

Динамика мотивов учебной деятельности и ее связь с системой учебных действий

Васильев В.Г.,

кандидат физико-математических наук, профессор кафедры общей и социальной педагогики Института педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет (ФГАОУ ВПО СФУ), Красноярск, Россия, vgvasil2@yandex.ru

Третьяк М.В.,

магистрант Института педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет (ФГАОУ ВПО СФУ), Красноярск, Россия, marytreyak_1994@mail.ru

Младший школьный возраст характеризуется первичным вхождением ребенка в учебную деятельность, овладением основными видами учебных действий. Однако учебная деятельность не дана ребенку в готовой форме, она должна быть сформирована. Один из главных выводов теории учебной деятельности, по В.В. Давыдову, заключается в том, что познавательная потребность, лежащая в основе учебной деятельности, в этой деятельности и формируется. Это диалектическое противоречие определяет общую проблему данной работы – проблему формирования мотивов учебной деятельности. В частности, изучается динамическая структура учебных мотивов, где каждый мотив, с одной стороны, лежит в основании конкретного учебного действия, с другой – формируется конкретными учебными действиями. Исследование такой связи учебной мотивации с системой учебных действий позволяет приблизиться к пониманию движущих сил, причин, внутренних механизмов поведения ребенка в учебной деятельности, что будет способствовать совершенствованию процессов проектирования и организации учебной деятельности.

Ключевые слова: учебная деятельность, потребность в учебной деятельности, учебная мотивация, учебные действия, учебные мотивы.

Для цитаты:

Васильев В.Г., Третьяк М.В. Динамика мотивов учебной деятельности и ее связь с системой учебных действий [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 4. С. 1–12. doi: 10.17759/psyedu.2016080401

For citation:

Vasiliev V.G., Tret'yak M.V. Dynamics of motives of educational activity and its connection with the system of educational actions [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2016, vol. 8, no. 4, pp. 1–12. doi: 10.17759/psyedu.2016080401. (In Russ., abstr. in Engl.)

Связи и отношения учебных действий и учебных мотивов являются одним из основных содержаний проектирования и организации учебной деятельности с детьми, так как «в процессе формирования у школьников потребности в учебной деятельности происходит ее конкретизация в многообразии мотивов, требующих от детей выполнения учебных действий» [2, с. 157]. Понятие «учебная деятельность» конкретизировано В.В. Давыдовым и достаточно полно описано через учебную задачу и систему учебных действий, а вот само «многообразие мотивов» и их структура в научной и методической литературе представлены недостаточно [2]. Несмотря на то, что учебная мотивация изучается давно и подробно, структура учебных мотивов и их динамика вплоть до

настоящего времени до конца не конкретизированы. «Многие исследования мотивации учения лишь затрагивают вопросы формирования таких мотивов, но не раскрывают главных особенностей их содержания и формирования» [2, с. 196]. Поэтому задача построения структуры «многообразия мотивов», изучение ее динамики и связи с учебными действиями является актуальной.

В современной российской литературе исследование проблемы познавательных и учебных мотивов рассматривается в ряде работ в контексте становления иерархии мотивов и всего их спектра, возникающего в процессе учебной деятельности [3; 5; 6; 7]. Мы же исследуем механизм формирования динамики учебных мотивов и их проявление в структуре учебной деятельности. То есть мы проводим практическое исследование связи учебных мотивов и учебных действий.

А.Н. Леонтьев разграничивает понятия «деятельность» и «действие». Деятельность психологически характеризуется тем, что ее предмет всегда совпадает с тем объективным, что побуждает субъекта к данной деятельности, т. е. с мотивом. В действии же мотив не совпадает с его предметом, а лежит в той деятельности, в которую данное действие включено. «Мотив деятельности может, сдвигаясь, переходить на предмет действия. В результате этого действие превращается в деятельность. Именно этим путем и рождаются новые деятельности, возникают новые отношения к действительности» [9, с. 289]. В.Г. Леонтьев рассматривал мотивы в единстве с целью, связка «мотив – цель», понимаемая как мотивация, побуждает и регулирует деятельность человека [3; 11].

Из сказанного можно сделать вывод, что с одной стороны, мотив лежит в основе выполнения учебного действия (мотивирует действие), а с другой стороны, это учебное действие формирует мотив, лежащий в основании следующего шага, шага перехода действия в деятельность, шага развития познавательной потребности. Так возникает проблема, требующая специального исследования, каким образом и какой мотив побуждает ребенка выполнять то или иное учебное действие и как при выполнении учебного действия формируются те или иные учебные мотивы.

