

нант. Во-вторых, как искусственный процесс, рефлексия на первый, его проектирование. Принципиальным является выяснение отношения средств когнитивного развития к его механизмам.

Таким образом, познавательные способности в контексте теорий когнитивного развития представляют собой сложное комплексное образование. «Познавательные способности – свойства интегральной индивидуальности эффективно реализовывать функцию отражения и познания объективно существующего внешнего и внутреннего мира посредством процессов ощущения, восприятия, памяти, внимания, воображения, мышления и речи, психомоторики, которые обеспечивают высокоэффективную когнитивно-интеллектуальную и когнитивно-моторную деятельность» [5].

В связи с тем, что познавательная деятельность является основой любой сознательной деятельности человека и включает поиск, восприятие, запоминание, переработку и реализацию информации в мышлении, воображении и действии, познавательные способности подразделяются на два блока: когнитивно-интеллектуальный и когнитивно-

моторный, которые имеют довольно сложную структуру.

Библиографический список

1. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей [Текст] / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2007. – 368 с.
2. История психологии. XX век [Текст] / под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 832 с.
3. Когнитивная психология [Текст]: учебник для вузов / под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.
4. Марцинковская, Т.Д. Истории психологии [Текст] / Т.Д. Марцинковская. – М.: Издат. центр «Академия», 2006. – 544 с.
5. Озеров, В.П., Соловьева, О.В. Диагностика и формирование познавательных способностей учащихся [Текст]: учеб. пособие / В.П. Озеров, О.В. Соловьева – Ставрополь, 1999. – 112 с.
6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2006. – 713 с.
7. Солсо, Р.Л. Когнитивная психология [Текст] / Р.Л. Солсо. – М.: Тривола, 2002. – 600 с.
8. Холодная, М.А. Когнитивное развитие [Текст] / М.А. Холодная // Современная психология / под ред. В.Н. Дружинина. – М., 1999. – 410 с.

Е.В. КАРПОВА

Феномен «антимотивационного пика» в процессе школьного онтогенеза

В работе экспериментально установлена динамика развития антимотивации. Она носит инвертированный характер по отношению к динамике положительной мотивации. Раскрыт «феномен антимотивационного пика», выявлено наличие генезиса не только положительной, но и отрицательной мотивации.

The dynamic of antimotivational development has received in experimental way. It has inversional character in connection with the dynamic of positive motivation. The phenomenon of “antimotivational top” has shown. The being of genesis not only of positive but also negative motivation has found.

Проблема генезиса мотивационной сферы личности в процессе учебной деятельности является актуальной, но, несмотря на достаточно большое количество эмпирических и экспериментальных исследований в этом плане [1, 3, 4, 5, 10, 11], многие ее аспекты остаются не вполне разработанными. Так, выявлены типичные и доминирующие мотивы учебной деятельности на разных этапах онтогенеза и их динамика; описан ряд

феноменов, например, феномен «мотивационного вакуума» и др. Вместе с тем до настоящего времени, по существу, не вскрыты механизмы, закономерности генезиса мотивации учебной деятельности в целом, а также отдельных мотивационных явлений в частности.

В этой связи подчеркнем, что отмеченный выше феномен «мотивационного вакуума», возникающий при переходе учащихся в

среднее звено школы, и его суть совершенно по-разному трактуются в литературе. По мнению А.К. Марковой, «... к 3-ему классу эмоциональная привлекательность учения для ученика снижается, если она не подкрепляется интересом к содержанию обучения, к способам добывания знаний» [10]. А.К. Дусавицкий связывает это явление с новой по содержанию социальной мотивацией [3]. По нашему мнению, в качестве причины снижения интереса и, как следствие, снижения ее успешности, выступает совокупность факторов. Это и смена ведущего вида деятельности, социальной ситуации развития, и появление в данный период новых сложных предметов, новых учителей; существенное возрастание требований к личностному и интеллектуальному развитию школьников и др.

Обратим внимание на еще одно свидетельство неразработанности проблемы генезиса мотивации учебной деятельности. Исторически сложившейся особенностью изучения данной проблемы является то, что акцент, преимущественно, делался и делается на *положительной* стороне мотивации учения, то есть на выявлении и исследовании тех мотивов, которые лежат в основе учебной деятельности, побуждают к ней, обеспечивают ее мотивационную основу. Однако такой подход нельзя считать единственно возможным, поскольку он не в полной мере раскрывает реальную сложность и противоречивость мотивации учебной деятельности. Низкая или недостаточная мотивация учения может быть обусловлена не столько *несформированностью* собственно мотивов учения, сколько *сформированностью* таких образований, которые имеют по отношению к ней своего рода «антимотивационную» направленность [7].

