

1.2 ВЗАИМОСВЯЗЬ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Архиреева Татьяна Викторовна,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии

Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого
Российская Федерация, г. Великий Новгород,
e-mail: tarxireeva.mail.ru

Цель данного исследования – выявление связи учебной мотивации младших школьников и их субъективного благополучия. Выяснилось, что характер подобных связей меняется от класса к классу. Обнаружено, что значение отдельных видов мотивации для возникновения благополучия различно. Установлена связь сформированности мотивов, лежащих в основе учебной деятельности, и благополучия младших школьников на протяжении всего обучения в начальной школе. Субъективное благополучие младших школьников в большей мере обеспечивается сформированностью у учащихся широких социальных мотивов учебной деятельности, в то время как важность для субъективного благополучия узколичных мотивов невелика.

Ключевые слова: учебная мотивация, субъективное благополучие, младший школьный возраст.

В отечественной возрастной психологии считается, что ведущей деятельностью младших школьников является учебная [23]. Отмечается, что данная деятельность носит общественный характер: она направлена на усвоение социального опыта, социально значима и оцениваема [11]. Соответственно, с точки зрения общества очень важно обеспечить эффективность учебной деятельности. Исходя из этого очевиден интерес исследователей к проблеме мотивации учебной деятельности детей, необходимой для обеспечения успеха в ней, то есть для качественного усвоения детьми школьных знаний, умений и навыков. В таком подходе к изучению учебной мотивации младших школьников снижается внимание к чувствам, которые испытывает младший школьник в процессе учебной деятельности. Как видим, за рамками исследования пока еще остается вопрос, как учебная мотивация связана с детскими переживаниями. До сих пор неясно, что именно является позитивной учебной мотивацией и способствует личностному развитию ребенка, а что может негативно сказаться на его развитии.

Цель исследования – выявить связь учебной мотивации младших школьников и их субъективного благополучия. На наш взгляд, это даст возможность точнее понять суть как позитивной, так и негативной учебной мотивации младших школьников.

Теоретической основой нашей работы послужили, во-первых, представления отечественных психологов о мотивации учебной деятельности младших школьников (Л.И. Божович [6], М.В. Матюхина [15], Н.И. Гуткина и В.В. Печенков [8]; И.Ю. Кулагина и С.В. Гани [12], Т.В. Архиреева [3]) и, во-вторых, воззрения зарубежных и российских ученых о психологическом и субъективном благополучии (Н. Брэдбурн (N. Bradburn) [24], Э. Динер (E. Diener) и Р. Лукас (R. Lucas) [25], К. Рифф (C. Ryff) [27], С. Любомирски (S. Lyubomirsky) [26], А.Е. Созонтов [18], Л.В. Куликов [13], Р.М. Шамионов [20; 21; 22] и др.).

Попробуем определить ключевые положения о мотивации учебной деятельности:

1) осознание значимости учебной мотивации как для успешной учебной деятельности ребенка, так и для развития его личности в целом. Это утверждение было сформулировано советским психологом Л.И. Божович еще в 60-е годы XX столетия [6];

2) важным является понимание системного строения учебной мотивации – идея, высказанная Л.И. Божович. По ее словам, «для детей разного возраста и для каждого ребенка не все мотивы имеют одинаковую побудительную силу. Одни из них являются основными, ведущими, другие – второстепенными, побочными, не имеющими самостоятельного значения. Последние всегда так или иначе подчинены ведущим мотивам» [6, с. 151];

3) в своем исследовании мы руководствовались классификацией мотивов учебной деятельности, предложенной Л.И. Божович [6] и в дальнейшем детализированной М.В. Матюхиной [15]. Эта классификация включает, во-первых, группу мотивов, заложенных в самой учебной деятельности (мотивация содержанием и мотивация процессом учебной деятельности), и, во-вторых, группу социальных мотивов, состоящую из подгруппы широких социальных мотивов (мотивы долга и мотивы самоопределения), и подгруппы узколичных мотивов (мотивации благополучия, престижная мотивация, мотивации избегания неприятностей) [15]. Именно на основе описанной классификации учебных мотивов нами был разработан опросник, позволяющий диагностировать уровень проявления каждой группы учебных мотивов [2];

4) для нашего исследования актуально рассмотрение динамики учебной мотивации младших школьников. То, что учебная мотивация на протяжении младшего школьного возраста изменяется, причем меняются и структура, и уровни выраженности тех или иных учебных мотивов, доказывается многочисленными исследованиями (Н.И. Гуткина и В.В. Печенков [8], И.Ю. Кулагина и С.В. Гани [12]). Есть исследования, в которых особое внимание уделяется учащимся третьего класса: утверждается, что именно у них обнаруживается серьезное падение учебной мотивации (Л.И. Божович [6], Т.В. Архиреева [3]). Приведенные факты подталкивают нас к тому, чтобы мы обратили особое внимание именно на учащихся третьего класса.

