспитанникам самым действенным воспитательным методом.

В зарубежной психологии гуманистические идеи в школу были привнесены К. Роджерсом, Г. Шаррельманом, Д. Дьюи и др. Например, К. Роджерс, один из основателей гуманистической психологии, характеризует личностно-ориентированное обучение как осмысленное, самостоятельно инициируемое, направленное на усвоение смыслов как элементов личностного опыта [7]. Основной задачей учителя в контексте личностно-ориентированного обучения является стимулирование (фасилитация) осмысленного учения. Преподавание при этом должно носить характер не трансляции информации, а активизации и стимуляции учения. Идеям гуманистической психологии в наибольшей степени соответствует в школьной практике демократический стиль руководства классом.

Целью нашего исследования было показать, каким образом формируется учебная мотивация младших школьников при авторитарном и демократическом стилях руководства классом.

Мы предположили, что у детей в классах учителей с авторитарным стилем общения получают большее развитие социальные мотивы учения, а в классах учителей с демократическим стилем — познавательная, процессуальная мотивация. К социальным мотивам учения относятся желание получить высокую отметку, чувство долга перед родителями и учителем, стремление хорошо окончить школу и т.д. Эти мотивы не связаны с процессом учения.

Исследование проводилось в апреле — мае 2007 г. В эксперименте приняли участие 60 учеников параллели 1-х классов средней общеобразовательной школы г. Подольска, а также три педагога, обучающие первоклассников. Общая выборка для исследования (60 детей) включает три группы испытуемых одинакового объема: 1 «А» класс (20 человек: 11 девочек, 9 мальчиков); 1 «Б» класс (20 человек: 10 девочек, 10 мальчиков); 1 «В» класс (20 человек: 11 девочек, 9 мальчиков).

Мы использовали два комплекса методов, предназначенных для работы с учащимися и учителями начальных классов.

В исследовательской работе с младшими школьниками применялись:

- методика М.Р. Гинзбурга «Определение мотивов учения» для выявления учебных мотивов: учебно-познавательного, социально-го, «позиционного», мотива получения высокой отметки, а также игрового;
- проективная методика «Неоконченные предложения» (модификация для младшего школьного возраста);
- проективная методика «Окончание рассказов».

Эксперимент проводился с каждым ребенком индивидуально, все задания предъявлялись в устной форме.

В работе с учителями для определения стиля их общения с классом мы применяли методику оценки работы учителя (МОРУ), разработанную Д. Хазардом и апробированную в лаборатории А.Б. Орлова в Психологическом институте РАО, а также методику И.Ю. Кулагиной «Оценочная деятельность учителя». Для удобства дальнейшего изложения перечислим педагогические компетентности (способности), оцениваемые методикой МОРУ, — нумерация пунктов соответствует используемой на рис. 1–3:

- 1) получение учителем информации о запросах ученика и его продвижении в обучении;
- 2) демонстрация учителем знания учебного предмета, письменное и устное объяснение материала;
- 3) организация учителем времени урока, пространства класса, учебных пособий и технических средств в целях обучения;
- 4) общение, взаимодействие учителя с учениками на уроке;
- 5) демонстрация учителем соответствующих методов обучения;
- 6) поддержание учителем на уроке творческой (креативной) атмосферы;
- 7) поддержание учителем на уроке приемлемого поведения учеников.

Для статистической обработки полученных данных применялся многофункциональный критерий χ^2 (угловое преобразование Фишера). Критерий оценивает достоверность различий между процентными долями двух выборок, в которых регистрировался интересующий нас эффект. Для установления корреляционных связей использовался коэффициент корреляции Пирсона.

С помощью вышеуказанных методик и экспертных оценок стиля руководства классом (в качестве экспертов выступали завуч начальных классов и директор школы) нами выделены учителя с ярко выраженным авторитарным и демократическим стилями руководства классом.

