МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Факультет педагогики, психологии и социальных наук

Кафедра «Прикладная психология»

Направление подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование»
Магистерская программа «Социальная психология в образовании»

Магистерская диссертация
на тему

«Гендерные особенности мотивации учения у младших школьников»

Студент _____ (подпись) Земскова Ксения Петровна

Научный руководитель _____ (подпись) Разуваева Л.Н.

Нормоконтролёр _____ (подпись) Памфилова С.А.

Рецензент к.пед.н., директор МБОУ «Лицей №55» г. Пензы _____ (подпись) Краличкина Е.А.

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 31.01.2019 № 9

Заведующий кафедрой _____ (подпись) Медведева И.А.

Работа защищена с отметкой отлично (протокол заседания ГЭК от 05.03.19 № 7)

Секретарь ГЭК _____ (подпись) Карманова Т.М.

Пенза 2019

Содержание

Введение..... 3

Глава 1. Теоретический анализ психолого-педагогический аспектов гендерной специфики мотивации учения у обучающихся начальной школы……...6

1.1. Подходы к описанию феномена учебной мотивации 6

1.2. Специфика учебной мотивации младшего школьника 11

1.3. Гендерные различия детей младшего школьного возраста 17

1.4. Фактор гендера в учебной мотивации младших школьников 31

Вывод по 1 главе 40

Глава 2. Эмпирическое исследование гендерных особенностей мотивации учения у младших школьников..... 42

2.1. Описание процедуры исследования..... 42

2.2. Анализ и интерпретация эмпирических данных 50

Выводы..... 73

Заключение 76

Список используемых источников..... 78

Приложения 83

Введение

Важнейшим компонентом обучения является учебная мотивация. Именно наличие и уровень развития этого компонента во многом определяют эффективность учебного процесса, качественный уровень учебной среды. Современные исследователи данного вопроса утверждают, что качество выполнения деятельности и качество ее результата, прежде всего, зависят от побуждений и потребностей человека, то есть от его мотивации, так как именно она вызывает целенаправленную активность, определяющую выбор средств и приемов, направленных для достижения цели. Мотивация выступает двигателем любой человеческой деятельности.

Поиск путей понимания мотивации к обучению, ее повышения - это задача, направленная не только на повышение уровня успеваемости по предметам, но также и задача по формированию самостоятельной личности, индивидуума умеющего формулировать свое личное мнение и самостоятельно действовать.

Мотивация обучения у школьников, ее поддержание и развитие - это важнейшая задача психологии и педагогики, ведь специфика школьного возраста во многом определяет дальнейшую жизнь человека, его отношение к миру, людям, будет ли оно творческим и плодотворным или же потребительски пассивным. Вопрос о возрастной специфике учебной мотивации в младшем школьном возрасте освещается в работах А.К. Марковой, М.В. Матюхиной, Н.И. Гуткиной, С.В. Гани и других авторов.

В проблеме развития личности немалое внимание отводится формированию психологического пола. С 70-х годов XX века, в исследованиях по изучению женщин и мужчин принято разделять понятия «пол» (sex) и «гендер» (gender).

По определению Организации Объединенных Наций, именно гендерные отношения (социальные отношения между полами) являются одной из главных проблем XXI века, поэтому одним из определяющих

факторов гендерного обучения учащихся являются взгляды учителей на проблему полового дифференцирования в процессе обучения, которая в последнее время активно обсуждается в обществе и педагогической среде.

Цель исследования – выявление гендерной специфики мотивации учения у младших школьников для использования полученных диагностических данных в профессиональной деятельности педагогов и консультативной практике педагога-психолога.

Объект исследования – мотивация учения младших школьников.

Предмет исследования – гендерные особенности мотивации учения младших школьников.

Гипотеза: девочки младшего школьного возраста, по сравнению с мальчиками, имеют более высокий уровень мотивации учения, у них также чаще фиксируется гармоничное сочетание познавательной и социальной мотивации учения, а среди конкретных мотивов - мотив получения хорошей оценки и мотив одобрения со стороны взрослых.

В соответствии с поставленной целью исследования были сформулированы **задачи исследования:**

1. Провести теоретический анализ проблемы учебной мотивации младших школьников.
2. Изучить теоретические аспекты гендерных особенностей в учебной деятельности младших школьников.
3. Провести диагностику для выявления возможной гендерной специфики мотивации учения у младших школьников.
4. Обработать, проанализировать и интерпретировать результаты диагностического исследования.

Методы исследования:

1. Теоретический анализ научной литературы.
2. Диагностический эксперимент с использованием следующих методик:

- анкета школьной мотивации Н.Г. Лускановой;

- «Исследование учебной мотивации школьников (М.Р. Гинзбург);

- «Лесенка побуждений» (Л.И. Божович, А.К. Макарова);

- «Методика для диагностики учебной мотивации школьников» (М.В. Матюхиной в модификации Н.Ц. Бадмаевой).

3. Методы обработки данных: t-критерий Стьюдента.

Организационная база исследования.

Исследование проводилось на базе МБОУ «Средняя школа №77» г. Пензы, в нем приняли участие 58 обучающихся 3-х классов (3б и 3д классы), из них девочек – 27 чел., мальчиков – 31 чел.

Научная новизна исследования состоит в том, что: определены некоторые специфические характеристики мотивации учения младших школьников в связи с их гендерной принадлежностью; выявлены гендерные особенности мотивации учения младших школьников, которые необходимо учитывать в ходе образовательной деятельности.

Практическая значимость исследования заключается в получении диагностических данных о гендерных особенностях мотивации учения младших школьников, определяющих степень их успешности/неуспешности в учебной деятельности, которые должны учитываться учителем и могут быть использованы в консультативной практике педагога-психолога.

Положения, выносимые на защиту:

1. Школьная мотивация и учебная мотивация у девочек 3 класса выше, чем у их сверстников-мальчиков.

2. Нет гендерной специфики в отношении гармоничного сочетания познавательной и социальной мотивации учения.

3. В тройку мотивов-лидеров учебной деятельности в группе девочек входят: мотив получения хорошей оценки, «учительский» и «родительский» мотивы, в группе мальчиков: мотив получения хорошей оценки, учебно-познавательный мотив, широкий познавательный мотив.

Глава 1. Теоретический анализ психолого-педагогических аспектов гендерной специфики мотивации учения у обучающихся начальной школы

1.1. Подходы к описанию феномена учебной мотивации

Вопрос мотивации всегда был актуален как для отечественной, так и для зарубежной психологии и педагогики. На данный момент исследователями всего мира проведены многочисленные исследования, посвященные вопросу мотивации учебной деятельности.

Действия, побуждения человека мотивированы. При осознании человеком того, что ему нужно достичь, то есть, он мотивирован, цель может быть достигнута. Человек может иметь талант и склонность к определенному делу, но отсутствие мотивации, воли сделать действие не позволит достичь результата, на который в принципе человек способен.

В общепсихологическом контексте мотивация представляет собой объединенный комплекс движущих сил поведения, проявляющийся субъекту через личные потребности, интересы, влечения, цели, идеалы, детерминирующие человеческую деятельность. С этой точки зрения, мотивация определяется как стержень личности, из которого исходят направление действий человека, его ценностные ориентации, установки, социальные ожидания, притязания, эмоции, волевые качества и другие социально-психологические характеристики [5]. Из всего разнообразия подходов к пониманию мотивации, можно заключить, что большинством авторов, она определяется как совокупная система психологически разнородных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека.

Л.И. Божович при анализе направленности личности выделяла широкие социальные мотивы получения знаний и мотивы самой учебной деятельности. Изучая отношение школьников к учебе, Л. И. Божович

установила, что важнейшим компонентом, раскрывающим психическую сущность этого отношения, является совокупность мотивов, определяющих учебную деятельность школьников [1]. Ею был сделан вывод о том, что формирование устойчивости личности - это вопрос становления социальных по своему происхождению и нравственных по содержанию мотивов поведения. Работы Л.И. Божович внесли огромный вклад в понимание вопроса мотивации учения, обозначив перспективный для дальнейшего исследования этого вопроса путь изучения взаимосвязи мотивов с направленностью личности и ее отношением с окружающей действительностью, а также о структуре мотивации.

Б.И. Додонов выделил четыре структурных компонента мотивации, представленные:

-удовольствием от самой деятельности,

-значимостью для личности непосредственного ее результата,

-«мотивирующей» силой вознаграждения за деятельность,

-принуждающим давлением на личность.

Первый структурный компонент условно называется «гедонической» составляющей мотивации, остальные три ее целевыми составляющими. Первый и второй компоненты имеют характеристику направленности на деятельность, являются внутренними, самодостаточными по отношению к деятельности, а третий и четвертый характеризуются внешними отрицательными и положительными по отношению к деятельности факторами воздействия.

В исследованиях зарубежных авторов вопросу учебной мотивации уделяется большое внимание. Проводились и проводятся многочисленные теоретические и экспериментальные работы по вопросам побуждений поведения человека и животных. Разработка вопросов мотивации ведется интенсивно в различных областях психологической науки с применением различных методов.

В теории мотивации Э. Даффи поведение понимается через его направленность (подход, общая линия поведения) и интенсивность (внутреннее возбуждение и активность). Таким образом, согласно Э.Даффи, при определении мотивации необходимо определить причину активации действий и её направление [2].

Д. Берлайн разработал физиологичную теорию мотивации, согласно которой потребность определяет ответы организма, но сама потребность у него связана с потенциалом возбуждения первичных структур [5].

Основываясь на взглядах К. Левина и Э. Толмена, И. Аткинсон рассматривает поведение как, во-первых, ожидание чего-либо и, во-вторых, ценности, превращающиеся в мотив [16]. Новым здесь является то, что И. Аткинсон рассматривает не реакции, а действия (в том числе и вербальные). Воздействующие стимулы преобразуются в зависимости от мотивов, их значимости и оценки. Это определяет эффективное состояние и характеристику действий.

В своей теории мотивации А. Маслоу отмечает, что ведущим мотивом деятельности индивида является его стремление к непрерывному развитию. Мотивы определяются потребностями, которые имеют несколько уровней: от биологических потребностей до потребностей самоактуализации. Поведение зависит от потребностей и способностей и определяется внутренними и внешними мотивами [25].

Мотивация является внутренней характеристикой личности, выражающейся во внешних проявлениях, в отношении человека к окружающему миру, различным видам деятельности.

На этапе начального образования учебно-познавательная мотивация школьников выражается в их деятельностном подходе к учёбе, и реализуется в желании хорошо учиться. Таким образом, для возникновения у ребёнка стойкой внутренней мотивации «хочу учиться хорошо», требуется наличие уверенности в своих силах у ребенка.

Кроме учебно-познавательной, существуют и другие типы учебной мотивации, к которым относятся:

- Целевая мотивация, характеризуется тем, что более эффективно усваивается то, что нужно для реализации деятельности, на что она направлена и с помощью чего осуществляется.

- Мотивация успеха, при которой повышению в успеваемости по учебному предмету, сопутствует повышение интереса к этому предмету.

- Эстетическая мотивация, осуществляемая внесением в образовательный процесс элементов, формирующих эстетический вкус у учащихся, придающих процессу обучения творческий характер. Такая мотивация способствует получению морального и интеллектуального удовольствия от изучения языка.

- Инструментальная мотивация, характеризующаяся возможностью каждого ученика, выразить в учебном процессе, индивидуальные возможности, проявить свой темперамент в любимом виде работ [48].

Процесс формирования мотивации подразумевает создание определенных условий, способствующих появлению внутренних побуждений (мотивов, целей, эмоций) к учению, осознанию учеником этих побуждений, и дальнейшему саморазвитию своей мотивационной сферы. Таким образом, в процессе создания «мотивационных условий», учитель выступает не в роли стороннего наблюдателя за развитием мотивационной сферы учащихся, а напротив, стимулирует ее развитие системой определенных психологических приемов.

Мотивы учения, можно представить и в следующем виде:

- учебно-познавательные: познавательная потребность, интерес к учебе, стремление познавать новое, любознательность и др.;

- непосредственно-побуждающие, влияющие на эмоциональную сферу человека: занимательность, яркость материала и впечатлений, новизна, страх перед наказанием и др.;

- перспективно-побуждающие, влияющие на чувства человека: ответственность, чувство долга, и др. [51].

Процесс формирования полноценной учебной мотивации у школьников, для достижения результата должен проводиться целенаправленно, так как учебно-познавательные мотивы, занимающие особое место среди представленных групп, формируются только в ходе активного освоения учебной деятельности [32].

Для стимулирования познавательной активности учащихся и формирования учебной мотивации применяются следующие формы работы на занятии:

- использование различных педагогических технологий (проблемное обучение, игровые формы, развивающие задания и т. д.);
- дидактические игры и упражнения;
- предметные олимпиады;
- творческие работы и проекты;
- внеклассные мероприятия по предметам;
- проведение интегрированных уроков.

Собственно учебная мотивация как оптимальный тип мотивации учебной деятельности определяется специфическими факторами, сопровождающими учебную деятельность. Это, во-первых, конкретная образовательная система, нормы и уклад образовательной организации, в котором осуществляется учебная деятельность. Во-вторых, фактором, определяющим учебную мотивацию, является организация образовательного процесса (технологии, методы, приемы, применяемые педагогами). Третий фактор – личность школьника, его субъектные характеристики (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, взаимодействие с другими и т.п. Четвертым фактором, соответственно, являются субъектные характеристики учителя, и стилистика его отношения к обучающимся, своей профессии. И, наконец, пятым фактором, влияющим на

учебную мотивацию, является специфика изучаемого предмета, учебной дисциплины [3].

1.2 Специфика учебной мотивации младшего школьника

Сейчас общепризнанно, что успешность учения школьника определяется не только и не столько его способностями, сколько его мотивацией. Изучение мотивации вот уже много лет остаётся одной из самых дискуссионных проблем в дидактике и педагогической психологии. По данной теме известны работы многих психологов, педагогов и нейрофизиологов: Ш. Берн, Д. В. Колесова, И. С. Кона, А. И. Кочетова, Н. С. Лещука, А. А. Логинова, А. С. Прутченкова,Р. Сабирова, А. Г. Хрипковой. В этой области достигнуты определённые успехи, но проблема ещё очень далека от разрешения: изменчивость, подвижность, разнообразие мотивов очень трудно свести к определённым структурам, однозначно определить способы управления ими. Как уже было сказано в работе, успешное обучение школьников зависит от наличия у них желания учиться. Именно внутренние побуждения к действию придают действиям целенаправленный характер. Мотивация способствует активизации мышления, вызывает интерес к тому или иному виду занятий, к выполнению того или иного упражнения.

У различных возрастных групп школьников учебная мотивация имеет свои специфические черты и поэтому проявляется по-разному. Для понимания мотивов школьников разных возрастов, необходимо рассмотреть особенности каждого возраста и соотнести их с учебой в школе.

Выделяются три периода: младший школьный возраст, в который входят учащиеся от 7 до 10 лет (младшие школьники, 1-3 класс), подростковый средний школьный возраст (10—15 лет, учащиеся 5—9 классов) и старший школьный возраст, или возраст ранней юности (15—17 лет, учащиеся 10—11 классов). Для каждого из этих возрастов учебная мотивация имеет свои особенности. Для понимания динамики развития

учебной мотивации, необходимо детальное ее рассмотрение в следующих «контрольных» возрастных точках: перед поступлением в 1-Й класс, по окончании 1-го класса, по окончании 3-го класса или в период поступления в 5-й класс, в 7-м классе, по окончании 9-го и по окончании 11-го классов.

В контексте заявленной темы исследования рассмотрим младший школьный возраст.

Начнем с анализа мотивации к моменту прихода ребенка в школу. Этот этап развития характеризуется включением ребенка в новую социально-значимую деятельность, важную не только для него, но и для окружающих. Как правило, к концу дошкольного детства у ребенка формируется достаточно сильная мотивация к обучению в школе, которая выражается в ощущении потребности посещать школу (носить школьную форму, рюкзак), включиться в новую для него деятельность-обучение, занять новое положение среди окружающих. Вместе с этим существуют и объективная готовность к школе, определенный уровень умственного развития, а также наличие знаний и умений, с которыми ребенок приходит в школу.

Любознательность ребенка младшего школьного возраста является формой проявления высокой умственной активности. Непосредственность, открытость, доверчивость младших школьников, их вера в непререкаемый авторитет учителя и готовность выполнять любые его задания являются благоприятными условиями для развития в этом возрасте широких социальных мотивов долга, ответственности, понимания необходимости учиться.

Мотивация младших школьников так же имеет и ряд негативных характеристик, препятствующих обучению. Учебные интересы младших школьников недостаточно действенны, неустойчивы, носят ситуативный характер, быстро удовлетворяются и без поддержки учителя могут угасать и не возобновляться. Мотивы первоклассников недостаточно осознанны, школьник точно не знает, что и почему ему нравится в конкретном учебном предмете. Мотивы учения слабо обобщены, они охватывают один или

несколько учебных предметов, схожих по внешним признакам; мотивы ориентируют школьника на знания как на результат обучения, а не на способы и процесс учебной деятельности. В ходе обучения в начальной школе у ребенка может не формироваться воля к преодолению трудностей в учебной работе, что нередко косвенно стимулируется самими учителями, так как в отметке фиксируется прежде всего результат, а не стремление к преодолению трудностей. Эти особенности обуславливают поверхностный, иногда недостаточный формальный интерес к обучению в школе [2].

Социальные мотивы ребенка, пришедшего в 1-й класс, трансформируются с общего недифференцированного понимания социальной значимости обучения в более глубокое осознание причин необходимости учиться «для себя». Это делает социальные мотивы более действенными, чаще реализуемыми в поведении. Позиционные социальные мотивы у ребенка в этом возрасте, представлены желанием получать одобрение взрослых, учителей. Отношение младшего школьника к учителю в целом является доброжелательным и доверительным, несмотря на плохие отметки. Появляется стремление занять определенное место среди сверстников, появляется внимание к мнению товарищей. Мотивы работы вместе с коллективом присутствуют у младших школьников, но проявляются в общем смысле. Таковыми выступают мотивы учения младших школьников.

Причинами снижения учебной мотивации в этом возрасте, как и в других возрастных периодах, могут быть неучтенные педагогом индивидуальные особенности учащихся, неспособность педагога к применению современных методических приемов, неразвитость самостоятельности у школьника, его зависимость (от оценок, от иерархий) ограниченность педагогических возможностей учителя, особенности его личности.