Следует заметить, что в указанных исследованиях акцент при раскрытии понятия учебной мотивации младших школьников делается на изучении его роли в успешности учебной деятельности ребенка, что несомненно важно, но однобоко. Можно ли говорить о том, что мотивация влияет и на состояние человека в деятельности? Действительно ли учебная мотивация может быть связана с благополучием ребенка? До настоящего времени этот вопрос оставался за рамками исследований. Именно поэтому мы поставили своей целью выявить такую взаимосвязь.

Далее рассмотрим те теоретические подходы к пониманию психологического и субъективного благополучия, которые послужили основанием для построения нашего исследования.

Что же такое «психологическое благополучие»? Первое определение данного понятия было предложено Н. Брэдбурном в 60-х гг. прошлого века в книге «Структура психологического благополучия» [24]. Автор под «психологическим благополучием» понимал субъективное ощущение счастья и общую удовлетворенность жизнью. Такой подход к трактовке данного явления в дальнейшем был охарактеризован как гедонистический [18]. В настоящее время для подобного объяснения благополучия используется понятие «субъективное благополучие». Позже сформировался еще один подход к данному феномену – эвдемонистический [18]. Он был предложен К. Рифф. Суть подхода заключается в обозначении того, что именно личностный рост является главным и самым необходимым аспектом благополучия (С.Д. Ryff, С.Л. Keyes [27]).

Отечественные психологи в последние годы также уделяют много внимания изучению психологического и субъективного благополучия, причем эти термины зачастую используются как синонимы. В таких исследованиях реализуется в большей мере гедонистическое понимание данного феномена. Так, Р.М. Шамионов считает, что психологическое благополучие – это «эмоционально-оценочное отношение человека к своей жизни, своей личности, взаимоотношениям с другими и процессам, имеющим важное для него значение с точки зрения усвоенных нормативно-ценностных и смысловых представлений о “благополучной” внешней и внутренней среде, выражающееся в удовлетворенности ею, ощущении счастья» [21, с. 77].

Эмпирическое исследование психологического благополучия поставило перед исследователями вопрос о структуре означенного феномена, о необходимости выделить его компоненты и определить связи между ними. Как пишут Р.М. Шамионов и Т.В. Бескова, «исследования субъективного благополучия личности, проводимые в течение ряда десятилетий, способствовали также и разработке соответствующего диагностического инструментария. Их можно классифицировать с точки зрения оценки соответствующего компонента – эмоционального или когнитивного» [22, с. 8]. То есть авторы в структуре психологического благополучия видят два компонента – эмоциональный и когнитивный. При этом в эмоциональном компоненте в отличие

от когнитивного исследователя отдельных подструктур как правило не выделяют. Когнитивный компонент, по мнению ученых, имеет более сложную структуру – можно говорить либо об удовлетворенности жизнью в целом, либо об удовлетворенности в отдельных сферах, но можно также выделить отдельные параметры удовлетворенности жизнью (такие, как динамический компонент жизнедеятельности, чувство насыщенности жизни и т.д.).

В настоящее время появляется много работ, посвященных изучению психологического или субъективного благополучия детей и подростков (А.И. Подольский, О.А. Карабанова, О.А. Идобаева, П. Хейманс [17], Т.Н. Канонир [10], Р.И. Суннатова, А.А. Адашкина [19], Т.В. Архиреева [4] и др.).

Т.О. Арчакова и коллеги, описывая возрастную динамику субъективного благополучия, полагают, что данное явление можно представить через следующие ключевые характеристики: «оно основано на личном опыте человека, его восприятии и оценке этого опыта, включает в себя позитивные аспекты, а не просто отсутствие негативных, отражается в обобщенной оценке – “удовлетворенности жизнью” ..., а также в личностных установках по отношению к жизни» [5, с. 69]. В своей статье исследователи ссылаются на работу Р. Каммингса и др., в которой высказывается предположение о том, что существует гомеостаз субъективного благополучия, «который на протяжении всей жизни поддерживается стабилизирующими силами: адаптацией, позитивным аффектом и системой когнитивных буферов – позитивных когнитивных ошибок самооценки, воспринимаемого уровня контроля над своей жизнью и оптимизма» [5, с. 71]. В основе теории гомеостаза лежит конструкт «гомеостатически поддерживаемого настроения», который развивает идею «ключевого аффекта» – «устойчивого нейропсихологического состояния, которое представляет собой простейшие неререфлексируемые чувства, проявляющиеся в эмоциях и настроении, не направленные на какие-то конкретные объекты или ситуации» [5, с. 71]. Если подобное предположение верно, то можно говорить о том, что возрастных изменений в субъективном благополучии практически не происходит.

Очевидно, что это утверждение является дискуссионным. Т.О. Арчакова и коллеги приводят и противоположные данные, которые показывают наличие такой возрастной динамики. Они ссылаются на результаты исследований, свидетельствующие о том, что показатель субъективного благополучия:

- «расходится между начальной школой (7,5–10,5 года) и младшим подростковым возрастом (10,5–13,8 года). Примерно у половины детей в этот период происходят значимые изменения в уровне субъективного благополучия, которые практически поровну распределяются между ростом и снижением, в основном за счет благополучия в школе;
- «снижается от младшего подросткового к старшему подростковому возрасту» [5, с. 71].