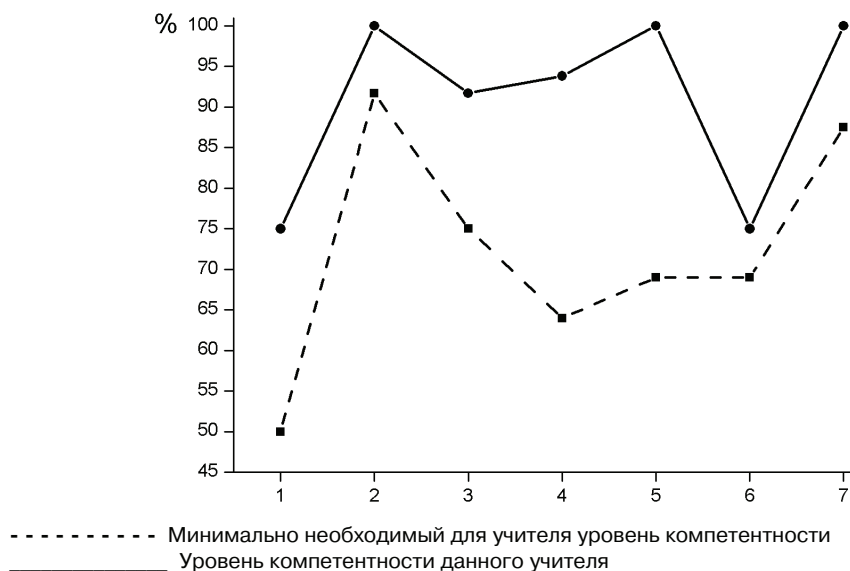
По методике МОРУ работу учителей на разных уроках одновременно оценивали два психолога. Затем полученные данные сопоставлялись и выводилась результирующая «картина» уровня владения данным учителем педагогическими компетентностями.

В параллели 1-х классов одна учительница проявила себя как авторитарный руководитель (1 «Б» класс): она была стереотипна в оценках и поведении, не подходила к детям во время урока, занятия проводила сухо, незэмоционально, не демонстрировала дружелюбие по отношению к детям, не улыбалась, на каждом уроке повышала голос. По данным методики МОРУ (рис. 1) эта учительница имеет высокий уровень профессиональных умений, касающихся технической стороны проведения урока (пункт 3): демонстрирует высокий уровень владения методами обучения, грамотно объясняет материал. В то же время по некоторым разделам методики МОРУ она показала довольно низкие результаты: это касается получения информации о запросах ученика и продвижении его в обучении (пункт 1: контролируются в основном слабые стороны уча-

щихся, дети не оценивают свою работу и работу друг друга) и создания творческой атмосферы на уроке (пункт 6). В классе поддерживается жесткая дисциплина: дети отвечают только после того, как подняли руку и учительница их спросила. Посторонних реплик и совместных обсуждений различных вопросов нет.

По методике «Оценочная деятельность учителя» стиль общения оценивается как авторитарный. Завуч начальных классов и директор школы также охарактеризовали стиль данной учительницы как авторитарный.

Рис. 1. График уровня профессиональной компетентности учителя 1 «Б» класса



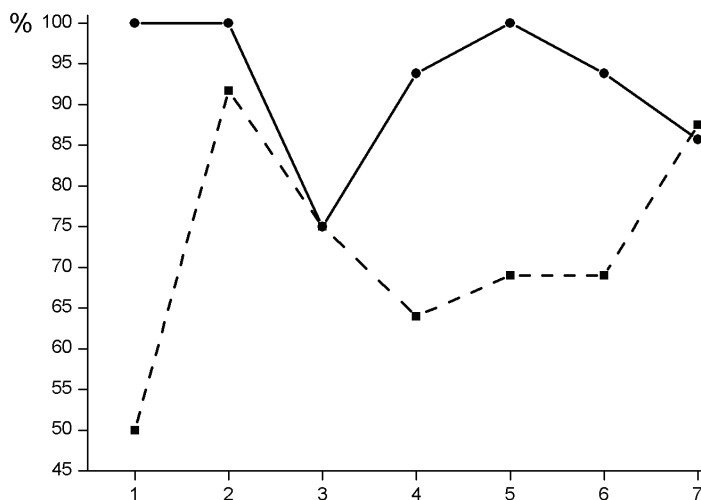
Учительница 1 «А» класса, по мнению экспертов, в управлении классом придерживается демократического стиля. В процессе наблюдения за классом на уроках нами было отмечено, что дети чувствуют себя очень свободно, не боятся высказывать свое мнение. Конечно, в какой-то степени страдает дисциплина, учителю не всегда удается остановить оживленную дискуссию и переключить детей на другой вид деятельности. Учительница часто улыбается, ее речь и мимика очень выразительны, и это привлекает внимание детей к тому, что она говорит. По методике МОРУ (рис. 2), наибольшее количество баллов набрано по разделам, касающимся:

- творческой деятельности детей на уроке (пункт 6);
- оценивания продвижения учеников на уроке (пункт 1: контролируются как слабые, так и сильные стороны учащихся, дети оценивают собственную работу и работу друг друга);
- общения учителя с учениками (пункт 4).