В отдельных работах встречаются понятия «антимотив» и «антимотивация». Так, по мнению Е.П. Ильина, данная терминология берет начало от введенного Я. Дитрихом понятия «антипотребность», трактуемого как «состояние, противоположное потребностям» [4]. В психологии мотивации учебной деятельности, преимущественно, используются термины «отрицательная мотивация» или «мотивация избегания неприятностей» (со стороны учителей, родителей в случае плохой учебы или непосещения школы) [10,11].

Часто термин «антимотивация» употребляется в широком смысле. Так, У. Глассер

отмечает: «Низкий уровень образовательных достижений приводит к потере мотивации или даже к антимотивации в учебе» [2]. М.Е. Кузовлева подразумевает под антимотивами «мотивы, которые тормозят развитие мотивации и оказывают отрицательное воздействие на нее» [8]. Это определение носит очень общий, аморфный характер. Его следует считать не только неразвитым, но лишь обозначенным, упомянутым, часто понимаемым в обыденном смысле как нечто противоположное мотиву.

Мы понимаем под антимотивом не недостаточный уровень развития того или иного учебного мотива (например, слабый познавательный интерес). Речь идет о высоком уровне развития какого-либо другого образования, которое не способствует осуществлению учебной деятельности, отталкивает учеников от нее, в силу чего и является антимотивом учебной деятельности. Например, сильнейшим антимотивом может выступать желание общаться с друзьями или конфликтные отношения с учителями.

Важно подчеркнуть также, что в содержательном отношении антимотивы могут быть и позитивными. Так, если ученика в большей степени интересуют занятия спортом, то учеба вообще может отойти на второй план. Другими словами, сам по себе антимотив учебной деятельности (занятия спортом) не является «плохим». Антимотивы могут нести и отрицательную содержательную окраску. Направленность ученика на бездумное времяпрепровождение или нежелание предпринимать какие-либо усилия в отношении учебы представляют собой антимотивы отрицательного содержания. В связи со сказанным можно считать справедливым мнение Д.А. Леонтьева о том, что «в области психологии мотивации употребление даже самых базовых понятий очень разное; важно отличать само слово от его содержания» [9].

Ранее уже было показано, что само по себе развитие личности – это в определенной мере развитие детерминации антимотивации [7]. Например, любое из основных новообразований школьного онтогенеза обладает ярко выраженным антимотивационным потенциалом. Формирование в младшем школьном возрасте таких новообразований, как рефлексия, произвольность поведения, позволяет учащимся осознанно ставить перед собой во-

просы типа: «Зачем надо ходить в школу?», «Зачем надо подчиняться требованиям учителя?» и пр. Ответы на эти вопросы не всегда способствуют позитивной динамике мотивации. Показательным является и другое новообразование – «чувство взрослости» и связанный с ним гипертрофированный негативизм, свойственный подростковому возрасту. Особое значение имеет и резко усиливающееся в этот возрастной период явление «реактивного сопротивления личности» – наличие таких мотивационных установок, которые противоположны внешне задаваемым требованиям, нормам, правилам и пр. Еще одним, быть может, наиболее важным фактором, являющимся комплексной детерминантой развития антимотивации в подростковом возрасте выступает процесс полового созревания и, соответственно, те потребности, которые им обусловлены и которые не имеют «деятельностной ориентации».

Подобные примеры можно продолжать и далее. Так, формирование профессиональных интересов в старшем школьном возрасте – это, безусловно, положительный факт. Однако их наличие часто приводит к редукции мотивов, связанных с необходимостью изучения тех предметов, которые «не понадобятся в дальнейшей жизни». Таким образом, развитие личности, ее обогащение и усложнение сопровождаются одновременно и процессом постоянного возникновения факторов, потенциально детерминирующих становление антимотивации учебной деятельности.

Учебная деятельность сама по себе также обладает большим антимотивационным потенциалом. Она содержит предпосылки не только для развития интереса к ней (то есть положительную внутреннюю мотивацию), но и для развития *внутренней антимотивации*. Кроме этого следует учитывать, что учебная деятельность является жестко регламентированной, насыщенной системой норм и правил, часто ограничительного и всегда жестко оценочного характера. Все это является комплексом мощных стимулов для развития *внешней антимотивации* (см. подробно [7]).

Еще одним очень существенным источником развития антимотивации является социальное окружение (как макро-, так и микромасштаба). Можно констатировать, что давление социальной макросреды, социума в

целом в настоящее время носит ярко выраженный негативный характер по отношению к развитию мотивации учебной деятельности. Так, нельзя не отметить отрицательную роль СМИ в этом процессе. Относительно роли социальной микросреды как сильнейшего источника развития антимотивации можно привести много очевидных примеров. Так, сюда относятся наказания за учебные неуспехи, влияние разного рода неформальных группировок (преимущественно антисоциальной направленности) и др. Следовательно, личность в целом, учебная деятельность и социальная среда содержат в себе ярко выраженный антимотивационный потенциал.