Кроме этого, Т.О. Арчакова и др., ссылаясь на уже проведенные различными учеными исследования, подчеркивают, что есть определенный

нормативный уровень благополучия: «... он находится в диапазоне от 70 до 80 баллов (по 100-балльной шкале)» [5, с. 71]. Это суждение вызывает меньше вопросов, чем утверждение о том, что возрастной динамики благополучия, скорее всего, нет. С указанным мнением можно согласиться.

В настоящее время мы имеем дело с достаточно противоречивой ситуацией в отношении анализа проблемы психологического (субъективного) благополучия. Очевидно, что она привлекает внимание многочисленных исследователей, но по-прежнему нет ответа на многие и фундаментальные, и практические вопросы, связанные с этой темой. Не решена фундаментальная проблема – к какому классу психологических явлений можно отнести указанный феномен. Мы полагаем, что психологическое или субъективное благополучие можно рассматривать как устойчивое психическое состояние с положительной направленностью [9]. Открытым является и вопрос структуры психологического благополучия в разные возрастные периоды. Очевидно, что психологическое благополучие дошкольника, младшего школьника и подростка имеет неодинаковую структуру. Но что именно может обеспечивать субъективное благополучие в тот или иной возрастной период? Мы попытались ответить на этот вопрос в отношении детей младшего школьного возраста.

Мы исходили из понимания того, что субъективное благополучие ребенка младшего школьного возраста является устойчивым психическим состоянием с положительной направленностью, и оно реализуется через систему переживаний, отражающих представления ребенка о своем месте в системе «среда–ребенок». В структуре субъективного благополучия выделяются эмоциональный и эмоционально-оценочный компоненты. Эмоциональный компонент отражает недифференцированное отношение человека к окружающей действительности. По нашему мнению, на эмоциональном уровне благополучие проявляется в том, что человек испытывает преимущественно положительные эмоции.

Когнитивный компонент благополучия, видимо, имеет сложное строение. На наш взгляд, он отражает оценку человеком разных сфер действительности, то есть он имеет дифференцированную структуру. Что же входит в этот компонент субъективного благополучия младшего школьника? Психологи, исследующие проблему благополучия, считают его основой удовлетворенности. Но какова структура удовлетворенности? Для ответа на этот вопрос нами был проведен анализ ряда отечественных источников.

Теоретическими основами выявления структуры когнитивного компонента субъективного благополучия младшего школьника послужили следующие идеи:

1) идея «социальной ситуации развития». Данное понятие было введено Л.С. Выготским. Под социальной ситуацией развития он понимал «... совершенно своеобразное, специфичное для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком

и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» [7, с. 258]. Л.С. Выготский считал, что для каждого возрастного периода социальная ситуация является специфичной;

2) идея ведущей деятельности для каждого возрастного этапа, предложенная А.Н. Леонтьевым [14]. Для младшего школьного возраста такой деятельностью является учебная [23];

3) понимание активности личности, ее субъектности как необходимого условия субъективного благополучия – идея Р.М. Шамионова, которую он изложил в своей монографии [20];

4) понимание важности оптимистичной временной перспективы как элемента субъективного благополучия. Этот компонент в структуру субъективного благополучия мы добавили, проанализировав работы В.С. Мухиной [16], О.Н. Арестовой [1]. Для нас оказались актуальными авторские утверждения, суть которых сводится к двум идеям: во-первых, сформированность временной перспективы значима для личностного развития, а во-вторых, то, что в младшем школьном возрасте у ребенка уже начинает формироваться временная перспектива, у него развиваются представления о себе в будущем.

На основе данных идей мы построили теоретическую модель структуры субъективного благополучия ребенка младшего школьного возраста, которую впервые представили в статье [4]. По нашему мнению, она включает: «а) эмоциональное благополучие; б) когнитивно-оценочный компонент благополучия, состоящий из: 1) удовлетворенности отношениями с родителями, учителем и сверстниками; 2) удовлетворенности успехами в учебной деятельности; в) оценку возможности организовывать и управлять своей жизнью; г) оптимизм в оценке перспектив будущей жизни» [4, с. 14].

Целью данного исследования явилось определение связи между учебной мотивацией младших школьников и их субъективным благополучием. При этом мы исходили из предположения, что связь между учебной мотивацией и субъективным благополучием младших школьников есть, и что эта связь может иметь особенности у школьников, обучающихся в первом, втором, третьем и четвертом классах. Для изучения учебной мотивации использовался разработанный нами опросник учебной мотивации, в основу которого была положена классификация учебных мотивов, предложенная М.В. Матюхиной. Опросник направлен на определение выраженности широких социальных мотивов, узколичных мотивов и мотивов, лежащих внутри учебной деятельности [2].

Для исследования субъективного благополучия применена разработанная нами анкета, структура которой включала оценку тех компонентов субъективного благополучия, которые представлены в предложенной нами модели данного феномена и уже описаны ранее.