Учительница продемонстрировала отличное знание учебных предметов (пункт 2). По разделам «организация времени урока» (пункт 3) и «поддержание учителем на уроке приемлемого поведе-

ния учеников» (пункт 7) получен минимально необходимый для учителя уровень компетентности. Это связано с тем, что учительница уделяет много времени тому, чтобы каждый ученик мог высказать свое мнение по вопросу, затем идет обсуждение, и ей не всегда удается контролировать этот процесс.

Рис. 2. График уровня профессиональной компетентности учителя 1 «А» класса



----- Минимально необходимый для учителя уровень компетентности
 _____ Уровень компетентности данного учителя

По методике «Оценочная деятельность учителя» стиль общения учительницы 1 «А» класса также оценивается как демократический.

Стиль учительницы 1 «В» класса нельзя определить ни как демократический, ни как авторитарный. Дело в том, что на уроках она проявляет себя по-разному: то как авторитарный педагог (строго оценивает детей при помощи системы отметок, угрожает двойками; повышает голос, может унижить ребенка таким обидным определением, как, например, «псих» или «двоечник»; жестко контролирует дисциплину в классе, в том числе свободные высказывания детей по теме и т.д.), то как демократичный (проводит урок ярко, эмоционально, ответы детей не оценивает, разговаривает с детьми мягко, уважительно относится к их мнению). Психологи, в разное время присутствовавшие на уроках этой учительницы, обратили внимание на то, что дети не стремятся высказать свое мнение, они зажаты, на учительницу почти не смотрят, даже если она ярко и эмоционально проводит урок. Эксперты определили данный стиль работы следующим образом: «по настроению», «может быть и авторитарным, и демократичным». По методике МОРУ на разных уроках были получены результаты, различающиеся по 6-му пункту (рис. 3). Это касается поддержания творческой

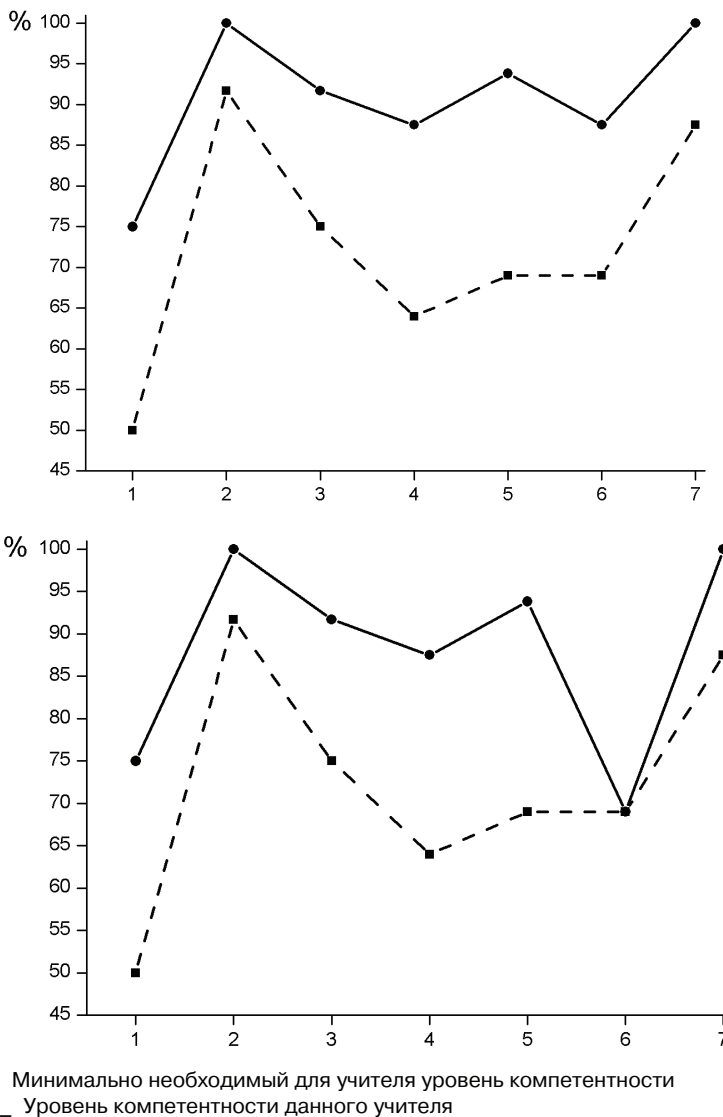
атмосферы на уроке: на разных уроках учительница 1 «В» класса получила по этому пункту баллы, начиная от минимально необходимого для учителя уровня компетентности (второй график) до практически максимального уровня (первый график).

По методике «Оценочная деятельность учителя» стиль общения этой учительницы характеризуется как демократический, но набранный балл является пограничным между авторитарным и демократическим стилями.