Мотивирующие интересы к обучению различаются в зависимости от вида учебной деятельности и ожидаемого результата этой деятельности. Кроме приобретения нового опыта учащийся может быть заинтересован в

завоевании уважения других людей (мотив самоутверждения), и в получении наград, в удовлетворении от самого процесса познания.

Применение преподавателем на уроке разнообразных приёмов и заданий не говорит о направленности содержания урока на повышение мотивации учения у учащихся. Однако, если кроме вопросно – ответных упражнений, чтения вслух, перевода и механического пересказа прочитанного, на занятии не используется больше ни каких форм обучения, то такая форма занятий не будет способствовать повышению мотивации к учению. Предлагаются различные подходы к способам повышения мотивации. Так, мотивация повышается через:

1) привлечение учащихся в самостоятельную работу на уроке;

2) создание проблемности заданий и ситуаций;

3) контроль за уровнем знаний, умений и навыков;

4) использование на уроке познавательных игр;

5) содержание материала и доброжелательное отношение учителя.

Существенную роль в обучении играют эмоции учеников относительно предмета, то есть их отношение к нему. По этому признаку различают внутреннюю или истинную, существенную мотивацию (intrinsic motivation) и внешнюю или несущественную мотивацию (extrinsic motivation).

Внутреннюю мотивацию образует отношение обучающегося к процессу обучения. Ее признаками являются:

- активный интерес к предмету и положительное отношение к ситуации обучения;

- понимание связи между личными достижениями в учении и личных жизненных целей;

- готовность достичь положительного (или же отрицательного) результата;

- наличие чувства удовлетворения от получения результата.

Психологические исследования мотивации и интереса при обучении доказали, что усилия преподавателя должны быть направлены на развитие

внутренней мотивации учения школьников, которая исходит из самой учебной деятельности и обладает наибольшей побудительной силой. Именно внутренняя мотивация определяет естественное отношение школьников к предмету и тем самым обеспечивает продвижение в овладении предметом.

Главной задачей преподавателя во время занятия является обеспечение максимальной мыслительной активности у школьника на всех этапах урока. Учителя не всегда уделяют внимание вопросу мотивации, так как часто сами того не осознавая, исходят из того, что если ребенок пришел в школу, то он должен делать все, что говорит преподаватель. Также встречаются учителя, опирающиеся на отрицательную мотивацию, что в корне неправильно. Так как при применении отрицательной мотивации поверхностного уровня, направленного на принуждение и страх внешнего наказания, у обучающихся понижается интерес к учебе, умственный личностный труд трансформируется в коллективную реакцию.

Рассматривая мотивацию как основу успешного овладения предметом, обеспечивающую эффективность учебного процесса, нужно понимать и учитывать, что мотивация относится так же к личному, субъективному миру ученика, исходит из него, определяется его собственными побуждениями и пристрастиями, осознаваемыми им потребностями. С этим связаны трудности, возникающие при попытках вызова мотивации со стороны. Таким образом, учителю возможно лишь опосредованно влиять на мотивацию, направляя ученика и давая ему информацию, способствующую рефлексии, и саморефлексии у учащегося, благодаря которой, он сможет осознать свои потребности, стремления и методы их реализации.

Успешность влияния на ученика с целью открыть его мотивацию, зависит от того, насколько учитель сам может понять ученика. В случае если учитель может сам встать на место учащегося, понять его, он не только узнает мотивы деятельности ученика, но и сможет вызывать их изнутри, развивать и корректировать. Учитель должен владеть арсеналом мотивационных средств, должен знать типы и подтипы мотивации и их

резервы, так как это позволит точно соотнести содержание учебного процесса на всем его протяжении с соответствующими типами мотивации, создать стойкую сопутствующую мотивацию, формирующую прогресс в овладении иностранным языком.

На основании вышеизложенного, следует отметить важность того, что формирование мотивов, придающих учебе ребенка значимый для него смысл, в свете которого его собственная учебная деятельность становилась бы для него сама по себе жизненно важной целью, а не только средством для достижения других целей (например, престижных или выполнения требований родителей и т.д.), является крайне необходимым уже со времени начальной школы, то есть с первых учебных занятий. Без учета этого, дальнейшая учеба школьника может оказаться просто невозможной. Высокая мотивация сопровождает учебу школьника, всю школьное время, значительно подкрепляя и обогащая его.

Интерес как форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности должен поддерживаться мягким образом, не управляться и перенаправляться педагогами. Их педагогическая деятельность, должна быть направлена на то чтобы убирать препятствия, возникающие перед интересом ученика, расчищая тем самым дорогу для его развития.

Содержание каждого урока, каждой темы должно быть глубоко мотивировано, однако не с помощью создания сиюминутных интересов (например, с помощью внешней занимательности, которая лишь изредка может служить предпосылкой к возбуждению и воспитанию глубоких познавательных интересов) или ссылок на практическую значимость в будущей жизни, а главным образом, тем, что это содержание должно быть направлено на решение проблем научно-теоретического познания явлений и объектов окружающего мира, на овладение методами такого познания.

Работа с детьми как младшего школьного возраста, являющегося важнейшим в рассматриваемом нами вопросе мотивации, так и в других

возрастах, должна исходить из принципа «не навреди» и быть направленной на сохранение здоровья, эмоционального благополучия и развития индивидуальности каждого ребенка.

Таким образом, можно заключить, что организация учебного процесса находится в тесной связи с возрастными особенностями учащихся, так как только учет и понимание этих особенностей, дает возможность разработки приемов преподавания эффективных в вопросе сохранения и развития положительной мотивации учения.

1.3. Гендерные различия детей младшего школьного возраста

Гендер - совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять человеку в зависимости от его пола. Эти нормы отчасти пересматриваются каждым поколением [15].

Смысл категории «гендер» состоит в идее социального конструирования пола. В связи с биологическим полом индивида определенное общество формулирует систему норм и предписывает выполнение женской и мужской роли. На этой основе возникают довольно жесткие представления о «мужском» и «женском». Таким образом и возник феномен гендера, в который включают поведенческие признаки, присущие мужчинам и женщинам как носителям социокультурных норм и ценностей. Известны, однако, прецеденты, свидетельствующие о том, что биологический пол далеко не всегда связан с социальными (гендерными) ролями, которые общество предписывает выполнять людям.

Гендерные особенности понимаются как социально закрепленное разделение ролей на мужскую и женскую. В гендерном подходе есть две ключевые категории - «феминность» и «маскулинность», понимаемые как характеристики и паттерны поведения, личностных черт, ожидаемых социумом от мужчин и женщин. На основе общественных отношений, свойственных данной эпохе или культуре, складываются гендерные

стереотипы. Они, согласно множеству исследований, существенным образом влияют на процесс гендерной социализации, в процессе которой формируется гендерная идентичность растущей личности. Главными агентами гендерной социализации и формирования гендерной идентичности младших школьников являются семья, школа, сверстники.

К началу младшего школьного возраста различия, связанные с гендерной социализацией, проявляются у детей на когнитивном, эмоциональном, поведенческом, коммуникативном уровнях. К этому моменту ребенок осознает необратимость половой принадлежности, усиливается полоролевая дифференциация его поведения и установок.

Младший школьный возраст характеризуется восприимчивостью к внешним влияниям, податливостью к эмоциональному воздействию и поэтому является сензитивным для формирования психологической гендерной идентичности [13].

Формирование гендерной идентичности у девочек и мальчиков проходит по единой схеме, но отличается качественным своеобразием. Одним из наиболее важных условий формирования гендерной идентичности является идентификация ребенка с родителями. При этом условия воспитания девочек таковы, что им значительно легче идентифицировать себя с родителем того же пола, поскольку ожидания общества, ближайшего окружения, усвоение приоритетных ценностей и требований к поведению (послушание, подчиняемость) не противоречат друг другу. У мальчиков процесс формирования гендерной идентичности сопровождается постоянно действующим противоречием между требованиями, предъявляемыми фемининным окружением к детям обоего пола (подчиняемость, послушание), и маскулинными ожиданиями общества к проявлению ими определенного набора психологических качеств (активность, соревновательность, лидерство). Нельзя не отметить и важную роль эмоциональной привязанности к матери, под чьей преимущественной опекой проходит вся жизнь ребенка этого возраста [16].

Проведенное Е. В. Лабутиной исследование формирования полоролевых стереотипов в младшем школьном возрасте показало, что они (стереотипы) формируются под влиянием стереотипов родителей и включают общие для родителей и детей личностные качества. Содержание полоролевых стереотипов родителей младших школьников оказывает воздействие на изменение стереотипов у детей. Мальчики присваивают преимущественно гендерные и внегендерные качества отцов. Девочки присваивают одноименные качества обоих родителей [17].

В связи с этим интересно исследование Н. Ф. Сухаревой об особенностях проявления агрессии младших школьников и представлениях об агрессии их родителей. Девочкам более свойственны вербальные и косвенные виды агрессии, мальчикам – физические и прямые. Гендерные особенности проявления агрессии обусловлены влиянием социально-культурных факторов: стереотипами маскулинности/фемининности, специфическими требованиями к поведению мальчиков и девочек, конструированием определенных социальных ролей. Большинство родителей разделяют традиционные полоролевые представления об агрессии, причем у отцов они более выражены, нежели у матерей. У педагогов также обнаруживаются гендерные стереотипы относительно агрессии мальчиков/мужчин и девочек/женщин [18].

Полоролевые стереотипы младших школьников формируются также под влиянием телевидения. Интересные школьникам телепередачи меняют гендерные и внегендерные характеристики в структуре полоролевых стереотипов детей на каждом этапе формирования. Полоролевые характеристики родителей и интересных детям телеперсонажей становятся для младших школьников, как для мальчиков, так и для девочек, эталонными и включаются в полоролевые стереотипы на протяжении всего возрастного периода [19].

Система школьного образования оказывает непосредственное влияние на формирование того или иного типа гендера школьников. Важным

фактором в данном процессе становится опыт, полученный в образовательном учреждении начиная с младшего школьного возраста. Анализ отечественной педагогической практики, проведенный А. В. Дресвяниной, свидетельствует, что современная школа ориентирована на формирование жесткой гендерной идентичности, основанной на стереотипах в отношении женщин и мужчин [20]. Наиболее устойчивыми представлениями являются: способность мальчиков к точным наукам, а девочек – к гуманитарным; ориентация на исполнение семейных и профессиональных ролей по признаку пола; приписывание школьникам и школьницам альтернативных социально-психологических качеств и т.д. Стереотипизация по половому признаку ограничивает возможности самореализации полов, проявления активности, самопознания и самоутверждения. Кроме того, в школе продолжает действовать принцип "бесполой педагогики" и практически отсутствует опыт профессионально организованной деятельности, направленной на формирование гендерной идентичности.

Многолетние исследования показывают, что при смешении детей по календарному возрасту для генетически менее зрелых мальчиков девочки становятся духовно-эмоциональным примером поведения и образцом для подражания. Качества этого «образца» - прилежность, послушание, усидчивость, стремление услужить, понравиться, отсутствие протестных установок и т.д. Более того, духовно более зрелые девочки сами стали прививать менее зрелым мальчикам свои сугубо женские символы, пристрастия, игры, эмоции, мечты, привычки, фантазии. В этих условиях мужское начало фактически было изъято из школы в качестве цели и смыслов мужского поведения. В конечном счёте, присущие только мальчикам природные задатки: страсть к риску, испытаниям на волю и силу духа, жажда быть смелым и мужественным стали заглушаться и нейтрализоваться [24].

Необходимо подчеркнуть, что и женская конституция при таком воспитании и обучении оказалась деформированной. Девочки, взявшие на себя роль лидерства, стали всё больше развиваться по мужскому типу. У них появляются ранее присущие только мужскому полу привычки, в т.ч. и вредные. Это всё больше проявление у девушек-женщин мужских, часто патологических эмоций (агрессия, злоба, грубая сила и т.д.) [14].

Но самой кричащей проблемой современности является кризис межполовых отношений и распад института семьи. Следствием этого является рост внебрачных детей, беспризорности, асоциального поведения молодых людей [21]. В развитии такой ситуации, по мнению академика В.Ф. Базарного, особую роль сыграл факт научно необоснованного смешения мальчиков и девочек в общие классы. Несмотря на определённые успехи совместного обучения и образования детей, выявилось множество трудностей. Ведь большинство программ совместного обучения рассчитаны на некую среднюю личность – дети, ребёнок, ученик. По существу пол ребёнка современная школа учитывает только на уроках технологии и физического воспитания, вся же остальная жизнь протекает в бесполом режиме: ни быт, ни познание, ни труд, ни досуг, ни общественная деятельность не строятся с учётом пола [4].

В качестве примера конструктивной социализации в современном обществе все чаще признается андрогинная личность, обладающая гибкой гендерной идентичностью и вбирающая в себя все лучшее из обеих половых ролей. Формирование андрогинной личности предполагает взаимодействие педагогов и учащихся, направленное па развитие у детей осознанного отношения к гендерным стереотипам, ценностных установок на принципах эгалитаризма, готовность мальчиков и девочек принимать различные типы гендерной идентичности, способность видеть и уважать в "другом" человека с иными мировоззрением, логикой мышления, культурой, чувствами. Следовательно, гибкость гендерной идентичности приводит к пластичности поведения, а жесткое, строгое следование стереотипам ведет к возможности

возникновения внутриличностного конфликта [22]. Познание и принятие двуединства мужского и женского начал обеспечивают целостное развитие личности ребенка, что является одной из ведущих целей образовательного процесса.

В целом специфика гендерных взаимоотношений младших школьников (от 6 до 10 лет), характеризующих девочек и мальчиков новым социальным статусом "школьник/школьница", проявляется в ведущем виде общения – взаимоотношениях в процессе учебной деятельности, в ходе которых дети стремятся понять организацию взаимоотношений между людьми разного пола через понимание окружающего мира:

- 1) со взрослыми (оценки учителей и воспитателей более значимы, чем оценки родителей, так как достижения и неудачи приобретают официальный характер; взаимоотношения со взрослыми, основанные на уважении, заботе и любви, способствуют воспитанию гармоничных взаимоотношений полов);
- 2) со сверстниками своего пола (однополые компании наиболее предпочтительны для взаимоотношений девочек и мальчиков младшего школьного возраста);
- 3) со сверстниками другого пола (наблюдается сегрегация, сопровождающаяся открытой конфронтацией и скрытым интересом к противоположному полу);

4) с самим/самой собой (развитие внутреннего мира, становление женского/мужского образа "Я") [23].

Выявлен также ряд гендерных особенностей развития "Я-концепции" младших школьников. Так, в исследовании Е. А. Талаковой отмечается, что развитие Я-концепции младших школьников происходит не только в соответствии с общевозрастными закономерностями, но и с учетом содержания, которое предлагается детям в условиях их гендерной социализации посредством трансляции культурных норм мужественности и женственности и присвоения девочками и мальчиками этих социальных стандартов [26]. В младшем школьном возрасте в содержании Я-концепции

личности находят свое отражение преобладающие в их социальном окружении гендерные нормы и стандарты, которые становятся внутренними регуляторами поведения девочек и мальчиков. Девочки более ориентированы на культурные нормы внешней привлекательности и направлены на конструктивные межличностные отношения с другими людьми, а мальчики – скорее на культурные нормы физической и умственной компетентности и поддержание гомосоциальных связей со сверстниками, закрепляющих гендерную сегрегацию, в результате складываются две детские субкультуры, принадлежащие мальчикам и девочкам. Особенности этих субкультур проявляются во всех сферах жизнедеятельности (игра, общение, учеба) и закрепляются в устойчивых поведенческих характеристиках детей. Между мальчиками и девочками отмечаются значимые различия в познавательных стратегиях, организации внимания, формах активации эмоций, в поведении.

Безразличие школьного образования к половым различиям выражается в совместном обучении и содержательной безадресности учебного материала, не учитывающего возрастные и половые особенности познавательных процессов мальчиков и девочек. М. Александровская, Г.М. Бреслав, В.Д. Еремеева, В.Е. Каган, Б.И. Хасан, Т.П. Хризман, и др. подчеркивают необходимость подбора содержания, форм и методов обучения в соответствии с половозрастными особенностями школьников. Наиболее важным в данном случае является начальный этап обучения. От того, насколько требования, предъявляемые школой, будут адекватны возможностям мальчиков и девочек, во многом зависят не только школьные успехи, но и становление личности в целом. Психология и педагогика оперируют достаточным количеством эмпирических данных, подчеркивающих значение полового фактора в психическом развитии. К началу обучения в школе девочки и мальчики характеризуются целым рядом поло детерминированных особенностей различного генеза, что необходимо учитывать в образовательном процессе. Между тем, множество элементов

системы образования одинаковы для всех учащихся, и учителя стремятся добиться одних и тех же результатов.

Результаты современных исследований свидетельствуют о том, что требования школьного образования опережают темпы развития головного мозга учащихся. Раннее обучение школьников существенно обостряет проблемы в усвоении знаний. Особенно это относится к мальчикам, у которых темпы созревания высших психических функций медленнее, чем у девочек. В начальной школе мальчики как бы младше девочек по своему биологическому возрасту на 1-1,5 года. Общепринято считать возрастом школьной готовности 7-летний возраст, независимо от половой принадлежности. В то же время процесс школьного обучения никак не учитывает уже достаточно выраженные половые различия и нейропсихологическую индивидуальность. Так, девочки и мальчики одинаково работают на уроках и должны отвечать общим требованиям школы. Достаточно очевидно, что содержание и формы учения школьники разного пола воспринимают и строят по-разному [9].

Многие учителя и детские психологи утверждают, что существующая система «подстроена» под девочек: они более усидчивы, послушны, им легче дается «зубрежка». А мальчиков это не привлекает, они ходят в школу, чтобы общаться.

Пики работоспособности у них разные. Мальчикам нужен высокий темп. Как только начинается повторение, внимание мальчиков ослабевает. Девочкам быстрый темп мешает. Они лучше работают на пошаговых технологиях. У мальчиков хорошо работает соревнование. Для девочек соревнование надо применять очень аккуратно, есть риск всех их перессорить. Для девочек очень важна оценка со стороны, они очень болезненно воспринимают, когда кто-то их критикует и сравнивает [25].