Для выявления связи между мотивами и благополучием использовался корреляционный анализ. В исследовании участвовали 61 ученик 1-го класса, 64 ученика второго класса, 56 учащихся третьего класса и 76 учащихся

четвертого класса. Оно продолжалось на протяжении четырех лет в школе-гимназии «Эврика» в Великом Новгороде. Большинство детей участвовали в исследовании несколько раз.

Перейдем к описанию и анализу полученных результатов.

На выборке первоклассников определено большое количество связей между выраженностью как социальных мотивов, так и мотивов, заложенных в учебной деятельности, и показателями субъективного благополучия (табл. 1).

Таблица 1 – Результаты корреляционного анализа показателей учебной и мотивации и субъективного благополучия учащихся первого класса (N = 61)

Мотивы учебной деятельности	Показатели субъективного благополучия					
	Эмоциональный фон	Удовлетворенность учебной деятельностью	Управление собственной жизнью	Удовлетворенность отношениями	Оптимизм	Сумма
Мотивы долга	-0,08	0,23	0,30*	0,01	0,32*	0,19
Мотивы самоопределения	-0,01	0,29*	0,26*	0,01	0,32*	0,22
Мотивы благополучия	0,13	0,25*	0,26*	-0,00	0,18	0,21
Престижный мотив	0,17	0,20	0,25	0,07	0,24	0,24
Мотивы избегания неприятностей	0,04	0,34*	0,39*	0,02	0,26*	0,27*
Мотивированность содержанием учения	0,13	0,40*	0,38*	0,16	0,29*	0,34*
Мотивированность процессом учения	0,16	0,30*	0,44*	0,09	0,30*	0,34*

* – значимые корреляции, p-level ≤ 0,05.

Обращает на себя внимание тот факт, что среди социальных мотивов оказывается не связан с благополучием ребенка престижный мотив. При этом имеют важное значение для благополучия ребенка как широкие социальные мотивы – долг и мотивы самоопределения, так и узкие социальные, такие как мотивы благополучия (желание похвалы, хорошей оценки) и мотивы избегания неприятностей. В психологии принято выделять реально действующие мотивы и понимаемые. Очевидно, что мотивы долга и самоопределения у ребенка в этом возрасте не могут быть реально действующими, в отличие

от такой узколичной мотивации, как мотивация благополучия, но, видимо, они имеют значение для понимания значимости учебной деятельности, что и способствует росту субъективного благополучия ребенка.

Наиболее тесная связь обнаружена между субъективным благополучием первоклассника и мотивами, заложенными в самой учебной деятельности (внутренней мотивацией учения). Такая связь очевидна. Если ребенку интересно узнавать новое, а школа ему в этом помогает, если он с энтузиазмом берется за новые учебные задачи, и если у него получается, то это отражается в росте субъективного благополучия ребенка.

Интересно, что учебная мотивация оказывается несвязанной с общим эмоциональным фоном ребенка и его удовлетворенностью отношениями со взрослыми и сверстниками. Выраженность мотивации содержанием и процессом учебной деятельности обусловлена такими показателями благополучия, как удовлетворенность учебной деятельностью, способность управлять собственной жизнью и оптимизм. Это в большей мере оценочные, осознаваемые компоненты благополучия. Очевидно, что эмоциональный фон ребенка не может быть связан лишь с учебной деятельностью: жизненные обстоятельства ребенка различны, эмоциональная сфера ребенка определяется целым рядом разнообразных факторов.

Наибольшее количество связей у первоклассников обнаружено между разными учебными мотивами (как социальными, так и теми, которые заложены в самой учебной деятельности) и двумя параметрами когнитивного компонента благополучия – «удовлетворенность учебной деятельностью» и «управление собственной жизнью». Видимо, именно эти компоненты благополучия у первоклассников являются ведущими. Выраженность и социальных мотивов, и мотивов, заложенных в учебной деятельности, у учеников первого класса способствует тому, что у детей наблюдается рост уровня удовлетворенности учебной деятельностью и уровня управляемости собственной жизнью.

Рассмотрим те результаты, которые были получены нами на выборке второклассников. Связь социальных мотивов и субъективного благополучия ребенка снизилась. Только мотивация самоопределения имеет значение для возникновения у второклассника удовлетворенности учебной деятельностью, для осознания того, что ребенок справляется с возникающими задачами и трудностями в его жизни. Кроме этого, мотивы самоопределения помогают ребенку с оптимизмом смотреть в будущее. Обнаружена связь уровня положительного эмоционального фона у ребенка и выраженности у него престижной мотивации. На самом деле характер подобной связи понять довольно трудно, тем более что связь благополучия и престижной мотивации зафиксирована только однажды в таком конкретном случае. Это может быть и случайный результат, характерный только для данной выборки, и специфическая особенность детей указанного возраста, что можно будет определить только при повторном исследовании.