Мы определили стиль руководства данного педагога как неустойчивый.

Рис. 3.

Графики уровня профессиональной компетентности учителя 1 «В» класса (на разных уроках)



Анализ стилей руководства учителей 1-х классов показал, что основное различие между авторитарным и демократичным стилями по методике МОРУ проявляется в пункте «поддержание творческой атмосферы на уроке». Этот пункт включает в себя следующие подпункты:

- передача личного энтузиазма (выразительность мимики, жестов, голосовых модуляций, позы);
- стимуляция интереса учащихся;
- демонстрация теплоты и дружелюбия;
- помощь учащимся в выработке позитивной самооценки.

В результате проведения опроса-анкетирования учащихся параллели первых классов были получены следующие данные.

По методике «Определение мотивов учения» выявлены смыслообразующие (придающие деятельности личностный смысл) мотивы для учащихся данных классов (табл. 1).

Таблица 1 Мотивация первоклассников по данным методики М.Р. Гинзбурга (%)

Группа	Мотивы					
	Познавательный	Высокая отметка	Ориентация на будущее	Избегание неудачи	Социальная роль ученика	Игровой
1 «А»	80	5	0	5	0	10
1 «Б»	40	30	10	5	15	0
1 «В»	20	65	10	5	0	0

Как видно из табл. 1, познавательный мотив в большей степени выражен у учеников демократичного учителя: 80% детей указали этот мотив как основную причину посещения школы. В меньшей степени познавательная мотивация выражена в классах авторитарного учителя (40%) и учителя с неустойчивым стилем общения с детьми (20%). Различия по этому параметру между 1 «А» и 1 «Б», а также между 1 «А» и 1 «В» классами статистически значимы (при уровне значимости $p < 0,002$ и $p < 0,001$ соответственно).

В классе учителя с неустойчивым стилем общения большое значение ученики придают высокой отметке. Поскольку желание получить высокую отметку может быть вызвано разными причинами, мы провели факторный анализ (по результатам контент-анализа полупроективных методик «Неоконченные предложения», «Окончание рассказов»), чтобы понять причину такой значимости отметки в этом классе. Была обнаружена связь между мотивом получения высокой отметки и мотивом избегания неудачи ($r = 0,589$; $p = 0,01$). В этом случае отметка не выполняет роли положительного мотива. Статистически значимы различия по этому показателю между 1 «А» и 1 «Б» классами ($p < 0,01$), между 1 «Б» и 1 «В» классами ($p < 0,01$), а также между 1 «А» и 1 «В» классами ($p < 0,001$).

Результаты исследования учеников первых классов с помощью методик «Окончание рассказов» и «Неоконченные предложения» представлены в табл. 2.

Таблица 2 Мотивация первоклассников по данным полупроективных методик (%)

Группа	Мотив							
	Познавательный	Отметка	Престижный	Игровой	Избегание неудачи	Ориентация на будущее	Долг	Роль ученика
1 «А»	95	35	15	50	20	5	60	5
1 «Б»	65	60	10	70	45	50	30	20
1 «В»	55	85	40	75	65	45	30	15

Прокомментируем полученные результаты.

Познавательный мотив указали в своих ответах 95% детей из класса демократичного учителя, в значительно меньшей степени он представлен в классах авторитарного и неустойчивого учителей (65% и 55% соответственно). Различия между 1 «А» и 1 «Б», а также между 1 «А» и 1 «В» классами статистически значимы ($p < 0,004$; $p < 0,001$).

Ориентация на получение высокой отметки наблюдается у 35% детей из класса демократичного учителя, у 60% детей из класса авторитарного учителя и у 85% из класса учителя с неустойчивым стилем общения. Различия между данными, полученными в 1 «А» и 1 «Б» классах, а также в 1 «А» и 1 «В» классах, статистически значимы ($p = 0,05$; $p < 0,001$). Учителя 1 «Б» и 1 «В» классов в большей степени, чем учитель 1 «А» класса, склонны оценивать ответы и поведение детей при помощи системы отметок, поэтому ученики в этих классах ориентированы на получение высоких отметок. У детей из класса авторитарного учителя мотив получения хорошей отметки имеет высокую корреляцию с игровым мотивом ($r = 0,653$; $p = 0,01$). Такой результат связан с тем, что у большинства учеников из этого класса слабо выражены познавательные мотивы и интерес к учебе поддерживается при помощи игровых мотивов и желания получить высокую отметку.