Нужно учитывать и такую особенность – мальчиков необходимо включать в поисковую деятельность, они лучше работают тогда, когда характер вопросов – открытый, когда нужно самому додуматься, сообразить,

а не когда нужно просто повторить за учителем и запомнить информацию. Их нужно натолкнуть, чтобы они сами открыли закономерность, тогда они будут в тонусе в течение урока, тогда они запомнят и усвоят материал. То есть им больше подходит обучение через самостоятельное разрешение проблемной ситуации [25]. Девочки лучше усваивают информацию, когда им известен алгоритм, когда информация уложена в схему. Обычно для них не составляет труда запомнить правило или порядок операций, и затем применять его в подобных типовых ситуациях [25].

И.В. Тельнюк выявляет следующую гендерную дифференциацию в мотивации детской деятельности. Девочкам (в 65%) нравится выполнять то, что хорошо знакомо, то есть стереотипную деятельность, мальчики (в 67%) предпочитают деятельность исследовательского характера. Девочкам (в 55%) интересны хозяйственно-бытовые занятия, шитье; мальчики же предпочитают работу с деревом, конструктивную деятельность [50].

У девочек показатель работоспособности обычно высокий сразу, с первого класса. Таким он и сохраняется всю младшую школу. А мальчики по работоспособности догоняют девочек только к третьему классу.

Исторически раздельное обучение сложилось раньше смешанного. Тем не менее, сейчас в обществе преобладает совместное обучение мальчиков и девочек. И в раздельном обучении есть главный недостаток – это возможность возникновения проблем в общении между девочками и мальчиками. То есть при недостатке совместного общения они могут просто не научиться понимать другой пол. А это, в свою очередь, создаст проблемы при образовании семьи, в трудовом коллективе и т.д. [25].

Учеба в школе – это стресс для всех. Она напрягает не только нервную систему, но и системы кровообращения, пищеварения. Но наблюдения физиологов показали, что девочки, которые учатся вместе с мальчиками, и девочки, которые учатся в классах без них, реагируют на учебные нагрузки по-разному. Именно поэтому раздельное обучение предлагается проводить под одной крышей – в одном здании, с общими переменами, совместными

внешкольными мероприятиями и некоторыми совместными уроками. Таким образом, у ребят есть возможность проиграть самые разнообразные ситуации общения – и во время досуга, и в деловом взаимодействии. Но главное, чтобы у самих школьников (и их родителей) всегда был выбор, в каком классе учиться [31].

У мальчиков и девочек свой путь взросления, поэтому и стратегия обучения, и поведение учителя, и атмосфера в классе для них должны быть различными. Тогда дети обучаются быстрее и с меньшим напряжением.

Таким образом, у мальчиков и девочек, обучающихся раздельно, нейродинамические показатели и психологические характеристики лучше, чем у детей обоего пола, обучающихся традиционно. Возрастная динамика их физиологических показателей тоже лучше у школьников обоего пола из классов раздельного обучения.

В детстве половых различий в структуре темперамента не только не наблюдается, но и не выявляется. Однако с возрастом половые различия в темпераменте появляются, и их количество возрастает: у мальчиков отмечается более высокая активность и агрессивность [33].

Выражение собственного мнения также зависит от свойств темперамента. Связь между свободой выражения мнения и подвижностью носит криволинейный характер: свободнее выражают свое мнение девочки с низкими или высокими показателями подвижности, при среднем уровне подвижности появляется осторожность в выражении собственного мнения о других. По степени свободы высказываний мальчики и девочки не отличаются друг от друга [43].

Исследование, проведенное коллективом ученых под руководством Н. Л. Горбачевской, показало, что в период от 6 до 10 лет показатели слухоречевой памяти у девочек лучше, чем у мальчиков, а показатели зрительной памяти, наоборот, лучше у мальчиков. Однако в дальнейшем у мальчиков происходит улучшение показателей памяти, более значительное

для "зрительных параметров", а у девочек – резкое ухудшение слухоречевой памяти [45].

Результаты исследования мнений учителей различных учебных предметов, проведенного О. Ю. Ермолаевым, свидетельствуют о том, что внимание девочек на всех уроках, за исключением математики, оценивается учителями как более высокое. По оценкам учителей, разница между мальчиками и девочками 2 класса оказывается весьма значительной в основном по четырем предметам: математике, русскому языку, чтению и трудовому воспитанию. Педагоги оценивают не столько познавательные процессы, сколько их проявление в общем стиле учебной деятельности школьника. Так, характеризуя внимание учащегося, они фактически говорят о его умении организовать свое внимание, о внимательности как поведенческой характеристике и личностной особенности. Видимо, поэтому девочки, демонстрирующие постоянную готовность следовать указаниям педагога, получают в основном более высокие оценки своего внимания. По экспертным оценкам учителей, девочки в основной своей массе лучше учатся и лучше ведут себя на уроках. В домашних контрольных работах девочки делают меньше глупых и неоправданных ошибок, вызванных дефицитом внимания. Наибольшее превосходство девочек, по мнению учителей, обнаруживается на уроках трудового воспитания. Единственный же учебный предмет, в котором мальчики не уступают девочкам и даже превосходят их, – математика, способности и успеваемость по которой учителя оценивают выше у мальчиков [49].

Однако представленные данные не столь объективно отражают имеющиеся половые различия во внимании и не отвечают на вопрос о существовании каких-либо объективных различий в свойствах внимания мальчиков и девочек и о предпосылках (физиологических или социально-психологических) этих различий [6].

Физиологи утверждают, что фактически в 1–3 классах за одной и той же партой сидят дети разного возраста. Тот факт, что в физиологическом

развитии мальчики весьма ощутимо отстают от девочек, объясняет различия их внимания. Именно в этом возрасте формируются высшие корковые центры регуляции поведения – лобные отделы коры больших полушарий. Их руководящая роль по отношению к подкорковым центрам, определяющим общий уровень поведенческой активности, нарастает постепенно. По-видимому, у мальчиков в начальных классах степень этого контроля в целом ниже по сравнению с девочками того же возраста. Отсюда худшая способность произвольно регулировать свое поведение, в частности внимание. В данном случае речь идет о способности организовать свое внимание, произвольно управлять им. Поэтому качеству мальчики в начальных классах действительно несколько отстают от девочек [7].

По данным психометрических исследований, среди учеников начальной школы различий между мальчиками и девочками до подросткового возраста в уровне математических способностей не обнаруживается, они начинают проявляться в начале подросткового возраста в 11-12 лет и касаются в основном сложных форм математического мышления [8].

Эти данные подтверждаются другим исследованием, проведенным С. В. Зверевой. Исследование интеллектуальной сферы воспитанников и учащихся со средними интеллектуальными способностями в условиях дошкольных образовательных учреждений и школ с типовыми образовательными программами позволило установить отсутствие очевидных и устойчивых в возрастном отношении гендерных различий в развитии отдельных сторон интеллекта [10]. Воспитанники и учащиеся как мужской, так и женской групп характеризуются близкими показателями развития как общего и невербального, так и вербального интеллекта, а также сходной академической успеваемостью. Исследование особенностей интеллектуального развития учащихся с высокими и сверхвысокими интеллектуальными способностями не позволило установить существенных гендерных различий. Высокоинтеллектуальные учащиеся гимназий как

мужской, так и женской групп так же характеризуются близкими показателями развития как общего и невербального, так и вербального интеллекта, а также сходной академической успеваемостью [9].

В отношении гендерных особенностей пространственных способностей данные различных исследований достаточно неоднозначны по разным аспектам. Однако зрительно-пространственные способности – эта та сфера, где с детства лидируют мальчики [11]. Имеются данные о том, что мальчики уже в 8–9 лет значительно лучше девочек используют зрительные опоры для ориентации в пространстве. Е.Е. Мак-коби приводит результаты американских тестов, согласно которым в 12 из 18 исследованиях мальчики обнаруживают лучшие результаты, в том числе и в тестах на развитие пространственных способностей [12].

Как показывают современные данные, в академической успеваемости существуют половые различия. У девочек успеваемость более высокая, чем у мальчиков. Этот факт может быть объяснен особенностями учебного процесса, в котором упор делается в большей степени на воспроизведение готовых схем и запоминание, нежели на творческую деятельность. Но с данной точкой зрения можно согласиться только до известной степени, так как факт низкой успеваемости не определяется лишь стереотипизированностью процесса обучения, а имеет более широкий спектр причин и оснований для этого. В подтверждение указанной точки зрения можно привести исследования, которые указывают на то, что в основе более высокой успеваемости девочек может лежать бóльшая их чувствительность к социальным сигналам и бóльшая податливость руководству со стороны взрослых [27].

В целом современные исследования показывают, что девочки имеют более высокую психологическую устойчивость, чем мальчики. Это подтверждает теорию о разнице в предназначении гендерных представителей – консервативности и устойчивости женщины и изменчивости и прогрессивности мужчины. Мальчики ощущают себя социально более

благополучными, нежели девочки. По всей видимости, это является результатом защитной функции психики из-за недостаточной способности к изменениям под влиянием окружающей среды, в том числе и образовательной [28].

Мальчики превосходят сверстниц в силе, телесной ловкости и логическом мышлении, а девочки – в гибкости. Это, возможно, объясняется генетически обусловленными гендерными различиями. Достоверное превосходство мальчиков по показателям социального компонента исходит, вероятно, из генетической предопределенности и характерологических качеств. Недостоверное превосходство девочек по показателям социального компонента указывает на большие возможности социального влияния в формировании личностных качеств [29].

В настоящее время в реальной образовательной практике учитель ориентируется па некоего среднего ученика без учета его психофизиологических особенностей. В условиях гетерогенного класса половозрастные особенности детей не принимаются во внимание. Типовые программы и стратегии реализации этих программ учителями не отвечают логике и психофизиологическим особенностям развития познавательных процессов учащихся разного пола. Это находит отражение уже в младшем школьном возрасте, который имеет особое значение в связи с тем, что именно в этот период происходит интенсивное формирование когнитивной, эмоциональной и мотивационной сфер учащихся разного пола. В связи с этим организация личностно ориентированного обучения в начальной школе предполагает необходимость учета того, что интересы и возможности девочек и мальчиков в изучении различных предметов подчас оказываются противоположными [30].

Отмечается, что школьная успешность по-разному значима и отражается на личностном развитии мальчиков и девочек младшего школьного возраста. Как отмечает Т. В. Архиреева, для мальчиков успешность в учебной деятельности имеет большее влияние на

самоотношение, чем для девочек [32]. Для девочек связь самоотношения с успешностью в учебной деятельности определяется лишь идентификацией с социальной ролью ученика, тогда как у мальчиков еще и с общим уровнем удовлетворенности собой.

Внедрение категории "гендер" в педагогический процесс имеет принципиальное значение, поскольку в школе формируются многие представления о профессиональном самоопределении, жизненной стратегии, доступе к ресурсам и власти, имеющие в основе социополовую ориентацию. Развитие гендерного образования в школе позволит сформировать представление о том, что пол не является основанием для дискриминации по какому-либо критерию или показателю, что он дает возможность женщине и мужчине пользоваться правами человека во всей полноте этого понятия.

1.4. Фактор гендера в учебной мотивации младших школьников

Возрастные особенности учебной мотивации младших школьников изучены значительно больше, чем ее гендерные особенности. Вопрос о возрастной специфике учебной мотивации в младшем школьном возрасте освещается в работах А.К. Марковой, М.В. Матюхиной, Н.И. Гуткиной, С.В. Гани и других авторов. На основе анализа исследований А.К. Марковой и М.В. Матюхиной составлена таблица (№1), описывающая возрастные особенности мотивации. О гендерных различиях речи здесь не идет.

К 7 годам, как правило, у ребенка складывается достаточно сильная мотивация к обучению в школе. Но вызвана она мотивами, как правило, не познавательными, а социальными (позиционными). Это потребность посещать школу (носить школьную форму, ранец), включиться в учение, занять новое положение среди окружающих. В качестве благоприятных характеристик мотивации авторами отмечается общее положительное отношение ребенка к школе, широта его интересов, любознательность. Но интересы младших школьников недостаточно устойчивы, ситуативны,

быстро удовлетворяются. Учебный материал и задания нередко быстро надоедают ученику, вызывают утомление. Без поддержки учителя познавательный интерес может угасать и не возобновляться.

Таблица 1

Особенности мотивации в младшем школьном возрасте, присущие и мальчикам, и девочкам

<table>
<tr><th colspan="3">Познавательные</th><th colspan="3">Социальные</th></tr>
<tr><th>Широкие</th><th>Учебно-познавательные</th><th>Самообразования</th><th>Широкие</th><th>Узкие (позиционные)</th><th>Социального сотрудничества</th></tr>
<tr><td>Любознательность</td><td>Малоосознанность</td><td rowspan="4">Эпизодический интерес к дополнительным источникам знаний</td><td>Недифференци-рованное понимание социальной значимости учения</td><td rowspan="4">Желание получить одобрение учителя</td><td>Не развиты</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Интерес к отдельным факторам</td><td rowspan="2">Слабая дифференциация</td><td rowspan="3">Представ-лены в общем виде</td></tr>
<tr><td>Привлекательность внешней стороны социальной роли ученика</td></tr>
<tr><td>Неустойчивость</td><td>Неустойчи-вость</td></tr>
</table>

Учебные мотивы младших школьников часто малоосознанны и слабо обобщены. Ребенок не может назвать, что и почему ему нравиться в учебном предмете. У ребенка может не быть стремления к преодолению трудностей, к целенаправленной учебной работе. Если проследить общую динамику мотивов учения, то выявляется следующее. Вначале у школьников преобладает интерес к внешней стороне пребывания в школе (сидение за партой, ношение формы, портфеля и т.д.). Затем возникает интерес к первым результатам своего учебного труда (к первым написанным буквам и цифрам, к первым отметкам учителя) и лишь после этого - к процессу, содержанию учения, и значительно позднее - к способам добывания знаний. Мотивы самообразования в младшем школьном возрасте представлены самой простой формой - интересом к дополнительным источникам знания,

эпизодическим чтением дополнительных книг. Отношение младшего школьника к учителю в целом доброжелательное и доверчивое, хотя его огорчает получение плохих отметок. Все авторы констатируют, что положительное отношение к учению несколько снижается к концу начальной школы [35, 36]. Н.И. Гуткина и В.В. Печенков устанавливают, начиная со 2-го класса, снижение уровня учебной мотивации [17].

Исследование, проведенное С.В. Гани, показало, что учебно-познавательные мотивы вообще не занимают ведущего места в структуре мотивации младших школьников. При этом многие дети в целом проявляют общее положительно отношение к школе, но не конкретизируют, что именно им в школе нравится (более трети детей). У современных детей сужен круг широких социальных мотивов, мотив самообразования [12].

Т.В. Бендас, обобщая эмпирические данные зарубежных исследований, указывает, что «в основном с 4 до 14 лет мальчики и девочки не различаются … по мотивации по отношению к учебе в целом» [6]. Данное мнение представляется спорным. Наблюдаются ощутимые гендерные различия в учебной деятельности, а также отдельных аспектах мотивации учения младших школьников. В.П. Симонов пишет, что «в начальных классах основной трудностью в обучении мальчиков является именно их незрелое отношение к учению. Они не чувствуют ответственности, мало переживают или не переживают вовсе из-за плохих отметок и недовольства учителя и родителей, забывают, что им задано, или не придают этому значения, и родителям приходится за них узнавать домашние задания. Наряду с этим у мальчиков часто отсутствуют и навыки труда, а также не развиты качества, необходимые для успешного его осуществления: усидчивость, настойчивость, терпение, прилежание, аккуратность. Любой вид психической деятельности труден для них, если он требует сознательного проявления активности, усилия над собой. Интересно вместе с тем, что любой свой успех они больше, чем девочки, склонны переоценивать: если что-то получается, они готовы заявлять, что это легко и просто, то, что не получается,

представляется слишком сложным: в этом проявляется их недостаточная критичность. У мальчиков чаще, чем у девочек, наблюдаются перепады в настроении от излишней уверенности в себе к потере этой уверенности, хотя в целом в сравнении с девочками они склонны переоценивать себя. Девочки более терпеливы, аккуратны, добросовестны. Когда они не уверены в том, что следует делать, они чаще пытаются применить собственные варианты решения. Девочки лучше пишут сочинения, так как более связно излагают свои мысли, проявляют больше внимания к деталям, их тексты менее схематичны и более описательны. Понимают они все столь же хорошо, как и мальчики, но лучше удерживают в памяти заученное; хотя в математике они обычно мальчикам заметно уступают» [48].

Е.П. Ильин указывает, что мотивация девочек более внешнеорганизована, то есть мотив легче формируется под давлением извне. Мотивация мальчиков - более внутреннеорганизована, то есть исходит из понимания смысла и личной значимости того, что надо делать [35]. Т.В. Бендас отмечает, что девочки показывают более высокую мотивацию достижений в нейтральных условиях, а мальчикам для повышения мотивации нужна специальная достиженческая интеллектуально-лидерская стимуляция. Помимо этого, девочкам для повышения мотивации необходимы социальные стимулы, связанные с принятием группой [6]. Имеются отдельные сведения о разнонаправленности мотивов у мальчиков и девочек младшего школьного возраста с некоторым преобладанием межличностной ориентации у девочек. Для мальчиков более привлекательной выступает сама деятельность [47].

Психологические различия мальчиков и девочек находят отчётливое выражение в качестве причин неуспеваемости. В целом комплекс отрицательного отношения к учению, неорганизованности, бессистемности и недисциплинированности является причиной неуспеваемости у мальчиков примерно в два раза чаще, чем у девочек. При этом в начальных классах основной трудностью в обучении мальчиков является именно их незрелое

отношение к учению. Они не чувствуют ответственности, мало переживают или не переживают вовсе из-за плохих отметок и недовольства учителя и родителей, забывают, что им задано, или не придают этому значения, и родителям приходится за них узнавать домашние задания [37].

Наряду с этим у мальчиков часто отсутствуют и навыки труда, а также не развиты качества, необходимые для успешного его осуществления: усидчивость, настойчивость, терпение, прилежание, аккуратность. Любой вид психической деятельности труден для них, если он требует сознательного проявления активности, усилия над собой. Интересно вместе с тем, что любой свой успех они больше, чем девочки, склонны переоценивать: если что-то получается, они готовы заявлять, что это легко и просто, то, что не получается, представляется слишком сложным: в этом проявляется недостаточная их критичность. У мальчиков чаще, чем у девочек, наблюдаются перепады в настроении от излишней уверенности в себе к потере этой уверенности, хотя в целом в сравнении с девочками они склонны переоценивать себя [46].