Таблица 2 – Результаты корреляционного анализа показателей учебной и мотивации и субъективного благополучия учащихся второго класса (N = 64)

Мотивы учебной деятельности	Показатели субъективного благополучия					
	Эмоциональный фон	Удовлетворенность учебной деятельностью	Управление собственной жизнью	Удовлетворенность отношениями	Оптимизм	Сумма
Мотивы долга	0,07	0,09	0,13	0,09	0,12	0,14
Мотивы самоопределения	0,21	0,37*	0,31*	0,25	0,30*	0,40*
Мотивы благополучия	0,11	0,01	0,17	0,10	0,07	0,15
Престижный мотив	0,25*	0,09	-0,02	-0,05	0,04	0,13
Мотивы избегания неприятностей	0,05	0,08	-0,01	0,12	-0,01	0,05
Мотивированность содержанием учения	0,36*	0,48*	0,15	0,52*	0,22	0,45*
Мотивированность процессом учения	0,27*	0,25*	0,17	0,51*	0,19	0,35*

* – значимые корреляции, $p\text{-level} \leq 0,05$.

Мотивы, лежащие в основе учебной деятельности, по-прежнему тесно связаны с благополучием ребенка. При этом структура связей меняется. Мотивация содержанием учебной деятельности и процессом прежде всего определяет удовлетворенность отношений детей со взрослыми и сверстниками и их эмоциональный фон. Очевидна связь выраженности этих типов учебной мотивации и удовлетворенности второклассников учебной деятельностью. Получается, что у второклассников данные виды мотивации связаны как с эмоциональной составляющей благополучия, так и с когнитивной. Косвенно, это может свидетельствовать о возрастании роли учебной деятельности для благополучия ребенка.

Итак, для благополучия второклассников важны мотивы самоопределения, относящиеся к группе широких социальных мотивов, и мотивация содержанием и процессом учебной деятельности, то есть внутренняя мотивация учебной деятельности.

Таблица 3 – Результаты корреляционного анализа показателей учебной и мотивации и субъективного благополучия учащихся третьего класса (N = 56)

Мотивы учебной деятельности	Показатели субъективного благополучия					
	Эмоциональный фон	Удовлетворенность учебной деятельностью	Управление собственной жизнью	Удовлетворенность отношениями	Оптимизм	Сумма
Мотивы долга	-0,13	0,30*	0,35*	0,16	0,17	0,24
Мотивы самоопределения	0,01	0,07	0,09	-0,16	-0,06	0,03
Мотивы благополучия	-0,12	0,02	-0,01	-0,14	0,22	0,00
Престижный мотив	0,12	-0,07	-0,21	-0,09	0,13	-0,04
Мотивы избегания неприятностей	-0,28*	-0,04	-0,06	-0,10	-0,10	-0,18
Мотивированность содержанием учения	0,02	0,12	0,20	0,06	0,21	0,17
Мотивированность процессом учения	-0,04	0,23	0,28*	0,03	0,08	0,17

* – значимые корреляции, $p\text{-level} \leq 0,05$.

Характер связей психологического благополучия и мотивации учения серьезно меняется у третьеклассников. Подобных связей становится значительно меньше. Напрашивается предположение о том, что отношение к учебной деятельности у детей в этот период в значительной мере меняется. Из социальных мотивов с субъективным благополучием детей оказывается связан только мотив долга, который коррелирует с когнитивным аспектом благополучия – с удовлетворенностью учебной деятельностью и с осознанием того, что ребенок в состоянии справиться с текущими делами и, возможно, с имеющимися трудностями. Отрицательным образом связан положительный эмоциональный фон ребенка с выраженной у него мотивацией избегания неприятностей: неприятные эмоции проявляются у третьеклассников тогда, когда они начинают бояться наказания, получения плохой оценки и т.д.

Мотивы, заложенные в учебной деятельности, оказываются практически не связаны с субъективным благополучием у третьеклассников. На исследуемой выборке получена только одна значимая корреляция между мотивированностью процессом учения и показателем управляемости собственной жизнью.

На наш взгляд, полученные на выборке третьеклассников результаты свидетельствуют об определенном кризисе, возникающем у детей в отношении учебной деятельности. Обращает на себя внимание некоторая усталость от учебной деятельности – ребенок учится на чувстве долга, сознательно подчеркивая, что выполняя долг, он достигает успехов в учебной деятельности, справляется со своей жизнью, включая возникающие сложности. Практическое отсутствие связи между мотивами, заложенными в учебной деятельности, и субъективным благополучием детей также подчеркивает критичность данного периода. Наличие такого кризиса подтверждается и данными, которые обнаружены исследователями учебной мотивации школьников: выявлено ее снижение именно в третьем классе (Л.И. Божович [6]; Т.В. Архиреева [3]). Определенное отторжение учебной деятельности, скорее всего, будет приводить к тому, что ребенок начнет искать другие источники получения удовлетворенности, не в школе. По-видимому, благополучию детей может способствовать какая-либо иная, не учебная, деятельность, в которой он достигает неплохих результатов.

Полученные на выборке учеников четвертых классов результаты обнаружили наличие большого количества связей учебной мотивации и субъективного благополучия у детей. Анализ выявленных связей между учебной мотивацией и субъективным благополучием детей позволяет говорить о преодолении возникшего в третьем классе кризиса отношения к учебной деятельности. С субъективным благополучием детей оказываются связаны как социальные мотивы, так и мотивы, лежащие в основе учебной деятельности. Мотивация содержанием учебной деятельности связана со всеми показателями благополучия учащихся, а мотивация процессом – с большинством его параметров. Из социальных мотивов оказывается связан с благополучием детей мотив долга, а с многими параметрами благополучия – и мотив самоопределения. Мотивы благополучия (желание похвалы, хорошей оценки) на данной выборке также обнаруживают связи с субъективным благополучием детей.