Мотив избегания неудачи присутствует в следующем процентном соотношении: 20 и 45% в классах демократичного и авторитарного учителей (1 «А» и 1 «Б» класс соответственно). В классе педагога с неустойчивым стилем общения (1 «В») этот мотив еще выше: 65%. Различия статистически значимы ($p < 0,01$; $p < 0,001$).

В основном дети боятся получить плохую отметку; в классах авторитарного и неустойчивого учителя встречаются ответы следующего плана: «Надо делать уроки, потому что учительница сильно ругать будет», «Я делаю уроки, а то поставят двойку», «Если получу двойку, учительница маму наругает, а она — меня».

Очень многие первоклассники в своих ответах упоминают игровой мотив: в 1 «А» классе — 50%, в 1 «Б» и 1 «В» классах 70 и 75% соответственно. Различия между 1 «А» и 1 «Б», а также между 1 «А» и 1 «В» классами статистически значимы ($p < 0,01$; $p < 0,05$).

В классе демократичного учителя у детей ярко выражен один из широких социальных мотивов учения — мотив долга (на него указывают 60% учеников). В классах авторитарного учителя и учи-

теля с неустойчивым стилем руководства дети чаще указывают на такой широкий социальный мотив учения, как ориентация на будущее (50 и 45% соответственно).

В целом по параллели первых классов мы получили значимую отрицательную корреляцию между познавательным и игровым мотивами ($r = -0,42$; $p = 0,01$). Также по параллели была выявлена значимая отрицательная корреляция между познавательным мотивом и мотивом получения высокой отметки ($r = -0,375$; $p = 0,01$).

Таким образом, к концу первого года обучения в начальной школе большинство детей имеют ориентацию либо на сам процесс обучения, либо, при отсутствии познавательной мотивации, на его результат в виде получения высокой отметки. Также видно, что при отсутствии познавательной мотивации положительное отношение к школе поддерживается игровыми мотивами («В школе мне нравятся перемены, можно побегать»; «В награду за хорошую учебу мальчику подарили игрушку»; «Разрешили поиграть на компьютере весь день»; «В школе нравится играть с девочками» и т.д.)

Эти данные свидетельствуют о том, что демократический стиль общения учителя с классом главным образом связан с развитием познавательной мотивации.

Полученные результаты дают возможность предположить, что:

- в классе демократичного учителя при более творческой атмосфере, уменьшающей дистанцию и способствующей установлению более тесных эмоциональных контактов, дети в максимальной степени ориентированы на содержание и процесс учебной работы (ярко выражен познавательный мотив) и отношения с учителем, перед которым они чувствуют ответственность (ярко выражен мотив долга);

- при демократическом стиле руководства полноценное включение в процесс учебной работы, обеспечивающееся сильным познавательным мотивом, снижает значимость игровой деятельности (слабо выражен игровой мотив, отрицательно коррелирующий с познавательным: $r = -0,607$; $p = 0,01$);

- в классе авторитарного учителя дети, испытывая недостаток творческой атмосферы и находясь в ситуации крайне жесткого контроля, в меньшей степени ориентированы на содержание и процесс учебной деятельности, поэтому чаще сохраняют игровую мотивацию;

- большая дистанция в отношениях между авторитарным учителем и семилетними детьми не способствует развитию у последних чувства долга, ответственности перед ним, но в то же время создает условия для усвоения стереотипов, к которым склонен учитель (в данном случае — ориентация на будущее);

- неустойчивый, непоследовательный стиль руководства классом наименее благоприятен для развития учебной мотивации, во-первых, из-за наличия яркой авторитарной тенденции, оказывающейся более сильной, чем демократическая (становление мотивации происходит по типу «мотивация в классе авторитарного

учителя», а не по типу «мотивация в классе демократичного учителя»), и, во-вторых, из-за непредсказуемости учителя, частой смены стилей, к которой трудно адаптироваться детям.

В заключение мы хотели бы выразить искреннюю благодарность профессору кафедры возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета кандидату психологических наук Ирине Юрьевне Кулагиной за многочисленные полезные обсуждения.

Литература

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды. М.; Воронеж, 1995.
2. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. СПб., 2006.
3. Педагогическое общение / под ред. М.К. Кабардова. М.; Нальчик, 1996.
4. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М., 1990.
5. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М., 1984.
6. Митина Л.М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога // Библиотека журнала «Директор школы». 1999. Вып. № 2.
7. Роджерс К. Несколько гипотез, касающихся помощи в росте личности // Психология личности в трудах зарубежных психологов / сост. А.А. Реан. СПб.: Питер, 2000. С. 217–221.
8. Эльконин Д.Б. Обучение и умственное развитие в младшем школьном возрасте // Психология детства. М.: МОиПК, 2001. С. 3–8.