Психолого-педагогические ошибки в обучении приводят к возникновению дидактогении, которая может перерасти в школьный невроз, в 90% случаев возникающий у мальчиков. В связи с этим уроки для мальчиков необходимо сделать короче, грамотно чередовать физическую и познавательную деятельность [39].

М.Ю. Бужигеева отмечает определенные различия в результатах обследования первоклассников сельских и городских школ. Так, городские девочки характеризуются лучшим развитием зрительно-моторной координации, топологических представлений, фонематического слуха и операциями сравнения. Они лучше совершают простейшие математические вычисления. Первоклассницы сельских школ наиболее успешны в ориентации на плоскости, у них сильнее развита операция классификации. Городские мальчики опережают своих сельских сверстников по развитию навыков звукобуквенного анализа, по сформированности топологических

представлений и развитию фонематического слуха. Однако они хуже ориентируются на плоскости. В целом М.Ю. Бужигеева отмечает, что уровень сформированности предпосылок для успешного школьного обучения наиболее высок у городских девочек. Наименее готовыми к школьному обучению являются сельские мальчики. В большинстве случаев учителя характеризуют первоклассниц как более адаптированных к учебной деятельности. Так, примерно в 1,5 раза чаще отмечается лучшее понимание ими объяснений учителя на уроке. Количество девочек, хорошо организующих свою деятельность на занятиях, также практически в 2 раза превышает количество мальчиков. Девочки менее тревожны на уроке, у них больше выражено положительное отношение к школе. Мальчики, по мнению учителей, ни по одному показателю не опережают девочек, за исключением незначительных различий в умении контактировать со сверстниками в школе. В целом разброс в оценках девочек гораздо меньше, чем в оценках мальчиков [7].

Познавательный интерес мальчиков и девочек направлен на различные сферы. Как отмечают А.Г. Хрипкова и Д.В. Колесов, в центре внимания девочки, начиная с раннего возраста, находится человек и сфера его непосредственного бытия, у мальчиков же интересы направлены на относительно отдаленные предметы и явления, порой весьма далекие от того, что может входить в круг их прямых обязанностей. Это, полагают авторы, объясняет, почему у девочек имеются лучшие знания о себе; и, во-вторых, почему мальчики больше отвлекаются на посторонние дела, занимаются не тем, чем непосредственно требуется [38]. При определении наиболее интересующих их тем мальчики на первые места поставили темы о физическом здоровье, безопасности и деньгах. Девочек заботило обсуждение вопросов о личной привлекательности, режиме дня, манерах, личностных качествах, домашних и семейных взаимоотношениях. Мальчики имеют преимущество в познании чего-то особенного, более редкого, специального,

но уступают девочкам в знании более простых и распространенных предметов и явлений [34].

Гендерная специфика мотивации обучения наиболее ярко проявляется к 3 - 4 классу. Исследование О.А. Крошкиной показывает, что у девочек в качестве любимых преобладают следующие предметы: изобразительное искусство, музыка, русский язык. Многие девочки считают, что учатся в школе для того, чтобы получить новые знания. Девочки отмечают, что в школе часто объявляют конкурсы, устраивают выставки; девочкам нравится ходить с классом в филармонию, театр; подчеркивают, какой дружный у них класс. Мальчиков же привлекают следующие предметы: математика, трудовое обучение, физическая культура. Больше всего они любят контрольные работы и изучение нового материала. Мальчики обращают внимание на свою самостоятельность. В проективной методике большинство изображают самих себя, отвечающих у доски, причем дополняют рисунки надписями типа: «Молодец!», «Садись, пять!». В некоторых работах зафиксированы только игровые ситуации. Это свидетельствует о наличии положительного отношения к школе с преобладанием игровой мотивации. Девочки включают в сюжеты рисунков фрагменты внеклассных мероприятий, уроков английского языка, школьных концертов, экскурсий. Тема дружбы пронизывает многие работы девочек. Как девочки, так и мальчики признают авторитет классного руководителя. Портрет учителя встречается в четверти случаев [31].

Обобщим полученные сведения о гендерных особенностях учебной мотивации (Таблицы 2 и 3).

Представляется, что у девочек более развиты учебно-познавательные, позиционные мотивы, а также мотив социального сотрудничества. У мальчиков - широкие познавательные, самообразования и широкие социальные мотивы (Таблица 2).

Как видим, более выражены различия мотивации по сфере приложения интересов и по направленности (Таблица 3).

Таблица 2

Оценка компонентов мотивации у девочек и мальчиков младшего школьного возраста

		Мотив	
		Девочки	Мальчики
Познавательные	Широкие		+
	Учебно-познавательные	+	
	Самообразования		+
Социальные	Широкие		+
	Узкие (позиционные)	+	
	Социального сотрудничества	+	

Таблица 3

Гендерные особенности мотивации современных младших школьников

		Мотив	
		Особенности мотивации у девочек	Особенности мотивации у мальчиков
По содержанию	Познавательные	• Проявляют большую настойчивость и ответственность, чем мальчики. • Преобладающая сфера: изобразительное искусство, чтение, музыка. • Отношение к учебе незрелое.	• Преобладающая сфера: математика, труд, физическая культура. • Более широкий интерес к различным сферам жизни, чем у девочек.
	Социальные	• Широкие социальные мотивы сужены • Большое значение оценки учителя, оценки, принятие группы	• Меньшее значение оценки • Значимы успешность, самостоятельность
По направленности		Внешнее	Внутреннее

Таким образом, отмечаются общие характеристики учебной мотивации, присущие и мальчикам, и девочкам. В качестве благоприятных характеристик мотивации младших школьников называют общее положительное отношение детей к школе, широту интересов, любознательность. В качестве негативных перечисляются неустойчивость, ситуативность, малоосознанность мотивов. В структуре мотивации современных школьников учебно-познавательные мотивы не занимают ведущего места (при общем положительном отношении к школе), снижено значение широкого социального мотива и мотива самообразования. Гендерные различия в структуре учебной мотивации младших школьников практически не изучены. Представляется, что у девочек более развиты учебно-познавательные, позиционные мотивы, мотив социального сотрудничества. У мальчиков - широкие познавательные, самообразования и широкие социальные мотивы. Между девочками и мальчиками наиболее выражены различия мотивации по сфере приложения интересов (их интересуют различные учебные предметы) и по направленности (мотивация девочек более внешнеорганизована, у мальчиков - более внутреннеорганизована). Учет педагогом гендерного аспекта мотивации детей позволит правильно организовать учебный процесс, лучше мотивировать учащихся на достижение позитивных результатов. Роль гендерного подхода видится в том, что он может позволить мальчикам и девочкам решать проблемы не только с успешностью обучения, но и с общением, а также адаптацией в окружающем мире.

Учёт половых особенностей учащихся в образовательном процессе является базовым для гендерного подхода. Гендерные исследования базируются на методах социологии, психологии, педагогики и других гуманитарных и социальных дисциплин. Применение гендерного подхода в воспитании школьников позволяет наиболее полно исследовать, с одной стороны, способы формирования и реализации гендерных стереотипов у мальчиков и девочек, их установок и норм на общение с противоположным

полом, а с другой – выявить механизмы гендерной социализации личности, и в первую очередь незаданные генетически природой, а определяемые родительским и школьным воспитанием, культурой, идеологией среды, в которой они формируются.

Выводы по 1 главе

Мотивация понимается как совокупность, система психологически разнородных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека. Мотив - внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности, связанное с удовлетворением определенной потребности. Учебная мотивация - это сложное структурное образование, в котором в единстве и взаимозависимости выступают различные мотивы. Учебный мотив - направленность ученика на различные стороны учебной деятельности, связанная с внутренним отношением ученика к ней. В учебную мотивацию входят познавательные (широкие познавательные, учебно-познавательные, самообразования) и социальные мотивы (широкие социальные, позиционные, мотивы социального сотрудничества). В зависимости от уровня развития учебных мотивов тип отношения к учению может быть отрицательным, безразличным, положительным аморфным, положительным познавательным и положительным личным.

Гендерные различия в структуре учебной мотивации младших школьников изучены недостаточно. Под гендером понимается социально организованное и закрепленное разделение ролей на мужские и женские. Ключевыми понятими в гендерном подходе являются «маскулинность» и «фемининность». Это комплексы психологических характеристик поведения и личности, ожидаемых от мужчин и женщин. Данные гендерные стереотипы оказывают определяющее влияние на процесс гендерной социализации, в ходе которой формируется гендерная идентичность ребенка.

Определяющими факторами формирования гендерной идентичности для младших школьников являются семья, группы сверстников, школа.

Между мальчиками и девочками отмечаются значимые различия в познавательных стратегиях, организации внимания, формах активации эмоций, в поведении. Отмечаются общие характеристики учебной мотивации, присущие и мальчикам, и девочкам. В качестве благоприятных характеристик мотивации младших школьников называют общее положительное отношение детей к школе, широту интересов, любознательность. В качестве негативных перечисляются неустойчивость, ситуативность, малоосознанность мотивов. В структуре мотивации современных школьников учебно-познавательные мотивы не занимают ведущего места (при общем положительном отношении к школе), снижено значение широкого социального мотива и мотива самообразования. Обобщение данных теоретических источников показывает, что у девочек более развиты учебно-познавательные, позиционные мотивы, мотив социального сотрудничества. У мальчиков - широкие познавательные, самообразования и широкие социальные мотивы. Между девочками и мальчиками наиболее выражены различия мотивации по сфере приложения интересов (их интересуют различные учебные предметы) и по направленности (мотивация девочек более внешнеорганизована, у мальчиков - более внутреннеорганизована).

Глава 2. Эмпирическое исследование гендерных особенностей мотивации учения у младших школьников

2.1. Описание процедуры исследования

Эмпирическая часть нашего исследования проводилась на базе МБОУ «Средняя школа №77» г. Пензы. В нем приняло участие 58 обучающихся 3-х классов (3б и 3д классы), из них девочек – 27 чел., мальчиков – 31 чел.

Поскольку учебная мотивация определенным образом связана с учебной успешностью, приведем данные об уровне успеваемости младших школьников по эмпирической выборке в целом. Эти данные в дальнейшем не соотносились нами с показателями мотивации учения, поскольку анкетирование и тестирование 3-классников проводилось на условиях анонимности (на бланках отмечались лишь буквы «Д» - девочка, или «М» - мальчик), однако сопоставление общей картины академической успешности и общей картины уровня учебной мотивации представлялось возможным.

Таблица 4

Показатели уровня успеваемости обучающихся из эмпирической выборки

Уровень успеваемости	Девочки	Мальчики	Всего
отличники	5	3	8
на «4» и «5»	16	18	34
на «3» и «4»	6	10	16

Исследование состояло из нескольких этапов.

На 1-м этапе были тщательно проанализированы научные источники по проблемам человеческой мотивации, видов мотивации учения, гендерных различий в младшем школьном возрасте.

2-й этап заключался в конструировании схемы эмпирического исследования, выборе его базы и подборе адекватных целям исследования и возрастным особенностям испытуемых методов исследования.

На 3-м этапе проводились диагностические процедуры с помощью методик, описанных нами ниже.

На 4-м этапе осуществлялась обработка эмпирических данных, их сравнительный анализ, а также нахождение взаимосвязей между выявленными параметрами и интерпретация этих взаимосвязей.

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы были выбраны следующие методики:

1. Анкета школьной мотивации Н.Г. Лускановой.

2. Методика «Лесенка побуждений» (Л.И. Божович, И.К. Маркова).

3. Методика «Исследование учебной мотивации школьников» (М.Р. Гинзбург).

4. «Методика для диагностики учебной мотивации школьников» (М.В. Матюхиной в модификации Н.Ц. Бадмаевой)

1. Анкета школьной мотивации Н.Г. Лускановой. Цель – определение школьной мотивации. Анкета состоит из 10 вопросов, отражающих отношение детей к школе и учебному процессу, характер эмоционального реагирования ребенка на школьную ситуацию. Автор предложенной методики отмечает, что наличие у ребёнка такого мотива, как хорошо выполнять все предъявляемые школой требования и показать себя с самой лучшей стороны, заставляет ученика проявлять активность в отборе и запоминании необходимой информации. При низком уровне учебной мотивации наблюдается снижение школьной успеваемости.

Мы проводили анкетирование в групповой форме - анкеты в напечатанном виде раздавались всем ученикам, которые отмечали подходящие для них ответы. Инструкция для групповой формы работы: «Прочитайте вопрос, из предложенных вариантов ответа выберите один и отметьте его буквенное значение на бланке ответов».

Ответы на вопросы анкеты расположены в случайном порядке, поэтому используется специальный ключ с системой балльных оценок:

- ответ ребенка, свидетельствующий о его положительном отношении к школе и предпочтении им учебных ситуаций – 3 баллов;
- нейтральный ответ (не знаю, бывает по-разному и т.п.) – 1 балл;
- ответ, позволяющий судить об отрицательном отношении ребенка к школе, к той или иной школьной ситуации – 0 баллов.

В итоге подсчитывается набранное количество баллов.

Обработка результатов

25-30 баллов (максимально высокий уровень) - высокий уровень школьной мотивации, учебной активности. Такие дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением всегда успешно выполнять предъявляемые школой требования. Они очень четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки или замечания педагога.

20-24 балла–(высокий уровень) хорошая школьная мотивация. Подобные показатели имеют большинство учащихся начальных классов, успешно справляющихся с учебной деятельностью. Такая мотивация является средней нормой.

15 – 19 баллов – (средний уровень) положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами. Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивые школьные принадлежности. Познавательные мотивы у них сформированы в меньшей степени, учебный процесс их привлекает мало.

10–14 баллов – (низкий уровень) низкая школьная мотивация. Такие школьники посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе.

Ниже 10 баллов – (очень низкий уровень) негативное отношение к школе, школьная дезадаптация. Такие дети испытывают серьезные трудности в школе: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо. Маленькие дети (5 – 6 лет) часто плачут, просятся домой. В других случаях ученики могут проявлять агрессивность, отказываться выполнить те или иные задания, следовать нормам и правилам. Часто у подобных школьников отмечаются нарушения нервно–психического здоровья.

2. Методика «Лесенка побуждений» (Л.И. Божович, И.К. Маркова, Н.В. Елфимова). Цель – изучение характера учебной мотивации ребенка.

Инструкция: «Давай построим лесенку, которая называется «Зачем я учусь». Прочитай, что написано на карточках (написано, зачем школьники учатся в школе). Но нас интересует не то, для чего все учатся, а для чего учишься ты сам, что для тебя самое главное. Выбери карточку, где написано самое главное. Это будет первая ступенька. Из оставшихся карточек снова выбери ту, где написано самое главное, – это вторая ступенька (положи ее ниже первой). Продолжай строить самостоятельно.

Данную методику можно использовать как для индивидуальной работы с одним учеником, так и для фронтальной работы с группой учеников. Мы использовали второй вариант.

Ученикам предъявляются на отдельных карточках следующие 8 утверждений, соответствующие 4 познавательным и 4 социальным мотивам:

1. Я учусь для того, чтобы все знать.
2. Я учусь, потому что мне нравится процесс учения.
3. Я учусь для того, чтобы получать хорошие оценки.
4. Я учусь для того, чтобы научиться самому решать задачи.
1. Я учусь, чтобы быть полезным людям.
2. Я учусь, чтобы учитель был доволен моими успехами.

3. Я учусь, чтобы своими успехами радовать родителей.
4. Я учусь, чтобы за мои успехи меня уважали товарищи.

Обработка результатов:

Выяснить, какие мотивы занимают первые 4 места в иерархии. Если 2 социальных и 2 познавательных, то делается вывод о гармоничном сочетании мотивов учения. Если первые 4 места занимают 3 или 4 мотива одного типа, то делается вывод о доминировании данного типа мотивов учения.

3. Методика «Изучение учебной мотивации у младших школьников» (М.Р. Гинзбург). Имеет два варианта стимульного материала – в виде картинок и в виде неоконченных предложений. Нами выбран второй вариант.

Цель методики - выявление уровня развития учебной мотивации обучающегося. В соответствии с основными компонентами мотивации учения методика включает в себя 6 содержательных блоков: личностный смысл обучения; степень развития целеполагания; виды мотивации; внешние или внутренние мотивы; тенденции на достижение успеха или неудачи при обучении; реализация мотивов обучения в поведении. Каждый блок представлен в анкете тремя вопросами.

Инструкция: «Внимательно прочитай каждое неоконченное предложение и предложенные варианты ответов к нему. Выбери для окончания предложения 3 варианта из предлагаемых ответов, самые справедливые и действительные по отношению к тебе. Подчеркни их».

Каждый вариант ответов имеет определенное количество баллов в зависимости от того, какой мотив он отражает:

- Внешний мотив — 0 баллов.
- Игровой мотив — 1 балл.
- Получение отметки — 2 балла.
- Позиционный мотив — 3 балла.
- Социальный мотив — 4 балла.
- Учебный мотив - 5 баллов.

Баллы суммируются и по оценочной таблице выявляется итоговый уровень мотивации учения:

I - 41-49 - очень высокий уровень мотивации учения;

II - 33-40 - высокий уровень мотивации учения;

III - 25-32 - нормальный (средний) уровень мотивации учения;

IV - 15-24 - сниженный уровень мотивации учения;

V - 5-14 - низкий уровень мотивации учения.

Качественный анализ результатов диагностики направлен на определение преобладающих мотивов. По всей выборке обследуемых учащихся подсчитывается количество выборов ими каждого мотива, а затем определяется процентное соотношение между ними.

Варианты ответов	Количество баллов по номерам предложений			
	1	2	3	4
а	О	П	У	У
б	П	П	П	О
в	С	В	П	П
г	С	С	П	П
д	П	И	П	П
е	П	П	В	П
ж	П	У	В	С
з	В	П	С	В
и	В	–	–	В
к	У	–	–	–

Условные обозначения мотивов:

У – учебный мотив;

С – социальный мотив;

П – позиционный мотив;

О – оценочный мотив;

И – игровой мотив;

В – внешний мотив.