Характер полученных на выборке четвероклассников корреляций между мотивацией и разными параметрами субъективного благополучия схож с тем, что был обнаружен на выборке второклассников. И в первом, и во втором случае есть связи между широкими социальными мотивами и разными показателями благополучия, а также мотивами, заложенными в учебной деятельности, и почти всеми параметрами благополучия. Это, видимо, является признаком адаптированности ребенка. Мы полагаем, подобная структура связей свидетельствует о том, что младший школьник, во-первых, на определенном уровне понимает смысл учебной деятельности и для своей дальнейшей жизни, и для общества в целом, а во-вторых, учебная деятельность является для него положительно окрашенной, приносящей удовлетворение. Снижение уровня сформированности широких социальных мотивов учебной деятельности делает учение для ребенка бессмысленным.

Таблица 4 – Результаты корреляционного анализа показателей учебной и мотивации и субъективного благополучия учащихся четвертого класса (N = 74)

Мотивы учебной деятельности	Показатели субъективного благополучия					
	Эмоциональный фон	Удовлетворенность учебной деятельностью	Управление собственной жизнью	Удовлетворенность отношениями	Оптимизм	Сумма
Мотивы долга	0,28*	0,29*	0,23	0,31*	0,34*	0,38*
Мотивы самоопределения	0,16	0,11	0,26*	0,23	0,28*	0,28*
Мотивы благополучия	0,14	0,14	0,04	0,26*	0,28*	0,20
Престижный мотив	0,16	0,01	0,22	-0,16	0,09	0,15
Мотивы избегания неприятностей	-0,05	0,05	0,02	0,03	0,03	0,01
Мотивированность содержанием учения	0,36*	0,34*	0,41*	0,39*	0,39*	0,49*
Мотивированность процессом учения	0,28*	0,28*	0,28*	0,11	0,26*	0,35*

* – значимые корреляции, $p\text{-level} \leq 0,05$.

Отсутствие же выраженности мотивов, связанных с учебной деятельностью, приводит к уменьшению положительных эмоций (ведь трудно заниматься неприятной деятельностью, смысла в которой не видишь), снижает как в целом положительный эмоциональный фон младших школьников, так и показатели удовлетворенности разными аспектами их жизни.

Итак, данные нашего исследования подтвердили первоначальную гипотезу о наличии связи между учебной мотивацией детей младшего школьного возраста и их субъективным благополучием. При этом структура связей претерпевает серьезные изменения от класса к классу.

Наиболее устойчивой на протяжении обучения в начальной школе остается связь между учебной мотивацией младших школьников и общим благополучием. Такая связь теряется только в третьем классе, когда происходит критическое падение учебной мотивации.

Согласно полученным результатам связи между эмоциональным и когнитивным компонентами благополучия и учебной мотивацией отличаются по своей структуре. Общий эмоциональный фон как показатель благополучия оказывается связанным в большей мере с выраженностью у детей учебной

мотивации – и содержанием, и процессом, и только во втором и четвертом классах. Социальные мотивы учебной деятельности на эмоциональный фон ребенка влияют в значительно меньшей степени. В какой-то мере это подтверждает идею «гомеостаза субъективного благополучия» Р. Каммингса, но говорить о гомеостазе можно лишь применительно к эмоциональному компоненту благополучия, но не когнитивно-оценочному.

Связи между когнитивно-оценочными показателями благополучия и учебной мотивацией более дифференцированы, их структура меняется от класса к классу. На протяжении всего обучения в начальной школе (кроме третьего класса) мотивация обучения (и социальные мотивы, и мотивация процессом и содержанием учебной деятельности) оказывается связанной с таким показателем благополучия, как удовлетворенность учебной деятельностью. В значительно меньшей степени представлены связи между учебной мотивацией и удовлетворенностью отношениями с другими людьми.

Обнаружено, что значение отдельных видов мотивации для возникновения благополучия различно. Очевидно значение сформированности внутренней мотивации учебной деятельности (мотивации ее содержанием и процессом) для благополучия младших школьников. Связи между показателями благополучия и учебными мотивами обнаруживаются на протяжении всего обучения в начальной школе, хотя и выявляется их ослабление у третьеклассников.

Широкие социальные мотивы учебной деятельности также имеют значение для увеличения субъективного благополучия детей. Выяснилось, что дети с высоким чувством долга в целом показывают и более высокие показатели благополучия. Такие связи наблюдаются у первоклассников, третьеклассников и учеников четвертого класса (исключение составляет второй класс). Важны для благополучия детей и мотивы самоопределения (понимание смысла учебы для дальнейшей жизни ребенка). Связь между этим видом мотивации и показателями благополучия обнаруживается в первом, втором и четвертом классах. Возможно, именно эти мотивы позволяют ребенку понимать смысл учебной деятельности для самого себя, для своей жизни. Можно полагать, что указанные две группы мотивов учебной деятельности не являются реально действующими, они не влияют прямо на результаты учебной деятельности. Но наше исследование подтвердило их значимость для младших школьников, так как они, придавая смысл тому, чем ребенок занимается, способствуют возникновению у детей субъективного благополучия.