Спектр мотивов в конкретной ситуации может быть весьма разнообразен и динамичен в зависимости от источников их формирования. Например, это могут быть мотивы, актуализированные межличностными отношениями, такие как желание понравиться учителю или друзьям и т. д. В своей работе мы рассматриваем только учебные мотивы, продуктивные в учебной деятельности.

На основе анализа теоретического материала, результатов диагностических процедур и методом наблюдения мы пришли к следующему выводу. Исходным мотивом, возникающим на этапе начального освоения учебной деятельности (т. е. в младшем школьном возрасте), является образец действия учителя или образец способа действия для решения конкретной задачи. Это связано с тем, что с приходом в школу у ребенка нет потребности в теоретических знаниях. Учитель способствует формированию поисковой деятельности детей, выступая ориентиром и организатором учебной деятельности. Это является стартовой ступенью развития именно потребности. «Когда предмет потребности еще отсутствует или еще не выделен во внешнем поле: это – поисковое поведение» [9, с. 2].

В ситуации, когда известный способ не позволяет решить задачу, но образ результата удерживается, происходит сдвиг мотива на результат, что открывает новую, поисковую деятельность по нахождению средств решения задачи (достижения результата).

Следовательно, можно высказать гипотезу: эта новая деятельность является элементом, «кусочком» учебной деятельности, поэтому такой сдвиг мотива на результат можно считать центральным механизмом формирования учебной деятельности. Найденный учеником способ решения задачи становится исходным мотивом следующего шага. Это позволяет

конкретизировать мотивы каждого учебного действия и методически отвечать на основной вопрос проблемы.

Исходные мотивы А.Н. Леонтьев назвал мотивами первого рода («только понимаемые мотивы»), обычно они заданы извне. Другие – мотивами второго рода («реально действующими»), «возникающими внутри деятельности и обеспечивающими дальнейшее выполнение действия» [10, с. 306].

Программа эмпирического исследования

Для доказательства гипотезы необходимо решить две задачи. Первая задача – в каждом учебном действии понять логику механизма сдвига мотива на цель», т. е. понять, как работают и порождаются новые учебные мотивы, и тогда мы сможем отследить, как порождается учебная деятельность. Вторая задача – на основании решения первой задачи экспериментально доказать данную гипотезу.

Решение первой задачи. Ниже построены модели связи каждого учебного действия и опредмеченных учебных мотивов, демонстрирующие динамику мотивов при переходах между учебными действиями.

1. **Принятие учебной задачи.** На первых этапах обучения, учитель показывает, как решаются те или иные задачи, по тем или иным правилам (законам) в расчете на то, что правила и способы, какими он действует, само его поведение будут освоены учеником. Принятие учебной задачи начинается с постановки учителем заданий, подобных тем, что он только что продемонстрировал. По замыслу учителя, и условия задачи, и средства ее решения известны, что обеспечивает принятие задачи и дальнейшее ее решение [1]. В этой ситуации мотив определяется действием педагога. Ребенок либо полностью копирует их либо воспроизводит уже известные ему способы решения. Поэтому можно сказать, что учебный мотив решения задачи в подобной ситуации связан со способами решения задач, известными ребенку. В данном случае это можно считать мотивами первого рода. Достижение результата – выражение познавательной потребности. Результат же, в данном случае, будет лишь целью и не иметь силу мотива.

В этой же ситуации появляются исходные мотивы учебных действий контроля и оценки [2, с. 160, 163]. Исходным содержанием действий контроля и оценки можно считать сравнение с эталоном, с внешним образцом и установление определенного уровня соответствия образцу. Учитель просит ученика решить задачу устно или на доске. Далее он ставит задачу всему классу: «Дети, вы согласны с данным решением Олега?». Исходным мотивом действия контроля, сравнения действия Олега с действием учителя является усвоенный ребенком образец действия учителя, а полученный результат контроля (сравнения) является совокупным мотивом оценки. Следующим шагом учитель ставит задачу всем и просит ученика, решившего задачу, предъявить свое решение устно или на доске. А затем снова вопрос: «Дети, вы согласны с данным решением Маши?». Существенным в этой ситуации является то, что помимо образца действия учителя мотивом начинает становиться и собственное решение, и собственный результат. Если результат не совпадает с результатом Маши, то мотивом может выступать либо свое, либо Машиное решение. Такой сдвиг мотива на результат открывает первый шаг деятельности по формированию самостоятельных действий контроля и оценки. Более того, действия контроля и оценки как рефлексивные остановки обеспечивают и переходы между действиями, и сдвиг мотива на цель, т. е. обеспечивают динамику мотивов.