Вывод об успехе и эффективности образовательного процесса возможен в том случае, если в выборах учащихся явно преобладают познавательный и социальный мотивы.

В силу того, что методика не очень растиражирована в специальной литературе, мы посчитали возможным привести ее стимульный материал в приложении 1.

4. «Методика для диагностики учебной мотивации школьников» (М.В. Матюхиной в модификации Н.Ц. Бадмаевой).

Цель методики заявлена в ее названии. Стимульный материал приведен в Приложении 2.

Шкалы: мотивы долга и ответственности, самоопределения и самосовершенствования, благополучия, аффилиации, престижа, избегания неудачи, содержание учения, процесс учения, коммуникативные, творческой самореализации, достижения успеха.

Испытуемым предлагается бланк с 22 утверждениями.

Инструкция: Внимательно прочитайте каждое из приведенных суждений. Если ты согласен с суждением, то отметь «+» в графе «верно», если оно верно только иногда, то «+» поставь в графе «верно в некоторой степени», если оно тебе совсем не подходит, ты с ним не согласен, то «+»поставь в графе «совсем не верно».

Интерпретация результатов по данному тесту проводится на основе количественного и качественного анализа результатов.

Количественный анализ результатов основывается на определении уровня мотивации учащихся к обучению в целом:

- за каждый ответ учащегося определяется соответствующее количество баллов: «верно» - 1 балл, «верно в некоторой степени» - 0,5 балла; «совсем не верно» - 0 баллов.

- наивысшее количество баллов 22; уровень сформированности мотивации к обучению определяется по градации:

0–7 баллов – низкий уровень;

8–15 – средний уровень;

16–22 – высокий уровень.

В процентном соотношении определяется, сколько процентов в классе детей с высоким уровнем школьной мотивации к обучению, средним и низким.

Качественный анализ позволяет выделить преобладание конкретных мотивов в учебной деятельности обучающегося. Определяется на основе выделенных учащимся ответов «верно» на соответствующие мотивы:

1. долга и ответственности: 1–2 суждения;
2. самоопределения и самосовершенствования: 3-4;
3. благополучия: 5-6;
4. аффилиации: 7-8;
5. престижа: 9-10;
6. избегания неудачи: 11-12;
7. учебно-познавательные (содержание учения): 13-14;
8. учебно-познавательные (процесс учения): 15-16;
9. коммуникативные: 17-18;
10. творческой самореализации: 19-20;
11. достижения успеха: 21-22.

В исследовании Н.Ц. Бадмаевой обнаружено, что познавательная, творческая и коммуникативная мотивации, придавая умственной деятельности интенсивность и положительную эмоциональную окрашенность, способствуют развитию общих умственных способностей. При этом коммуникативная мотивация в большей степени связана с процессом, а творческая мотивация - с результатом учебной деятельности.

Для статистической обработки эмпирических данных нами был использован Т-критерий Стьюдента для независимых выборок. Это параметрический метод для проверки гипотез о достоверности разницы

средних при анализе количественных данных о популяции с нормальным распределением и с одинаковой вариансой.

2.2. Анализ и интерпретация эмпирических данных

Анализ результатов диагностического исследования начнем с данных анкетирования, полученных с помощью «Анкеты школьной мотивации» Н.Г. Лускановой (Таблица 5, Рисунок 1).

Обратим внимание, что первичные выводы по данной методике делаются о более широкой по отношению к понятию «учебная мотивация» категории «школьная мотивация». Дальнейшая интерпретация эмпирических данных позволяет говорить об акцентах того, что нравится или не нравится ребенку в школе – собственно учебная деятельность или внеучебный контекст школьной жизни.

Таблица 5

Соотношение девочек и мальчиков с разным уровнем школьной мотивации (чел./%)

Уровень мотивации	Девочки	Мальчики	Всего
очень высокий уровень	4 (14,8%)	1 (3,2%)	5 (8,6%)
высокий уровень	7 (25,9%)	6 (19,4%)	13 (22,4%)
средний уровень	12 (44,4%)	15 (48,4%)	27 (46,6%)
низкий уровень	3 (11,2%)	7 (22,5%)	10 (17,2%)
очень низкий уровень	1 (3,7%)	2 (6,5%)	3 (5,2%)

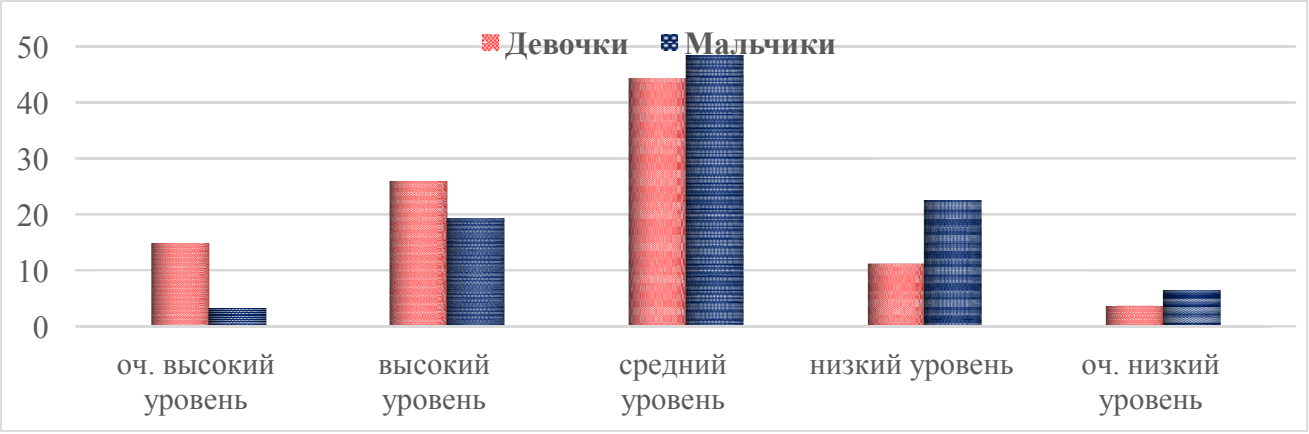

Рис. 1. Соотношение девочек и мальчиков с разным уровнем школьной мотивации(%)

Таким образом, большинству исследуемых 3-классников присущ средний уровень школьной мотивации (44,4% девочек и 48,4% мальчиков). Согласно интерпретации данных в методике, это означает, что данным детям свойственно в целом положительное отношение к школе, они достаточно комфортно чувствуют себя в школе, но чаще этот комфорт связан с контекстом общения, а не с учебным процессом. Учебно-познавательная мотивация у этой категории детей уступает по выраженности так называемой «социальной мотивации», т.е. школа привлекает их больше внеучебными сторонами. Отметим, что девочек, демонстрирующих такое отношение к школе и к учебному процессу, незначительно меньше, чем мальчиков.

Зато процент девочек, имеющих «очень высокий» уровень школьной мотивации, существенно выше, чем мальчиков (14,8% и 3,2% соответственно). Иначе говоря, девочкам чаще свойственна высокая учебная активность, высокий уровень познавательной мотивации, стремление всегда успешно выполнять школьные требования. Они, по мнению создателя обсуждаемой методики Н.Г. Лускановой, очень четко следуют всем указаниям педагога, ответственны и добросовестны, очень переживают неудовлетворительные оценки или замечания учителя. Эти данные не противоречат имеющимся в гендерной психологии указаниям на большую социальную нормативность женщин по сравнению с мужчинами. То есть, женщины всех возрастов чаще ориентируются на оценки окружающих, следуют социальным нормам и правилам, они более «правильны», послушны в общении со старшими и авторитетными лицами.

Нельзя не сказать в этой связи о следующих данных научных исследований: дети с высоким уровнем школьной мотивации зачастую, неукоснительно следуя указаниям учителя, не проявляют при этом свой творческий потенциал; действуя только в рамках заданного материала и по заданному алгоритму, они постепенно утрачивают способность к самостоятельности мышления и креативности. Таким образом, с одной

стороны, высокий уровень школьной мотивации девочек можно трактовать как позитивное обстоятельство, с другой – необходимо всячески провоцировать в образовательном процессе проявления оригинальности, нестандартности их мышления.

Низкий и очень низкий уровень школьной мотивации демонстрируют, соответственно, мальчики из эмпирической выборки. В сумме («низкий» + «очень низкий») у девочек зафиксирован показатель 14,9%, у мальчиков – 29%, т.е. мальчики вдвое чаще неохотно посещают школу, на уроках заняты посторонними делами, испытывают затруднения в учебной деятельности или даже не справляются с ней, могут иметь проблемы в общении с одноклассниками и учителем. У некоторых из них наблюдается школьная дезадаптация. В защиту мальчиков можно сказать, что, согласно данным из возрастной психологии, большинству младших школьников свойственны познавательные интересы не слишком высокого уровня. Редко в начальных классах встречается глубинный интерес и увлеченность каким-либо учебным предметом, обычно такой интерес связан с развитием специальных способностей.

По показателю не «очень высокий», а просто «высокий» уровень мотивации преимущество тоже за девочками, но не такое значительное, как по уровню «очень высокий». У девочек высокая школьная мотивация зафиксирована в 25,9% случаев, у мальчиков – в 19,4%. То есть, такие характеристики отношения к школе, как сбалансированность включения в учебную и внеучебную деятельность, успешное овладение учебной деятельностью, в целом позитивная оценка школьной жизни присущи примерно одинаковому количеству девочек и мальчиков.

Как указывалось в теоретической части нашего исследования, в самом общем виде можно выделить две основные разновидности мотивов учебной деятельности: познавательные, направленные на содержание учебного предмета и социальные мотивы, направленные на другого человека в ходе учебного процесса. Очевидно, судя по полученным с помощью методики

Н.Г. Лускановой данным, что сбалансированность этих мотивов чаще демонстрируют девочки-третьеклассницы, а некоторое преобладание социальных мотивов над познавательными - их сверстники мальчики.

Из представленного анализа следует, что в целом школьная мотивация младших школьниц более выражена в позитивном смысле по сравнению с их сверстниками мальчиками. Однако для обоснованности такого вывода следует проверить его методами математической статистики. Для этого мы сравнили две эмпирические выборки – девочек и мальчиков –по t-критерию Стьюдента, используя при этом баллы каждого испытуемого, набранные по методике Н.Г. Лускановой. Среднегрупповые баллы и значение t-критерия приведены в Таблице 6.

Таблица 6

Среднегрупповые показатели уровня школьной мотивации девочек и мальчиков

Школьная мотивация	Девочки	Мальчики	$t_{эмп}$
средний балл по группе	18,1	15,2	1,017
$t_{кр} = 2,002$при $p \leq 0,05$ $t_{кр} = 2,663$при $p \leq 0,01$			

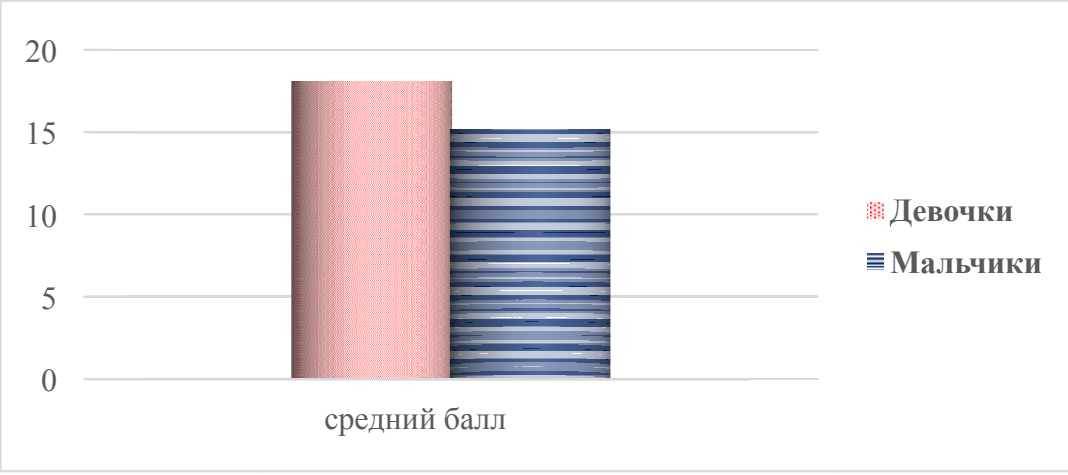

Рис. 2. Среднегрупповые показатели уровня школьной мотивации

Из приведенных в таблице данных следует, что эмпирическое значение t-критерия, в сравнении с его критическими значениями, не дает оснований

для вывода о более высоком уровне школьной мотивации у девочек-третьеклассниц их эмпирической выборки по сравнению с мальчиками. Следовательно, гипотезу нашего исследования в этой ее части нельзя считать подтвержденной.

Можно говорить лишь, на основе процентного соотношения девочек и мальчиков с разным уровнем школьной мотивации, что девочкам чаще свойственен ее «очень высокий» уровень, и реже – «низкий» и «очень низкий». Можно также констатировать, что девочки реже, чем мальчики, позитивно оценивают школу в связи с ее внеучебным контекстом, они более прилежны, более ориентированы на социальное одобрение их учебной деятельности, чаще стремятся выполнять предъявляемые школой требования.

Подтверждением этому служит и тот факт, что при обработке данных анкетирования по методике Н.Г. Лускановой мы обнаружили, что мальчики значительно чаще выбирали ответ «остался бы дома» на вопрос «Если бы учитель сказал, что завтра в школу не обязательно приходить всем ученикам, желающим можно остаться дома, ты бы пошел бы в школу или остался бы дома?» и утвердительные ответы на вопросы «Тебе нравится, когда у вас отменяют какие-нибудь уроки?» и «Ты хотел бы, чтобы в школе остались одни перемены?». Девочки гораздо чаще давали отрицательный ответ на вопрос анкеты «Ты хотел бы, чтобы у тебя был менее строгий учитель?», тем самым, возможно, демонстрируя лояльность и послушание не только конкретному учителю, но и школе как таковой.

Подытоживая анализ данных по методике Н.Г. Лускановой «Анкета школьной мотивации», можно заключить, что, несмотря на то, что наша гипотеза в отношении этих данных не подтверждена на уровне статистики, качественный анализ позволяет все же говорить об обоснованности гипотезы в этой ее части – школьная мотивация девочек 3 класса выше, чем у их сверстников-мальчиков, о чем свидетельствует процентное соотношение разных уровней этой мотивации при анализе данных на основе гендерного фактора.

Перейдем к эмпирическим данным, полученным по методике «Лесенка побуждений» (Л.И. Божович, И.К. Маркова, Н.В. Елфимова), цель которой – изучение характера учебной мотивации ребенка. Методика помогает относительную выраженность социальных и познавательных мотивов, побуждающих к учению детей младшего школьного возраста.

Прежде чем изложить и проанализировать результаты по этой методике, соотнесем ее стимульный материал с группой и конкретным названием мотива учения (Таблица 7).

Таблица 7

	Познавательные мотивы
Я учусь для того, чтобы все знать.	широкий познавательный
Я учусь, потому что мне нравится процесс учения.	процессуальный познавательный
Я учусь для того, чтобы получать хорошие оценки.	результативный (оценка)
Я учусь для того, чтобы научиться самому решать задачи.	учебно-познавательный - ориентация на усвоение способа полученияязнаний
	Социальные мотивы
Я учусь, чтобы быть полезным людям.	широкий социальный
Я учусь, чтобы учитель был доволен моими успехами.	«учительский» мотив- стремление заслужить похвалу учителя
Я учусь, чтобы своими успехами радовать родителей.	«родительский» мотив - стремление заслужить похвалу родителей
Я учусь, чтобы за мои успехи меня уважали товарищи.	«товарищеский» мотив

Далее, по условиям методики мы выясняли на основе интраперсональных данных, какие мотивы занимают первые 4 места в иерархии каждого младшего школьника. Если 2 социальных и 2 познавательных, то делается вывод о гармоничном сочетании мотивов учения. Если первые 4 места занимают 3 или 4 мотива одного типа, то делается вывод о доминировании данного типа мотивов учения. В таблице 5 представлены гендерные различия в выраженности названных мотивов.

Таблица 8

Гендерное соотношение типов мотивов учения (%)

Лидирующие мотивы учения	Девочки	Мальчики
Социальные	25,9%	22,6%
Познавательные	14,8%	25,8%
Гармоничное сочетание	59,3%	51,6%

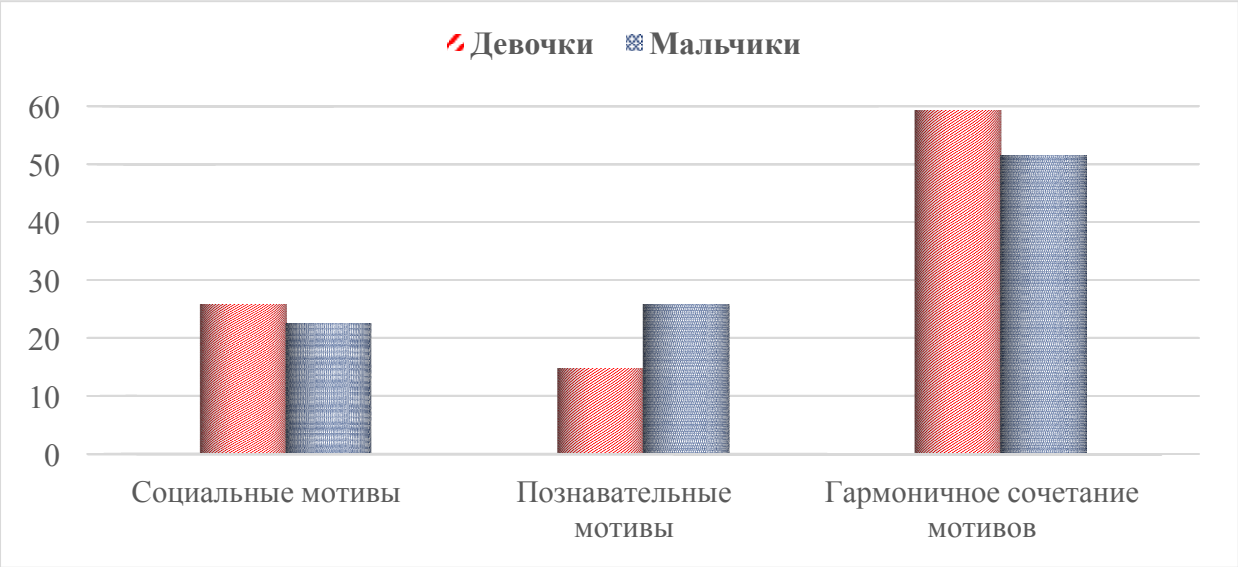

Рис. 3. Гендерное соотношение типов мотивов учения (%)

Как видно из таблицы, значительных различий в лидирующих мотивах учения между девочками и мальчиками не обнаружено по двум группам мотивов – «социальные мотивы» и «гармоничное сочетание познавательных и социальных мотивов» (хотя в обоих случаях процент девочек, их продемонстрировавших, немного больше). Что касается познавательных мотивов, то на 11% больше мальчиков, выбравших соответствующие им утверждения на лидирующие позиции. Мальчики чаще, чем девочки ставили в верхней части «лесенки» утверждения «Я учусь для того, чтобы научиться самому решать задачи», «Я учусь для того, чтобы получать хорошие оценки» и «Я учусь для того, чтобы все знать». Правда утверждению, отражающему также познавательную мотивацию - «Я учусь, потому что мне нравится процесс учения», отдали предпочтение только два мальчика.