Обнаружена меньшая роль узколичных мотивов учебной деятельности для субъективного благополучия ребенка младшего школьного возраста. Так, практически нет связи между престижной мотивацией и благополучием. Мотивы избегания неприятностей имеют значение для благополучия ребенка лишь в первом классе, далее связь между этой группой мотивов и благополучием ребенка не устанавливается. Неустойчива связь между субъективным благополучием младших школьников и мотивацией

благополучия. Она прослеживается лишь в первом и четвертом классах, во втором и третьем ее не обнаружено.

Мы полагаем, что полученные нами данные могут быть полезны для учителей начальной школы и педагогов-психологов, осуществляющих психологическое сопровождение младших школьников, так как позволяют определить направления воспитательной и коррекционно-развивающей работы с учащимися начальной школы, способствующие благополучию ребенка. На наш взгляд, ключевыми положениями, на которых должна основываться и воспитательная, и психокоррекционная работа, могут стать следующие:

1) субъективное благополучие младшего школьника является наиболее важным показателем адаптированности детей к школе. Соответственно, необходимо проводить регулярную его оценку. Особое внимание следует обратить на учеников первого и третьего классов;

2) учебная мотивация ребенка является важным фактором обеспечения субъективного благополучия младшего школьника на протяжении всех четырех лет обучения в начальной школе. Из этого следует необходимость вовремя выявлять имеющиеся у детей проблемы в данной личностной структуре и принимать требуемые меры;

3) большой вклад в субъективное благополучие младшего школьника вносят мотивы, заложенные в самой учебной деятельности. Соответственно, педагогам в процессе обучения нужно делать акцент на поддержании этого вида мотивации, всячески его стимулировать. Интерес к знаниям и процессу их получения в большей мере обеспечивается не только содержанием обучения, но и используемыми педагогами методами и приемами обучения, а также теми результатами, которые получает ребенок в процессе обучения. При этом следует помнить, что отметка результатом обучения не является, но иногда ее ценность становится выше настоящих результатов обучения. Важно показывать ребенку те реальные результаты, к которым он пришел в процессе, – чему научился, что понял;

4) мы полагаем, что педагоги и педагоги-психологи обязательно должны стимулировать и поддерживать у младших школьников широкие социальные мотивы учения – долга и самоопределения. Ведь эти мотивы делают обучение ребенка осмысленным, тем самым повышая уровень субъективного благополучия ребенка. Поставленной цели способствует подбор приемов и методов, позволяющих решить такую задачу;

5) узколичностные мотивы имеют меньшее значение для субъективного благополучия ребенка в течение всего периода обучения в начальной школе. В некоторых случаях выраженность мотивов этой группы может даже снижать уровень субъективного благополучия ребенка. Одновременно, возможно, именно узколичностные мотивы являются реально действующими. Очевидно, что одно из направлений воспитательной и коррекционной работы, позволяющей ребенку чувствовать удовлетворение своим положением, – это совмещение узколичностных мотивов с мотивами, заложенными в учебной деятельности, и широкими социальными мотивами.

Список использованных источников

1. Арестова, О.Н. Мотивация и перспективное целеполагание в мыслительной деятельности / О.Н. Арестова // Вестник МГУ. Психология. – 1999. – № 3. – С. 64–75.
2. Архиреева, Т.В. Диагностика учебной мотивации детей младшего школьного возраста / Т.В. Архиреева // Психология обучения. – 2010. – № 2. – С. 92–103.
3. Архиреева, Т.В. Динамика учебной мотивации детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] / Т.В. Архиреева // Культурно-историческая психология. – 2015. – Т. 11, № 2. – С. 38–47. DOI: 10.17759/chr.2015110204.
4. Архиреева, Т.В. Субъективное благополучие младших школьников / Т.В. Архиреева // Вестник Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. – 2017. – № 4(102). – С. 13–16.
5. Арчакова, Т.О. Субъективное благополучие у детей: инструменты измерения и возрастная динамика [Электронный ресурс] / Т.О. Арчакова, А.Н. Веракса, О.Ю. Зотова, Е.Б. Перелыгина // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22, № 6. – С. 68–76. DOI: 10.17759/pse.2017220606.
6. Божович, Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л.И. Божович // Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. – Москва: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «Модэк», 2001. – С. 135–172.
7. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1984. – Т. 4: Детская психология. – 432 с.
8. Гуткина, Н.И. Динамика учебной мотивации учащихся от второго к третьему классу [Электронный ресурс] / Н.И. Гуткина, В.В. Печенков // Вестник практической психологии образования. – 2006. – Т. 3, № 4. – С. 46–50. URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2006/n4/29043.shtml (дата обращения: 29.10.2021).
9. Ильин, Е.П. Психофизиология состояний человека / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2005. – 412 с.
10. Канонир, Т.Н. Субъективное благополучие в школе и отношения с одноклассниками у учащихся начальной школы с разным уровнем учебных достижений [Электронный ресурс] / Т.Н. Канонир // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2019. – Т. 16, № 2. – С. 170–182. DOI: 10.17323/1813-8918-2019-2-378-390.
11. Карабанова, О.А. Возрастная психология: конспект лекций / О.А. Карабанова. – Москва: Айрис-пресс, 2005. – 240 с.
12. Кулагина, И.Ю. Развитие мотивации в младшем школьном возрасте [Электронный ресурс] / И.Ю. Кулагина, С.В. Гани // Психологическая наука и