Вот как это мы наблюдали на уроке. Девочка решала задачу у доски и, закончив, повернулась к классу. Заметив, что некоторые дети показывают значок несогласия с ее решением, не говоря ни слова, девочка быстро повернулась к доске, нашла свою ошибку, исправила и, получив согласие всех со своим решением, довольная села на место. Только после этого учитель сказала «молодец» и продолжила урок.

2. Самостоятельная постановка учебной задачи связана с задачей поиска новых средств решения задачи [1]. Мотив первого рода определяется тем, что задача, поставленная учителем, на первый взгляд, решается известным ученику способом. Ученик начинает решать эту задачу (включается в деятельность) и формирует образ будущего результата. Потом, благодаря сформированным исходным действиям контроля и оценки, ученик обнаруживает невозможность достижения результата из-за недостаточности имеющихся средств. Здесь начинает формироваться мотив второго рода. Происходит сдвиг мотива на цель (по А.Н. Леонтьеву). Образ результата и предыдущий опыт успешной деятельности, а позднее и опыт поисковых действий, определяют новую деятельность как поиск средств решения задачи (цель). Мотив этой поисковой деятельности определяется образом результата и представлениями о средствах (известных способах) поисковых действий.

3. В этой деятельности исходная задача преобразуется в задачу поиска и обнаружения новых средств (нового способа) как некоторого «всеобщего отношения изучаемого объекта» [2, с. 159]. Происходит сдвиг мотива с образа результата исходной задачи на образ преобразованных условий задачи, тем самым на постановку и решение новой задачи. Важно отметить, что речь идет о целенаправленном преобразовании условий задачи, ориентированном на поиск, обнаружение и выделение вполне определенного отношения. Деятельность, которая при этом возникает, может быть охарактеризована высказыванием В.В. Давыдова: «Поиск такого отношения и есть содержание мыслительного анализа, которое в своей учебной функции выступает первоначальным моментом процесса формирования требуемого понятия» [2, с. 161]. И это важный компонент учебной деятельности.

4. В процессе поиска, обнаружения и использования новых средств возникает (ставится учеником самостоятельно или с помощью учителя) задача их выделения, предъявления и оформления (Учитель это делает с помощью трех вопросов: «Покажи на доске что делал?»; «Как делал (решал)?»; «Почему так делал?»). В этом случае мотивом первого рода можно считать обнаруженное средство (способ, отношение), оно позволяет решить конкретную задачу (см., например, п. 1). Но задача перевода способа решения в текст приводит к тому, что происходит сдвиг мотива – обнаруженного средства – на результат, на построение знака этого средства, так возникает новая деятельность – моделирование. В результате не только решается исходная задача, но и строится модель средства (способа) ее решения. Принципиально важно, что эта деятельность, с одной стороны, обеспечивается действиями контроля и оценки, мотивами которых выступают сначала собственные решения и слова, а затем общий знак (модель) открытого способа, а с другой стороны, создаваемый знак вместе со своим значением начинают брать на себя функцию средства (мотива) контроля и оценки. Именно появление знака наполняет действия контроля и оценки тем содержанием, которое предписывает им В.В. Давыдов [2, с. 163].

5. Учебное действие преобразования модели отношения для изучения его свойств «в чистом виде» призвано вскрыть и изучить возможности открытого способа. «Преобразовывая и переконструируя учебную модель, школьники получают возможность изучать свойства всеобщего отношения без его “затемнения привходящими обстоятельствами”» [2, с. 162]. Для такого преобразования в арсенале учителя имеются задачи, сформулированные на языке модели в общем виде. Поиск средств решения таких задач приводит к постановке задач анализа свойств модели, а задачи обоснования решения приводят к построению обобщений, правил и законов. Поскольку образ результата и представления о средствах поисковых действий как мотив ребенком усвоены (см. п. 2), постольку можно считать в этой ситуации свойства модели и их анализ мотивами первого рода, а правила и обобщения, оформленные на языке модели, – мотивами второго рода. Образно возникающую деятельность можно назвать созданием теории данного метода (способа, модели), созданием содержательного обобщения.

6. Основная задача учебного действия построения системы частных задач, решаемых общим способом, – не только применение открытого способа для решения практических задач, но и определение (построение) границ открытого способа, установление пределов его применимости.

Для этого у учителя есть два типа частных задач: задачи, решаемые данным открытым и оформленным методом, и задачи, не решаемые этим методом. В первом случае происходит поиск способов применения данного метода. Во втором случае происходит сдвиг мотива с метода применения на доказательство нерешаемости задачи. Так возникает деятельность по установлению границ применимости метода.