Полученные данные несколько противоречат результатам по предыдущей методике (анкета Н.Г. Лускановой), согласно которым мальчики чаще, чем девочки, проявляют интерес к внеучебным сторонам школьной жизни (социальная мотивация нахождения в школе). Это противоречие мы склонны объяснять характером стимульного материала, который в «Лесенке побуждений» сосредоточен исключительно на учебной сфере, вследствие чего испытуемым был задан более узкий коридор выбора. Выбирая из предложенного, мальчики чаще, чем девочки, указывали на познавательную мотивацию учения.

В то же время, анализ показал, что результаты девичьей выборки по методике «Лесенка побуждений» подтверждают данные, полученные по анкете Н.Г. Лускановой в части гармоничного сочетания социальной и познавательной мотивации (по «Лесенке побуждений») и сбалансированности социальных и познавательных мотивов (по «Анкете школьной мотивации» Н.Г. Лускановой). И в первом, и во втором случае показатель в группе девочек-третьеклассниц выше.

В целом по эмпирической выборке анализируемые данные могут быть оценены позитивно поскольку как в группе девочек (59,3%), так и в группе мальчиков (51,6%) преобладает гармоничное сочетание социальной и познавательной учебной мотивации. То, что половина мальчиков и около 60% девочек из нашей выборки имеют такую мотивацию, можно назвать неплохим результатом образовательной деятельности, поскольку из научных источников известно, что к концу младшего школьного возраста фиксируется явное снижение учебной мотивации детей. При этом взрослые (учителя и родители), напротив, к концу начальной школы ожидают появления нового уровня развития мотивации учения у обучающихся, обеспечивающего возможность перехода к более сложным формам познавательной деятельности в средней школе.

Теперь проведем более детальный анализ, согласуясь с содержанием таблицы 4 и уточнив, какие конкретные мотивы из групп социальных и

познавательных мотивов чаще выбирали на 1-ю позицию (верхнюю в «Лесенке») мальчики и девочки. Результаты представлены в Таблице 9 и на Рисунке 4.

Таблица 9

Соотношение лидирующих мотивов учения (%)

Мотивы учения	Девочки	Мальчики
широкий познавательный	14,8%	16,1%
процессуальный познавательный	11,1%	6,5%
результативный (оценка)	22,3%	25,8%
учебно-познавательный	7,4%	19,4%
широкий социальный	-	6,4%
«учительский»	18,5%	9,7%
«родительский»	18,5%	12,9%
«товарищеский»	7,4%	3,2%

Рис. 4. Гендерное соотношение лидирующих мотивов учения

Полученные результаты свидетельствуют о том, что первое место в групповом профиле мотивов учения как девочек, так и мальчиков занимает мотив получения хорошей оценки. Предложение «Я учусь для того, чтобы получать хорошие оценки» выбрали на верхнюю ступень «лесенки» 22,3% девочек и 25,8% мальчиков из эмпирической выборки. То, что мотивация получения высокой оценки за учебные достижения преобладает в младшем школьном возрасте, неоднократно подтверждалось многочисленными

психологическими исследованиями. Мотив получения высоких отметок фиксируется у большинства первоклассников. Хорошие отметки для начинающего ученика являются предметом его гордости, залогом эмоционального благополучия, поскольку позволяют получать похвалу от учителя и родителей, обеспечивают соответствующий статус среди одноклассников благодаря сверхавторитетному для младших школьников мнению учителя. В возрастной психологии указывается также, что постепенно, к концу начальной школы, высокие оценки перестают быть преобладающим мотивом учения детей и уступают место другим мотивам, как познавательным, так и социальным. По результатам нашего исследования эта закономерность подтверждается – мотив учения «на оценку» продемонстрировали лишь четверть мальчиков и пятая часть девочек. Различия в количественном выражении при этом незначительны, поэтому говорить здесь о гендерной специфике не приходится.

Второе место по количеству выборов у мальчиков заняло предложение «Я учусь для того, чтобы научиться самому решать задачи» (учебно-познавательный мотив), у девочек второе место поделили предложения «Я учусь, чтобы учитель был доволен моими успехами» и «Я учусь, чтобы своими успехами радовать родителей» («учительский» и «родительский» мотивы), у мальчиков эти мотивы заняли лишь 4 и 5 места. Таким образом, подтверждается выше приведенный тезис о том, что девочки больше мальчиков ориентированы на мнение и одобрение окружающих, поэтому и в учебной деятельности мотивация одобрения со стороны референтных взрослых является для них столь важной. Что касается мальчиков, показавших высокое значение для них учебно-познавательного мотива, направленность на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний, возможно, это также связано с гендерной ролью – мотив «научиться самому решать задачи» сопряжен с самостоятельностью, упорством, независимостью, ответственностью, приписываемых социальными стереотипами мужскому стилю поведения. В контексте разговора о

мотивации учения педагогическая психология признает учебно-познавательную мотивацию, сопряженную с мотивами самосовершенствования, важнейшим и эффективнейшим типом познавательной мотивации. Обоснованно указывается, что, если младший школьник в процессе обучения начинает радоваться тому, что он что-то узнал, открыл, выяснил, чему-то научился, следовательно, у него развивается мотивация, адекватная структуре учебной деятельности.

Третье место в групповой иерархии мотивов учения и у мальчиков (16,1%), и у девочек (14,8%) отдано широкому познавательному мотиву («Я учусь для того, чтобы все знать»). Этот мотив является одним из самых продуктивных для учебной деятельности, поэтому факт его вхождения в лидирующую тройку мотивов учения в групповом формате мы трактуем как позитивный.

Контрастно по отношению к широкому познавательному мотиву, занявшему в двух группах третье место, выглядит непопулярность среди третьеклассников широкого социального мотива («Я учусь, чтобы быть полезным людям») – его на первую позицию не выбрала ни одна девочка, и выбрали лишь два мальчика. Нам за этим видится свойственный младшему школьному возрасту низкий пока еще уровень личностной зрелости. Возможно, этот мотив и есть в мотивационной системе каждого конкретного ребенка, но он остается только «знаемым» (в формулировке А.Н. Леонтьева), а не реально побуждающим ребенка к учебным достижениям.

Также низкие ранги в группе девочек у учебно-познавательного и «товарищеского» мотивов (по7,4%), в группе мальчиков – у «товарищеского» (3,2%) и процессуально-познавательного (6,5%). Видно, что «товарищеский» мотив («Я учусь, чтобы за мои успехи меня уважали товарищи») движет девочками немного чаще, чем мальчиками. Это вполне укладывается в описанную в научной литературе закономерность – в младшем школьном возрасте девочки больше, чем мальчики, озадачены своим положением, своим статусом в групповой иерархии, взаимоотношения со сверстницами

для них очень важны (у мальчиков ценность общения со сверстниками наступает чуть позже, в младшем подростковом возрасте).

В целом, по методике «Лесенка побуждений» можно сделать выводы об отсутствии гендерной специфики в отношении гармоничного сочетания познавательной и социальной мотивации – чуть больше половины младших школьников в обеих эмпирических выборках продемонстрировали именно такое сочетание. Если говорить о преобладании одного из видов мотивации – познавательной или социальной, то в процентном выражении первая чаще фиксировалась у мальчиков, вторая у девочек. Среди конкретных мотивов учения в тройку лидеров вошли в группе девочек: мотив получения хорошей оценки, «учительский» и «родительский» мотивы; в группе мальчиков: мотив получения хорошей оценки, учебно-познавательный мотив, широкий познавательный мотив. Таким образом, можно говорить о некоторых гендерных особенностях мотивации учения третьеклассников: у девочек она смещена в сферу социальных мотивов, у мальчиков – в сферу познавательных мотивов учебной деятельности.

Следующая методика, предложенная младшим школьникам в нашем эмпирическом исследовании – методика М.Р. Гинзбурга «Изучение учебной мотивации у младших школьников». Цель методики - выявление уровня развития учебной мотивации обучающегося. Напомним, что эта методика имеет два варианта стимульного материала – в виде картинок и в виде неоконченных предложений. Нами выбран второй вариант.

В методике акцент ставится на фиксации общего (итогового) уровня мотивации учения в целом и преобладающих мотивов.

Анализ результатов начнем со сравнения средних групповых значений общего уровня мотивации учения в группах девочек и мальчиков (Таблица 10, Рисунок 5).

Таблица 10

Среднегрупповые значения общего уровня учебной мотивации

Общий уровень мотивации учения	Девочки	Мальчики	$t_{эмп}$
Средний балл по группе	34,1	27,3	2,431
$t_{кр} = 2,002$ прир $\leq 0,05$ $t_{кр} = 2,663$ при $p \leq 0,01$			

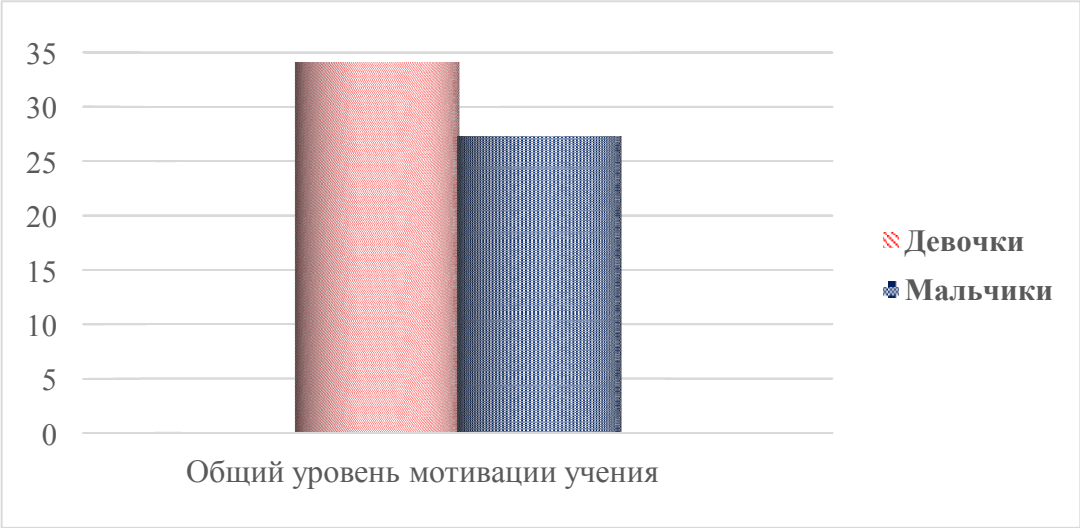

Рис. 5. Гендерное соотношение общего уровня мотивации учения

Как видно из таблицы 10, различия в общем уровне мотивации учения в пользу девочек в среднегрупповом выражении подтверждены с применением Т-критерия Стьюдента. Различия попадают в зону значимости при $p \leq 0,05$. Это обстоятельство не противоречит как данным нашего исследования по двум предыдущим методикам, так и данным научных исследований, упоминаемых в теоретической части нашей работы. В силу большей прилежности, склонности к послушанию, конформности, обостренной потребности в одобрении со стороны окружающих, а также из-за естественного опережения мальчиков в ходе психофизиологического развития девочки чаще, чем мальчики, демонстрируют высокий уровень школьной, в частности, учебной мотивации.

Отметим, что среднегрупповой балл в выборке мальчиков (27,3) соответствует, согласно ключу к методике М.Р. Гинзбурга, 3-му уровню

развития мотивации учения, квалифицируемому как «нормальный (средний) уровень», а среднегрупповой балл в выборке девочек (34,1) – 2-му уровню, обозначаемому как «высокий уровень мотивации учения». Таким образом, и по уровневому анализу девочки опережают в развитии учебной мотивации мальчиков. Сравнение распределения в процентном выражении мальчиков и девочек из эмпирической выборки по уровням учебной мотивации представлено в таблице 11 и на рисунке 6.

Таблица 11

Сравнение уровней учебной мотивации мальчиков и девочек (%)

Уровни мотивации	Девочки	Мальчики
I - очень высокий	11,1%	6,5%
II - высокий	25,9%	16,1%
III – средний (нормальный)	44,4%	48,4%
IV - сниженный	14,8%	19,3%
V - низкий	3,7%	9,7%

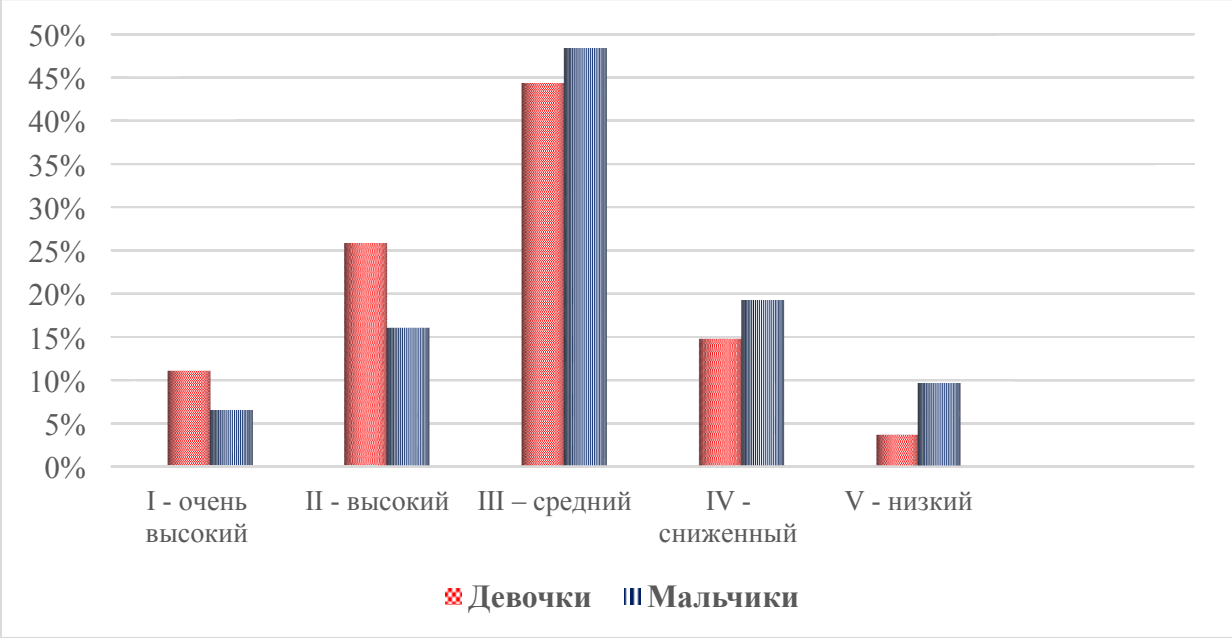

Рис. 6. Гендерное соотношение уровней учебной мотивации

Таблица 11 наглядно свидетельствует о том, что в зоне двух первых уровней мотивации учения (высокий и очень высокий) находится больше девочек (в сумме двух уровней – 37%), чем мальчиков (22,6%). Тем самым

становятся объяснимыми различия в общем уровне мотивации учения, подтвержденные методом Т-критерия, в пользу девочек в среднегрупповом формате. Девочки чаще, чем мальчики, выбирали в стимульном материале методики М.Р. Гинзбурга ответы, коррелирующие с наиболее желаемыми мотивами учебной деятельности. И хотя среди ответов часто встречался мотив получения высокой оценки и одобрения взрослых, всё же и эти мотивы ориентирует ребёнка на качество и результативность учебных действий. Остается надеяться, что со временем у этой категории младших школьников будет возрастать независимость от внешней оценки, все более активно будут формироваться механизмы саморегуляции.

III уровень учебной мотивации (средний или нормальный) представлен, как видно в таблице 8 и на рисунке 6, примерно равным количеством мальчиков и девочек (48,4% и 44,4% соответственно).

Сниженный и низкий уровни учебной мотивации в их сумме чаще демонстрировали мальчики (29%), у девочек суммарно этот показатель 18,5%. Можно предположить, что младшие школьники с низким уровнем мотивации учения интеллектуально пассивны, чаще всего проявляют интерес к наиболее лёгким дисциплинам, у них чаще формируется мотивация избегания неудачи (об этом свидетельствуют, в частности, выборы этой категории детей ответов «Я стараюсь учиться лучше, чтобы меня не наказывали», «Если я получаю хорошую отметку, то меня не будут наказывать», «Если я получаю плохую отметку, то меня накажут дома»). То есть, дети учатся, стараясь избежать тех последствий, которые влечёт за собой низкая отметка. В научных исследованиях показано, что мотивация избегания неудач формируется из-за неуспехов в учебной деятельности в младших классах, к концу начальной школы неуспевающие школьники чаще всего лишаются мотива получения высокой отметки, и мотивация избегания неудачи обретает значительную силу, сопровождаясь тревогой, страхом оценочных ситуаций и придавая обучению и школе в целом отрицательную эмоциональную окрашенность. По данным разных исследователей, до

четверти неуспевающих обучающихся школьников 3-го и 4-го классов негативно относятся к учению из-за преобладания мотива избегания неудачи.

Методика М.Р. Гинзбурга предполагает также качественный анализ результатов диагностики, позволяя, в соответствии с отдельным ключом, определить преобладающие для данного ребенка или группы детей мотивы учебной деятельности. По всей выборке испытуемых подсчитывается количество выборов ими каждого мотива, а затем определяется процентное соотношение между ними. Результаты такого подсчета представлены в таблице 12 и на рисунке 7.