образование. – 2011. – Т. 16, № 2. – С. 102–109. URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/2011/n2/42063.shtml> (дата обращения 29.10.2021).

13. Куликов, Л.В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики / Л.В. Куликов. – Санкт-Петербург: Питер, 2004. – 464 с.

14. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / Н.А. Леонтьев. – Москва: Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392 с.

15. Матюхина, М.В. Мотивация учения младших школьников / М.В. Матюхина. – Москва: Педагогика, 1984. – 144 с.

16. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – Москва: Издательский центр «Академия», 1998. – 456 с.

17. Подольский, А.И. Психозмоциональное благополучие современных подростков: опыт международного исследования / А.И. Подольский, О.А. Карabanова, О.А. Идобаева, П. Хейманс // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. – 2011. – № 2. – С. 9–20.

18. Созонтов, А.Е. Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия / А.Е. Созонтов // Вопросы психологии. – 2006. – № 4. – С. 105–114.

19. Суннатова, Р.И. Стиль отношения значимых взрослых к ребенку как условие становления школьной неуспешности [Электронный ресурс] / Р.И. Суннатова, А.А. Адашкина // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24, № 2. – С. 93–103. DOI: 10.17759/pse.2019240209.

20. Шамионов, Р.М. Субъективное благополучие: психологическая картина и факторы личности / Р.М. Шамионов. – Саратов: Изд-во «Научная книга», 2008. – 296 с.

21. Шамионов, Р.М. Этнокультурные факторы субъективного благополучия личности / Р.М. Шамионов // Психологический журнал. – 2014. – № 35(4). – С. 68–81.

22. Шамионов, Р.М. Методика диагностики субъективного благополучия личности [Электронный ресурс] / Р.М. Шамионов, Т.В. Бескова // Психологические исследования. – 2018. – Т. 11, № 60. – С. 8. URL: <http://psystudy.ru>.

23. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – Москва: Педагогика, 1989. – 560 с.

24. Bradburn, N. The Structure of Psychological Well-Being / N. Bradburn. – Chicago: Aldine Publishing Company, 1969. – 318 p.

25. Diener, Ed. Subjective well-being. The science of happiness and a proposal for a national index [Electronic resource] / Ed. Diener, R.E. Lucas // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55, no. 1. – Pp. 34–43. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.34.

26. Lyubomirsky, S. Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being [Electronic resource] /

S. Lyubomirsky // American Psychologist. – 2001. – Vol. 56, no. 3. – Pp. 239–249. DOI: 10.1037/0003-066X.56.3.239.

27. Ryff, C.D. The structure of psychological well-being revisited [Electronic resource] / C.D. Ryff, C.L.M. Keyes // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 69, no. 4. – Pp. 719–727. URL: <http://www.midus.wisc.edu/findings/pdfs/830.pdf> (дата обращения 29.10.2021).

1.3 УЧЕБНО-ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Амасович Наталья Валерьевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры коррекционной работы
педагогического факультета
Витебского государственного университета имени П.М. Машерова
Республика Беларусь, г. Витебск,
e-mail: amnatval@gmail.com

Сегодня становится все более очевидным тот факт, что именно человек-творец способен на продуктивные действия, которые будут движущим механизмом по пути прогресса. Поэтому опыт творческой деятельности должен быть не одним из элементов социокультурного опыта, а основополагающим, на который будут опираться другие его составляющие. Создание в начальной школе надлежащих условий для развернутой учебно-творческой деятельности способствует формированию у учащихся творческого опыта. Вектором представленного материала выступает мысль о необходимости ориентации педагогов, работающих на начальных ступенях системы образования, на технологии, наиболее эффективно формирующие способности к саморазвитию, самообразованию, субъектности. Предложены экспликация дефиниций «опыт творческой деятельности», «учебно-творческая деятельность» и их содержательные характеристики. Приводится авторская трактовка понятия «учебно-творческая деятельность», которое рассматривается как системообразующая в парадигме личностно ориентированного подхода. Определяется специфика деятельности педагога при организации учебно-творческой деятельности младших школьников. Автором осмысливаются пути приобщения детей к общекультурным ценностям через разворачивание креативной ситуации как методической единицы построения образовательного процесса.

Ключевые слова: личностно ориентированное обучение, учебно-творческая деятельность, субъектный опыт, предметно-преобразовательные действия, креативная ситуация.