Цель нашего исследования заключается в сравнительном изучении динамики «положительной» и «отрицательной» мотивации в ходе учебной деятельности.

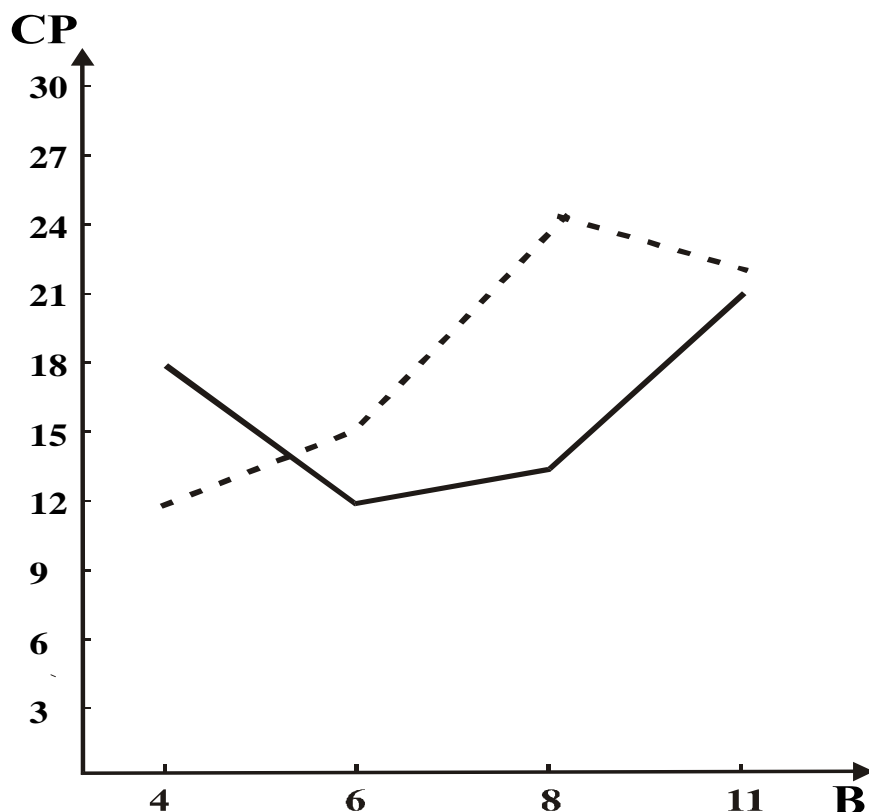
На первом этапе в четырех возрастных группах (испытуемые 4, 6, 8 и 11-х классов) была проведена диагностика общей степени мотивации учения по разработанной нами методике КОМ (комплексный опросник мотивов) с учетом возрастных модификаций [6]. На втором этапе была разработана специальная методика опросного типа для диагностики степени выраженности антимотивации учения. Наконец, на третьем этапе полученные данные подвергались обработке, в результате которой оказалось возможным выявить сравнительную динамику «положительной» и «отрицательной» мотивации учебной деятельности. Эти данные представлены на рисунке. Они позволяют сделать следующие заключения.

Во-первых, динамика развития «положительной» мотивации в целом согласуется с теми данными, которые описаны в литературе: наличие высокой положительной мотивации учения в младшем школьном возрасте сменяется к моменту перехода в среднюю школу ее резким снижением, а затем происходит хотя и достаточно медленное, но все же возрастание. Снижение значений степени мотивации учения зафиксировано в термине «феномен мотивационного вакуума».

Во-вторых, что касается динамики развития антимотивации, то она носит во многом как бы инвертированный характер по отношению к динамике «положительной» мотивации. Как можно видеть из данных, отображенных на рисунке, она достаточно слабо

представлена в двух первых возрастных группах. Затем, однако, происходит очень резкое возрастание степени ее выраженности, а значения степени антимотивации достигают максимума в группе испытуемых 14-15-ти лет. При переходе к последующей возрастной группе имеет место некоторое (однако доста-

точно умеренное) снижение степени антимотивации. Подчеркнем, что наибольшее значение степени антимотивации фиксируется в той возрастной группе, которую принято относить к подростковому, «трудному», переломному возрасту.



Примечание: ———— – усредненные значения по методике КОМ («положительная» мотивация); - - - - - – показатели антимотивации учения («отрицательная» мотивация). В – возрастные категории испытуемых (ученики 4, 6, 8, 11-х классов); СР – степень развития «положительной» и «отрицательной» мотивации.

В-третьих, как уже отмечалось, эти две полученные зависимости имеют как бы «зеркальный» характер. «Положительная» мотивация, снижаясь вначале, затем в целом возрастает. «Отрицательная» мотивация, наоборот, сначала возрастает, а затем несколько снижается.