Таблица 12

Сравнение количества выборов типов учебной мотивации (%)

Тип мотива	Девочки	Мальчики
Внешний мотив	11,1%	9,7%
Игровой мотив	-	6,4%
Получение отметки	18,6%	19,4%
Позиционный мотив	40,7%	35,5%
Социальный мотив	14,8%	9,7%
Учебный мотив	14,8%	19,3%

Очевидно, что лидирует среди других мотивов и у девочек, и у мальчиков позиционный мотив. Согласно интерпретации, предлагаемой автором методики М.Р. Гинзбургом, это означает, что ребенок учится не столько для того, чтобы овладевать учебной деятельностью, сколько для того, чтобы почувствовать себя взрослым, повысить свой статус в глазах детей и взрослых. Еще это свидетельствует, что для выбирающего этот мотив обучающегося характерно позитивное эмоционально окрашенное общение с одноклассниками и учителем, которое он стремится сохранять. Дети с этим мотивом выбирали для окончания предложения «Я стараюсь учиться лучше, чтобы …» ответы «наш класс был лучшим», «меня любила и хвалила учительница», «меня хвалили родители», «меня уважали и хвалили товарищи»; а предложение «Если я получаю хорошую отметку, мне больше всего нравится то, что...» заканчивали следующими ответами: «мои

товарищи будут мной довольны», «я буду считаться хорошим учеником», «мама будет довольна», «учительница будет рада». Иными словами, ребенка больше волнуют не успехи в учении как таковые, а реакция на эти успехи окружающих, повышающая статус ребенка в его собственных глазах. В некоторых источниках такой тип мотивации учения называется «личностно-престижной мотивацией».

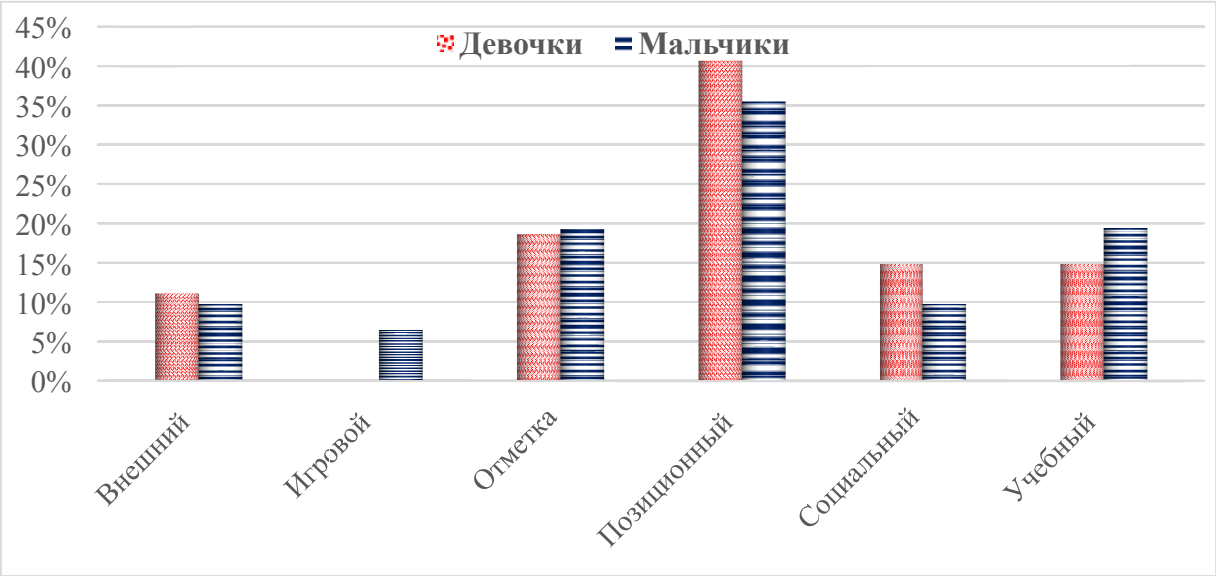

Рис. 7. Количество выборов типов учебной мотивации (%)

Собственно, с престижной мотивацией, которая проявляется в стремлении ученика занять первое место, быть лучшим связан и мотив, занявший второе место в иерархии мотивов двух разделенных по гендерному признаку групп – мотив «получение отметки» (18,6% у девочек и 19,4% у мальчиков). Получение пятерки, за которые хвалят родители и учитель, таким образом, остается актуальной учебной мотивацией для третьеклассников, хотя, судя по научным данным, он наиболее актуален для первоклассников, для начинающих ходить в школу. То, что и в 3-м классе остается много детей, мотивированных в учении отметкой, возможно, связано с существенным увеличением так называемых «делегирующих» родителей, ожидающих от детей исключительных достижений прежде всего в образовании.

В группе мальчиков на третье место вышел «учебный» мотив (19,3%), внутренне связанный с учебной деятельностью, что подтверждает данные, полученные нами по методике «Лесенка побуждений», где учебно-познавательный мотив оказался на втором месте по количеству выборов именно у мальчиков («Я учусь для того, чтобы научиться самому решать задачи»). Этот мотив, как указывалась, является наиболее продуктивным с точки зрения эффективности учебной деятельности, однако, к сожалению, его демонстрирует лишь пятая часть мальчиков из эмпирической выборки и только 14,8% девочек. Эти данные, возможно, отражают тот факт, что традиционная образовательная практика в начальной школе не дает детям в достаточной мере удовлетворять свои познавательные интересы, уроки кажутся им скучными, задания рутинными. Все это в конечном итоге приводит к угасанию познавательной мотивации, когда речь идет об учебной деятельности.

Ожидаемым явился факт редкого выбора ответов, связанных с игровой мотивацией (последнее место в обеих эмпирических группах). Такой мотив не показала ни одна из девочек и обнаружили только два мальчика. Игровой мотив означает, что ребенку в школе нравятся только игры, забавы, прогулки общение со сверстниками. Очевидно, что к 3-му классу, существенно отодвинут во времени дошкольный период детства, когда все виды занятий ребенка, в том числе учение, связаны с игровой деятельностью.

Подводя итог анализу результатов, полученных в нашем исследовании по методике М.Р. Гинзбурга, можно констатировать, что статистически подтверждены различия в общем уровне мотивации учения в пользу девочек, таким образом, эта часть нашей гипотезы подтверждена. Ее подтверждает и тот факт, что по уровневому анализу девочки опережают в развитии учебной мотивации мальчиков: среднегрупповой балл в выборке мальчиков соответствует 3-му уровню развития мотивации учения (нормальный, или средний уровень), а в выборке девочек – 2-му уровню (высокий уровень) мотивации учения. Что касается качественного анализа данных,

позволяющего определить типы преобладающей мотивации учения у младших школьников, то особенных различий в иерархиях мотивов учения в группах мальчиков и девочек не выявлено. Можно лишь отметить, что на 5% больше мальчиков, по сравнению с девочками, продемонстрировавших «учебный», т.е. оптимальный для процесса обучения, мотив.

Последняя из задействованных в нашем эмпирическом исследовании методик – «Методика для диагностики учебной мотивации школьников» (М.В. Матюхиной в модификации Н.Ц. Бадмаевой).

Эта методика, как и предыдущая, позволяет проводить как количественный, так и качественный анализ результатов. Кроме того, она дополняет общую картину мотивов учения младших школьников из нашей выборки, поскольку предлагает несколько иную, чем предыдущие методики, типологию учебных мотивов. Авторы методики выделяют следующие конкретные мотивы учения: мотивы долга и ответственности, самоопределения и самосовершенствования, благополучия, аффилиации, престижа, избегания неудачи, содержание учения, процесс учения, коммуникативные, творческой самореализации, достижения успеха.

Для начала определим процентное соотношение детей с высоким, средним и низким уровнем мотивации учения, это соотношение по результатам анализа данных, приведено в таблице 13 и на рисунке 8.

Таблица 13

Соотношение девочек и мальчиков с разным уровнем мотивации учения (чел./%)

Уровень мотивации	Девочки	Мальчики	Всего
высокий уровень	13 (48,1%)	11 (35,5 %)	24 (41,4%)
средний уровень	10 (37,1%)	16 (51,6%)	27 (44,8%)
низкий уровень	4 (14,8%)	4 (12,9%)	10 (13,8%)

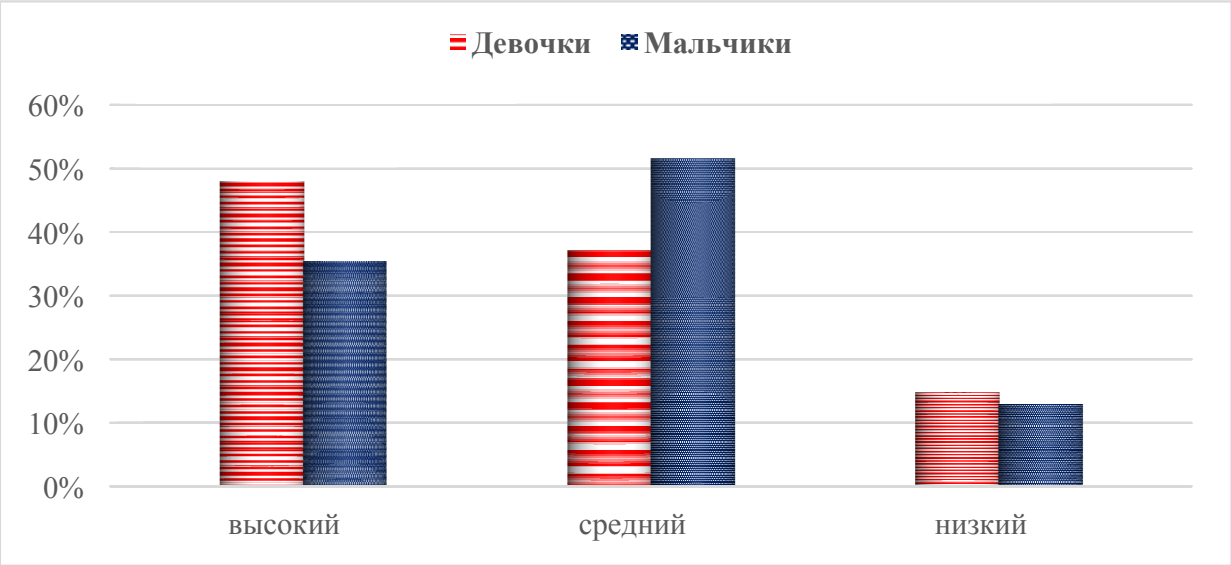

Рис. 8. Гендерное соотношение уровней учебной мотивации

Если сравнить данные, представленные в таблице 13, с данными в таблице 8 (где также речь идет об уровнях учебной мотивации на основе методики М.Р. Гинзбурга), то они показывают более благоприятную групповую картину (гораздо больший процент третьеклассников с высоким уровнем мотивации и, соответственно – меньший процент с низким уровнем мотивации учения). Мы относим это расхождение на счет характера стимульного материала в методике М.В.Матюхиной и Н.Ц. Бадмаевой – утверждения в ней сформулированы гораздо более прямо («Хочу получать хорошие отметки», «Хочу, чтобы не ругали родители и учителя», «Не хочу получать плохие отметки», «Хочу добиться в будущем больших успехов» и т.п.), провоцируя школьников на утвердительные ответы -мало найдется детей, которые бы этого не хотели. В некотором смысле эта методика делает более грубый срез состояния учебной мотивации у младших школьников, однако данные, полученные по ней, дают некоторую дополнительную информацию о гендерных различиях в мотивах учения.

В частности, мы можем еще раз проверить значимость этих различий, сравнив среднегрупповые показатели общего балла учебной мотивации (таблица 14, рисунок 9).

Таблица 14

Среднегрупповые значения общего уровня учебной мотивации

Общий уровень учебной мотивации	Девочки	Мальчики	$t_{эмп}$
Средний балл по группе	18,2	16,8	0,884
$t_{кр} = 2,002$ прир $\leq 0,05$ $t_{кр} = 2,663$ при $p \leq 0,01$			

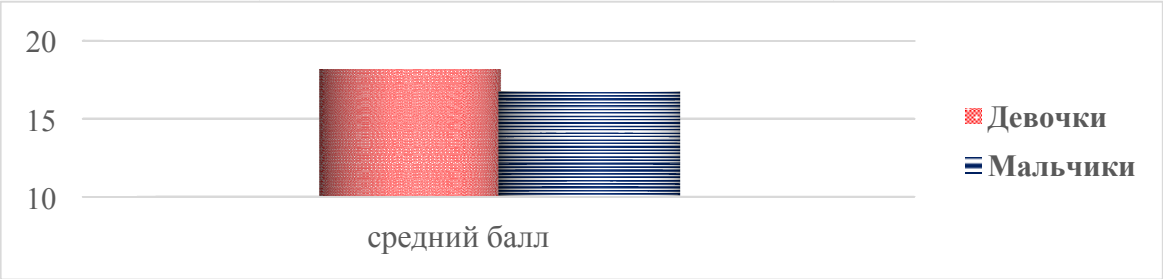

Рис. 9. Среднегрупповые значения общего уровня учебной мотивации

Таким образом, хотя средний балл в группе девочек уже привычно, как и по другим методикам в нашем исследовании, выше, все же не найдено достоверных различий в уровне учебной мотивации девочек и мальчиков ($t_{эмп.} = 0,884$ и находится вне зоны значимости). Мы склонны объяснять это еще раз особенностями методики М.В.Матюхиной и Н.Ц. Бадмаевой – ставя перед младшим школьником очень прямые вопросы, она просто не оставляет в большинстве случаев выбора, вызывая утвердительную реакцию. Дети, стремясь к эмоциональному благополучию, отвечают, что да, они хотят получать «4» и «5», хотят, чтобы их не ругали и пр.

Качественный анализ по обсуждаемой методике позволяет выделить преобладание конкретных мотивов в учебной деятельности обучающегося (11 типов). Проанализировав результаты диагностики в этом ключе, мы получили картину, представленную в таблице 15 и на рисунке 10.

Отметим, что сравнение на этот раз представлено в балльном выражении. Мы находили «удельный вес» каждого вида мотивации,

разделив сумму баллов по группе (отдельно девочек и мальчиков) по конкретному виду мотивации на общую сумму баллов, набранную группой в целом по всем утверждениям опросника.

Таблица 15

Преобладание конкретных мотивов в учебной деятельности девочек и мальчиков

Вид мотива учения	Девочки	Мальчики
долга и ответственности	0,0875	0,0806
самоопределения и самосовершенствования	0,0651	0,0729
благополучия	0,0977	0,0895
аффилиации	0,0875	0,0787
престижа	0,0672	0,0653
избегания неудачи	0,1037	0,1075
учебно-познавательные (содержание учения)	0,0691	0,0614
учебно-познавательные (процесс учения)	0,0549	0,0499
коммуникативные	0,0681	0,0460
творческой самореализации	0,0325	0,0518
достижения успеха	0,0955	0,0902

Из данных в таблице 15 следует, что тройку лидеров в группе девочек составили мотивы: «избегания неудачи», «благополучия» и «достижения успеха»; в группе мальчиков: «избегания неудачи», «достижения успеха» и «благополучия». Таким образом, картина почти идентичная, за исключением того, что 2-3 места меняются местами.

В тройку мотивов-аутсайдеров в группе девочек вошли: «творческая самореализация», «учебно-познавательные (процесс учения)», «самоопределения и самосовершенствования»; в группе мальчиков: «коммуникативные», «учебно-познавательные (процесс учения)», «творческая самореализация».

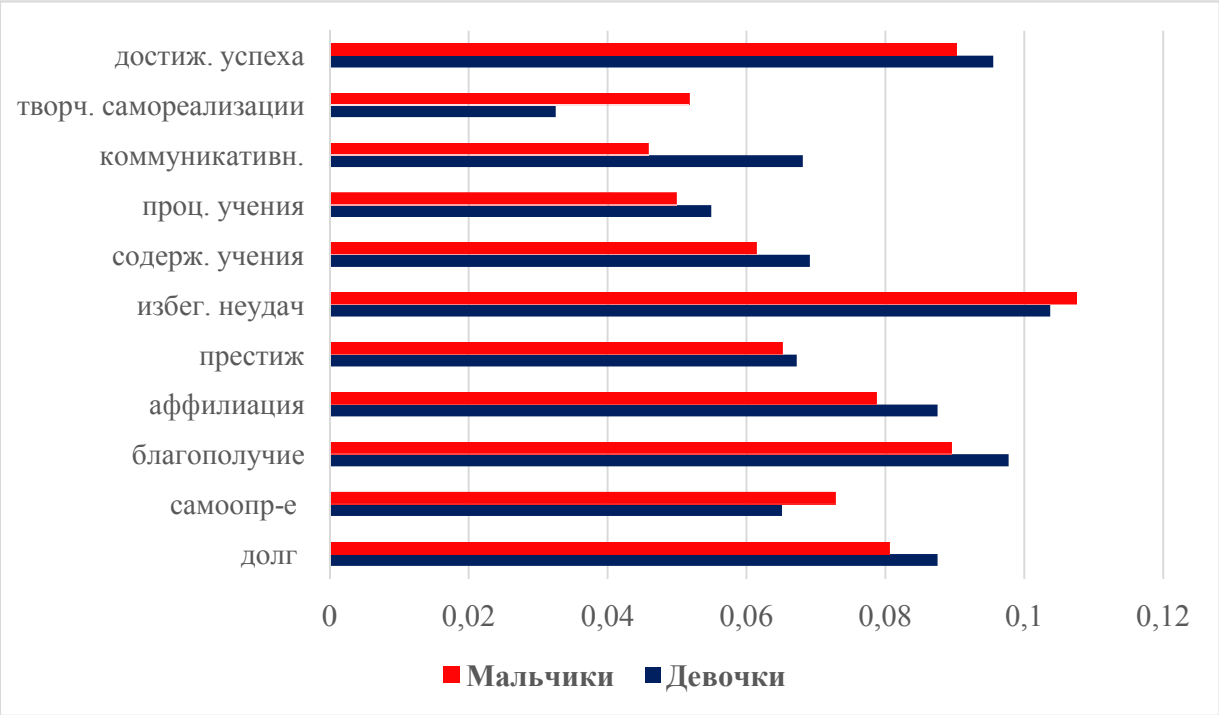

Рис. 10. Гендерное соотношение конкретных мотивов в учебной деятельности

Таким образом, процесс учения, так, как он организован в школе, не мотивирует младших школьников к активности в обучении. Кроме того, он, по-видимому, не имеет в приоритетах развитие творческого потенциала детей.