В-четвертых (и это, на наш взгляд, главное), полученные данные показывают, что наряду с известным явлением «мотивационного вакуума», обнаруженного в динамике «положительной» мотивации, имеет место еще одно, тоже общее, но как бы инверсионное по отношению к нему явление – «*феномен антимотивационного пика*». Эти два феномена относятся к разным возрастным периодам, но, безусловно, тесно взаимосвязаны. Наступающий ранее в хронологическом от-

ношении феномен «мотивационного вакуума» провоцирует такую ситуацию, при которой подобный вакуум обязательно должен быть чем-то заполнен. И он, действительно, заполняется, но не сразу, а отсроченно, что и приводит к феномену, который в известном смысле является следствием «мотивационного вакуума» – к «антимотивационному пику». В дальнейшем в самой старшей возрастной группе степень антимотивации несколько снижается, что, по-видимому, связано с положительной ролью формирования в этот период так называемых «профессиональных мотивов», а также с развитием положительной внеучебной мотивации.

Таким образом, можно констатировать наличие генезиса не только «положительной», но и «отрицательной» мотивации, а

также подчиненность динамики антимотивации определенным закономерностям. Главным обнаруженным в ходе исследования выступил феномен «антимотивационного пика».

Библиографический список

1. Божович, Л.И. Избранные психологические труды [Текст] / Л.И. Божович. – М.: МПА, 1995. – 209 с.
2. Глассер, У. Школы без неудачников [Текст] / У. Глассер. – М.: Прогресс, 1991. – 184 с.
3. Дусавицкий, А.К., Репкин, В.В. О развитии познавательных интересов младших школьников [Текст] / А.К. Дусавицкий, В.В. Репкин. // Вопросы психологии. – 1975. – №3. – С. 92-101.
4. Ильин, Е.П. Мотивация, мотивы [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
5. Карпова, Е.В., Кулешова, О.Н. Развивающие системы обучения и формирование мотивации [Текст] / Е.В. Карпова, О.Н. Кулешова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2004. – 152 с.
6. Карпова, Е.В. Новая методика комплексной диагностики мотивации учебной деятельности [Текст] / Е.В. Карпова // Вестник КГУ. Акмеология образования. – 2005. – Т. 11. – № 3. – С. 107-111.
7. Карпова, Е.В. Профилактика антимотивации учения как средство оптимизации учебной деятельности школьников [Текст] / Е.В. Карпова // Современные проблемы прикладной психологии. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2006. – Т. 2. – С.77-87.
8. Кузовлева, М.Е. Профессиональная ориентация как один из факторов формирования мотивации в обучении иностранным языкам [Текст] / М.Е. Кузовлева // Психолог в школе. – 1987. – №2. – С. 15-19.
9. Леонтьев, Д.А. Общее представление о мотивации поведения человека [Текст] / Д.А. Леонтьев // Психология в вузе. – 2004. – №1. – С. 51-65.
10. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.

Л.А. ОГОРОДНИКОВА

Тактическая одарённость как критерий спортивного отбора

Автором введено понятие «тактическая одарённость», квалифицированное как система психических познавательных и психомоторных способностей спортсмена. Определена психологическая структура тактической одарённости в игровых видах спорта. Обоснована возможность и необходимость использования тактической одарённости в качестве критерия спортивного отбора.

Notion "tactical endowments" is introduced by the author, which is qualified as a system of mental cognitive and psychomotor abilities of the sportsman. The psychological structure of tactical endowments in kinds of game sports is determined. The opportunity and necessity of use of tactical endowments as a criterion of sports selection is proved.

Практика спортивной деятельности показывает, что даже при грамотном, научно обоснованном построении учебно-тренировочного процесса далеко не все молодые спортсмены могут достигнуть высокого уровня спортивного мастерства. В связи с этим перед спортивными специалистами встаёт сложная задача: выявить среди большого количества детей и подростков тех, кто имеет наибольшие потенциальные способности к тому или иному виду спорта.

В отечественном спорте сложилась традиция просмотра максимально возможного количества детей, при котором рекомендуется учитывать состояние здоровья, конституциональные особенности, физические способности, скорость реакции, координацион-

ные возможности. Большинство тренеров особое внимание уделяют способности детей воспроизводить показанные движения.

В европейском спорте только в 70-х гг. XX века возникла идея о значимости психологических особенностей, в частности интеллектуальных, при спортивном отборе. Однако до настоящего времени предпочтение отдаётся контрольным нормативам по физической и технической подготовке. Психологическое тестирование используется крайне редко. В целом методики отбора в игровых видах спорта остаются несовершенными, что вынуждает детских тренеров в большей степени полагаться на собственный опыт и интуицию, которые, к сожалению, не всегда обеспечивают надёжный прогноз. При таком отборе