В целом методика М. В.Матюхиной, Н.Ц. Бадмаевой подтверждает (но не на уровне статистических различий) лишь самую общую гипотезу нашего исследования – учебная мотивация девочек имеет более высокий уровень, чем у мальчиков.

Выводы

Нами было проведено исследование с целью выявления гендерной специфики мотивации учения у младших школьников.

Исследование проводилось на базе на базе МБОУ «Средняя школа №77» г. Пензы. В нем приняло участие 58 обучающихся 3-х классов (3б и 3д классы), из них девочек – 27 чел., мальчиков – 31 чел.

Для решения задач исследования и проверки его гипотезы нами были подобраны следующие методики:

1. Анкета школьной мотивации Н.Г. Лускановой.

2. Методика «Лесенка побуждений» (Л.И. Божович, И.К. Маркова).

3. Методика «Исследование учебной мотивации школьников (М.Р. Гинзбург).

4. «Методика для диагностики учебной мотивации школьников» (М.В. Матюхиной в модификации Н.Ц. Бадмаевой).

В ходе исследования были получены следующие основные результаты:

- по методике «Анкета школьной мотивации» Н.Г. Лускановой школьная мотивация (более широкая категория по отношению к понятию «учебная мотивация») у девочек 3 класса выше, чем у их сверстников-мальчиков, которые вдвое чаще демонстрировали низкий уровень этой мотивации; на уровне статистики различия не подтверждены, их можно констатировать лишь на основе процентного распределения;

- по методике «Лесенка побуждений» (Л.И. Божович, И.К. Маркова, Н.В. Елфимова) не обнаружено гендерной специфики в отношении гармоничного сочетания познавательной и социальной мотивации – чуть больше половины младших школьников в обеих эмпирических выборках продемонстрировали именно такое сочетание;

- в процентном выражении познавательная мотивация по методике «Лесенка побуждений» чаще фиксировалась у мальчиков, социальная мотивация у девочек; в тройку мотивов-лидеров в группе девочек вошли:

мотив получения хорошей оценки, «учительский» и «родительский» мотивы, в группе мальчиков: мотив получения хорошей оценки, учебно-познавательный мотив, широкий познавательный мотив;

- по методике М.Р. Гинзбурга «Изучение учебной мотивации у младших школьников» статистически подтверждены различия в общем уровне мотивации учения - у девочек она оказалась выше; девочки опережают в развитии учебной мотивации мальчиков и по уровневому анализу: среднегрупповой балл в выборке мальчиков соответствует 3-му уровню развития мотивации учения (нормальный, или средний уровень), а в выборке девочек – 2-му уровню (высокий уровень);

- среди лидирующих мотивов учебной деятельности, выявленных с помощью методики М.Р. Гинзбурга, и у девочек, и у мальчиков – «позиционный» мотив (ребенок с помощью учения хочет повысить свой статус в глазах взрослых и сверстников) и мотив «получение отметки»;

- по «Методике для диагностики учебной мотивации школьников» (М.В. Матюхиной в модификации Н.Ц. Бадмаевой) получена более благоприятная групповая картина, чем по методике М.Р. Гинзбурга - гораздо больший процент 3-классников с высоким уровнем мотивации и, соответственно – меньший процент с низким ее уровнем;

- средний балл показателя уровня учебной мотивации, полученный по методике М.В. Матюхиной и Н.Ц. Бадмаевой, как и по другим методикам в нашем исследовании, в группе девочек выше, однако достоверность различий с помощью Т-критерия не подтверждена;

- качественный анализ данных по методике М.В. Матюхиной и Н.Ц. Бадмаевой выявил тройку мотивов-лидеров: в группе девочек - «избегания неудачи», «благополучия» и «достижения успеха», в группе мальчиков - «избегания неудачи», «достижения успеха» и «благополучия», т.е. различия только в том, что 2-е и 3-е места меняются местами; тройка мотивов-аутсайдеров: в группе девочек - «творческая самореализация», «учебно-познавательные (процесс учения)», «самоопределения и

самосовершенствования»; в группе мальчиков - «коммуникативные», «учебно-познавательные (процесс учения)», «творческая самореализация».

В целом по всем методикам можно сделать вывод о более высоком уровне мотивации учения у девочек по сравнению с мальчиками. Это не противоречит данным научных исследований, упоминаемых в теоретической части нашей работы. В силу большей склонности к послушанию, обостренной потребности в одобрении со стороны окружающих (что, возможно, в том числе, сказалось на результатах диагностики – девочки могли чаще давать социально одобряемые ответы) а также из-за опережения мальчиков в ходе психофизиологического развития девочки чаще, чем мальчики, демонстрируют высокий уровень школьной, в частности, учебной мотивации.

Заключение

Современные тенденции модернизации образования, проявляющиеся в переходе Российской системы образования на новую содержательную и технологическую модель, диктуют настоятельную необходимость в дальнейшем развитии природосообразных технологий системы образования и психологического сопровождения процесса обучения, одной из которых, с нашей точки зрения, является дифференцированное обучение с учетом гендерных особенностей младших школьников в учебной деятельности.

Целью нашей работы являлось исследование гендерной специфики мотивации учения у младших школьников для использования полученных диагностических данных в профессиональной деятельности педагогов и консультативной практике педагога-психолога.

В процессе исследования были решены следующие задачи: проведен теоретический анализ проблемы учебной мотивации младших школьников; изучены теоретические аспекты гендерных особенностей в учебной деятельности младших школьников; проведена диагностика для выявления возможной гендерной специфики мотивации учения у младших школьников; обработаны, проанализированы и проинтерпретированы результаты диагностического исследования.

В результате проведенного исследования были обнаружены следующие гендерные различия: школьная мотивация у девочек 3 класса выше, чем у их сверстников-мальчиков; статистически подтвержден более высокий уровень мотивации учения у девочек; не обнаружено гендерной специфики в плане гармоничного сочетания познавательной и социальной мотивации; в процентном выражении познавательная мотивация чаще фиксировалась у мальчиков, социальная мотивация у девочек; в тройку мотивов-лидеров в группе девочек вошли: мотив получения хорошей оценки, «учительский» и «родительский» мотивы; среди лидирующих мотивов учебной деятельности

по методике М.Р. Гинзбурга и у девочек, и у мальчиков – «позиционный» мотив и мотив «получение отметки».

В целом по всем методикам можно сделать вывод о более высоком уровне мотивации учения у девочек по сравнению с мальчиками. Это не противоречит данным научных исследований. В силу большей склонности к послушанию, обостренной потребности в одобрении со стороны окружающих (в процессе диагностики девочки могли чаще давать социально одобряемые ответы) девочки чаще, чем мальчики, демонстрируют высокий уровень школьной, и, в частности, учебной мотивации.

Таким образом, можно констатировать, что гипотеза нашего исследования о том, что девочки младшего школьного возраста, по сравнению с мальчиками, имеют более высокий уровень мотивации учения, у них также чаще фиксируется гармоничное сочетание познавательной и социальной мотивации учения, а среди конкретных мотивов - мотив получения хорошей оценки и мотив одобрения со стороны взрослых, подтверждена частично. Не подтвердились предположения о том, что у девочек чаще фиксируется гармоничное сочетание познавательной и социальной мотивации учения и мотив получения хорошей (при статистической проверке различия оказались не достоверными)

Список используемых источников

1. Бем С. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов/ С. Бем. - М.: Российская политическая энциклопедия, 2004. — 336 с.
2. Бендас Т.В. Гендерная психология: Учебное пособие. - СПб.: Питер, 2005. – 431с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте/ Л.И. Божович. - СПб.: Питер, 2008. – С. 305
4. Божович Л.И. Проблемы формирования личности/ Л.И. Божович. - М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. – С. 56
5. Васильева М.М. Условия формирования мотивации при изучении иностранного языка/ М.М. Васильева. - М.: Педагогика, 2008. – С. 131
6. Великанова Л.П. Мультиполярный подход в типологии гендерной идентичности // Известия Калининградского государственного технического университета (Калининград), 2008. — № 13. — С. 156 —160.
7. Вилюнас В.К. Психология развития мотивации/ В.К. Вилюнас. - СПб.: Речь, 2006. — 464 с.
8. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения/ Т.О. Гордеева. - М.: Смысл, 2006. — 336 с.
9. Гуткина Н.И., Печенков В.В. Динамика учебной мотивации учащихся от второго к третьему классу // Вестник практической психологии образования. — 2005. — № 4 — 5. — С. 16 — 22.
10. Елфимова Н.В. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников/ Н.В. Елфимова. - 2-е изд. - М.: Изд-во МГУ, 2002. — 108 с.
11. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки — два разных мира. Нейропсихологи — учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам/ В.Д. Еремеева, Т.П. Хризман. - 2-е изд. - М.: Тускарора, 2003. — 184 с.

12. Зайцев С.В. Индивидуальная избирательность младших школьников в учебном процессе / Психолого-педагогические условия становления индивидуальных стратегий обучения школьников / Под ред. И.С. Якиманской. - М.: Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2007. – 456 с.

13. Захаров А.И. Психологические особенности восприятия детьми роли родителей // Вопросы психологии. — 1982. — № 1. — С. 57 — 59.

14. Иванова, Н.В. Возможное участие родителей в проектной деятельности младших школьников / Н.В. Иванова //Начальная школа. - 2010. - №1. – С. 45 – 33. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: пособие для учителя / А.Г. Асмолова. - М.: Просвещение, 2011. –152 с.

15. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы/ Е.П. Ильин - 2-е изд. - СПб.: Питер, 2010. - 512 с.

16. Карабанова, О.А. Формирование универсальных учебных действий учащихся начальной школы / О. А. Карабанова //Управление начальной школой. – 2009. – № 12. – С. 9-11.

17. Квитова, Л. Ф. Самостоятельная работа младших школьников /. Л. Ф. Квитова // Начальная школа. – 2008, №9. - С.6 – 15

18. Клецина И.С. От психологии пола к гендерным исследованиям в психологии //Вопросы психологии. 2003.С.61-78.

19. Кон И.С. Ребенок и общество/ И.С. Кон. - М.: Академия, 2003. - 336 с.

20. Курамшев А.В. Гендерная социализация // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия Социальные науки. - Вып. 1 (3). - Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2004. - С. 190 - 197.

21. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения/ А.К. Макарова, Т.А. Матис. - М.: Просвещение, 1990. - 192 с.

22. Маклаков А.Г. Общая психология/ А.Г. Маклаков. - Издательство: Питер, 2008. – С.243

23. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников: Монография/ М.В. Матюхина. - 3-е изд. - М.: Педагогика, 2007. — 144 с.

24. Медведева, П. А. Исследование уровня школьной мотивации младших школьников // БМИК. 2015. №5. URL:http://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-urovnya-shkolnoy-motivatsiimladshih-shkolnikov (дата обращения: 10.10.2018).

25. Низьева Е.В. Мотивация учебной деятельности и ее формирование // Материалы 37-ой науч.-техн. конф. по итогам работы проф.-препод. состава СевКавГТУ за 2007 г. - Т. 1. - Ставрополь: СевКавГТУ, 2008. - С. 145 - 147.

26. Никитина, Е. А. Компетентностный подход к формированию учебной деятельности младших школьников / Е. А. Никитина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. №3 (14). URL:http://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-k-formirovaniyuuchebnoy-deyatelnosti-mladshih-shkolnikov (дата обращения 05.11.2018).

27. Практикум по гендерной психологии /Под ред. И.С. Клециной. СПб., 2003.

28. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях/Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. - М.: Педагогика, 2009. – С.131

29. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие/ Е.И. Рогов. – М .: ВЛАДОС, 2009.

30. Рубинштейн Л.С. Основы общей психологии/ Л.С. Рубинштейн. — М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. — 859 с.

31. Рябова Т.Б. Стереотипы и стереотипизация как проблема гендерных исследований // Личность. Культура. Общество. - 2003. - Т. V. - Вып. 1 - 2 (15 - 16). - С. 120 - 139.

32. Сапронов И.А. Познавательный интерес в структуре учебной мотивации младшего школьника // Проблемы педагогики и психологии. - 2008. — № 3. — С. 185 — 188.

33. Симонов В.П. Учет гендерных различий в образовательном процессе // Педагогика. — 2005. — № 4. — С. 40 — 44.

34. Симонов П.В. Мотивированный мозг // Симонов П.В. Избранные труды: В 2-х т. - Т. 1. Мозг: эмоции, потребности, поведение. - М.: Наука, 2004. - С. 171 - 334.

35. Словарь гендерных терминов. / Под ред. А. А. Денисовой / Региональная общественная организация «Восток-Запад: Женские Инновационные Проекты». - М.: Информация — XXI век.-2002.- 256 с.

36. Сокинина, А. А. Особенности эмоционального развития младших школьников / А.А. Сокинина // Начальная школа. - 2013. - № 6. - С. 50-52.

37. Столяренко Л.Д. Основы психологии: практикум/ Л.Д. Столяренко. - Издательство: Феникс, 2006. – С. 310

38. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. Для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., Стереотип – М.: Издательский центр Академия, 2005. – 378 с.

39. Титова Т.Е. Мотивация успеха // «Начальная школа». – 2007. - №10. – С. 11-14.

40. Фролова Н.А. Приёмы активного мотивированного овладения учащимися системой знаний и способами деятельности // «Начальная школа». - 2006 г. - № 2. - С. 50-51.

41. Хакхаузен Х. Мотивация и деятельность/ Х. Хакхаузен. - М.: Педагогика, 2005. – С.90

42. Хризман Т.П. Мальчики и девочки - два разных мира / Т.П. Хризман, В.Д. Еремеева.- СПб. : Тускарора, 2001 – с.160.

43. Шамова, Т.И. Современные средства оценивания результатов обучения в школе: Учебное пособие / Т.И. Шамова. - М.: Педагогическое общество России, 2008. – 192 с

44. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология)/ И.В. Шаповаленко. - Издательство: Гардарики, 2005. – С. 438

45. Шпика И.В. Учебная мотивация как показатель качества обучения младших школьников // «Начальная школа». – 2007. - № 2. - С. 18-19.

46. Штылева Л.В. Фактор пола в образовании. Гендерный подход и анализ/ Л.В. Штылева. – М.: Пер Сэ, 2008. - 316 с.

47. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся/ Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 2010. – С. 95

48. Эльконин Д.Б. Обучение и умственное развитие в младшем школьном возрасте // Психология детства: Сб. статей / Под ред. А.А.Реана. - 2-е изд. - М.: МОиПК, 2008. - С. 3 - 8.

49. Энгельмейер, П. К. Теория творчества / П.К. Энгельмейер. - СПб.: Образование, 2011. — 210 с.

50. Якобсон, П. М. Психология чувств и мотивации/ П.И. Якобсон. - М.: Институт практической психологии, 2010. - 304 с

51. Ярская - Смирнова Е.Р. Возникновение и развитие гендерных исследований в США и Западной Европе // Введение в гендерные исследования. - Ч. 1 / Под ред. И.А.Жеребкиной. - СПб.: Алетейя, 2001. - С. 14 - 45.

Приложение 1

Стимульный материал методики «Изучение мотивации обучения у младших школьников» М.Р. Гинзбурга

1. Я стараюсь учиться лучше, чтобы...
а) получить хорошую отметку;
б) наш класс был лучшим;
в) принести больше пользы людям;
г) получать впоследствии много денег;
д) меня уважали и хвалили товарищи;
е) меня любила и хвалила учительница;
ж) меня хвалили родители;
з) мне покупали красивые вещи;
и) меня не наказывали;
к) я больше знал и умел.
2. Я не могу учиться лучше, так как...
а) у меня есть более интересные дела;
б) можно учиться плохо, а зарабатывать впоследствии хорошо;
в) мне мешают дома;
г) в школе меня часто ругают;
д) мне просто не хочется учиться;
е) не могу заставить себя делать это;
ж) мне трудно усвоить учебный материал;
з) я не успеваю работать вместе со всеми.
3. Если я получаю хорошую отметку, мне больше всего нравится то, что...
а) я хорошо знаю учебный материал;
б) мои товарищи будут мной довольны;
в) я буду считаться хорошим учеником;
г) мама будет довольна;
д) учительница будет рада;
е) мне купят красивую вещь;
ж) меня не будут наказывать;
з) я не буду тянуть класс назад.
4. Если я получаю плохую отметку, мне больше всего не нравится то, что...
а) я плохо знаю учебный материал;
б) это получилось;
в) я буду считаться плохим учеником;
г) товарищи будут смеяться надо мной;
д) мама будет расстроена;
е) учительница будет недовольна;

ж) я весь класс тяну назад;
з) меня накажут дома;
и) мне не купят красивую вещь.

Приложение 2

Стимульный материал «Методики для диагностики учебной мотивации школьников» (М.В. Матюхиной в модификации Н.Ц. Бадмаевой)

№		верно	верно в некоторой степени	совсем не верно
1.	Понимаю, что ученик должен хорошо учиться			
2.	Стремлюсь быстро и точно выполнять требования педагога			
3.	Хочу окончить школу и учиться дальше			
4.	Хочу быть культурным и развитым человеком			
5.	Хочу получать хорошие отметки			
6.	Хочу получать одобрение учителей и родителей			
7.	Хочу, чтобы товарищи были всегда хорошего мнения обо мне			
8.	Хочу быть лучшим учеником в классе			
9.	Хочу, чтобы в классе у меня было много друзей			
10.	Хочу, чтобы мои ответы на уроках были всегда лучше всех			
11.	Хочу, чтобы не ругали родители и учителя			
12.	Не хочу получать плохие отметки			
13.	Люблю узнавать новое			
14.	Нравится, когда учитель рассказывает что-то интересное			
15.	Люблю думать, рассуждать на уроке			
16.	Люблю брать сложные задания, преодолевать трудности			
17.	Мне интересно беседовать с учителем на разные темы			
18.	Мне больше нравится выполнять учебное задание в группе, чем одному			
19.	Люблю решать задачи разными способами			
20.	Люблю все новое и необычное			
21.	Хочу учиться только на «4» и «5»			
22.	Хочу добиться в будущем больших успехов			