В двух последних учебных действиях окончательно выкристаллизовываются действия контроля и оценки. Происходит сдвиг мотива контроля со знаков и формул на полноту используемых средств и получаемых результатов. А мотив оценки отдельных результатов сдвигается на мотив оценки деятельности в целом, т. е. на мотив решения учебной задачи [2, с. 163].

Так завершается построение теоретического обобщения как диалектики содержательного обобщения и восхождения от абстрактного к конкретному [2, с. 153, 154].

Таким образом, динамика мотивов позволяет выделить основные деятельностные компоненты учебной деятельности: поиск метода, моделирование метода, построение теории метода, установление границ метода. Это позволяет еще раз говорить о научно-исследовательской деятельности как источнике учебной деятельности, где, как писал Э.В. Ильенков, «в сжатой, сокращенной форме» воспроизводится «действительный исторический процесс рождения и развития ... знаний» [2, с. 152].

Решение второй задачи. В основу метода мы положили процедуру оценки индивидуальной способности ребенка действовать в неопределенной ситуации и процедуру оценки индивидуальной способности рефлексивно относиться к собственным действиям, – понимать, оформлять в знаке, преобразовывать свои действия в коммуникации с другими. В качестве контрольно-измерительных материалов мы выбрали неопределенные задачи. Существенной особенностью неопределенных задач является то, что для решения каждой из них учащийся сначала должен доопределить (преобразовать) условие задачи и создать модель условий доопределения задачи. Эти задачи при этом могут иметь решение, а могут и не иметь решений – сколько доопределений, столько и способов решения. Главное заключается в том, что модель условия начинает выступать условием (причиной) возникновения модельных средств решения задачи. Работа над решением таких задач ставит ребенка в ситуацию выбора стратегии решения, заставляет апробировать различные способы работы, что может служить показателем особенностей его личности как ученика – его самооценки, рефлексивности и мотивации в учебном процессе. Основанием для таких предположений послужили работы А.Н. Леонтьева, где исследуются основания поисковой деятельности [5], и статья С.В. Зайцева о действии выбора [4]. В качестве критериев были определены результативность, инициативность и самостоятельность. В данном случае самостоятельность следует соотносить с принятием или непринятием на себя заданных извне задач, возникновением собственных учебных целей (подразумевается, что ребенок сам выбирает или строит средства решения задачи, принимает решение о своем действии – делать так, а не иначе, определяет границы применимости способа и отвечает за последствия).

Инициатива может проявляться, но самостоятельным решением (или объяснением своего решения) может не быть по причине множества необходимых школьнику подсказок. И наоборот, школьник способен решить задачи без подсказок, но не проявляет инициативу при возможности пройти диагностику, объяснить способы своего решения (в таком случае мы условно признаем возможность самостоятельного решения задач, но фиксируем отсутствие инициативы, желая проходить диагностику). Также критериями диагностики являются правильная аргументация тезисов и использование универсальных учебных действий (УУД) при решении задач. Мы должны видеть, что ребенок владеет ранее изученными методами при решении задач, а также умеет логически доказывать свое решение. Результаты определения этих критериев фиксируются в табл. 1.

Важным аспектом исследования является переход от неопределенной задачи к решению связанных с нею коммуникативных задач, когда ребенок по поводу решения задачи должен ответить на вопросы: «Что ты делал?», «Как ты делал?», «Почему ты так делал?». Это позволяет выявлять основания, мотивы, цели и результаты решения основной задачи. Результаты вносятся в табл. 2.

Следующим важным ходом исследования является возвращение к решению исходной основной задачи (по инициативе ребенка или с помощью учителя). Такой ход позволяет изучить мотивы и связи действий контроля и оценки, соотнести результаты табл. 1 и табл. 2 и определить цель действий ребенка. Результаты этого хода заносятся в табл. 3.

Таким образом, мы измеряем не только умение решать и обсуждать задачи, но еще и динамику изменений при обращении к предыдущей задаче. Причем в протоколе диагностики для этого имеются три отдельные таблицы. В табл. 1 оценивается само решение, действия ученика, в табл. 2 – то, что он говорит по поводу своего решения, как его обсуждает, в табл. 3 – как ученик изменяет свое решение и отношение к нему.

В итоге решения неопределенной задачи и ее обсуждения заполняется следующий протокол:

ФИО _____

Класс _____

Таблица 1

Решение задач с неопределенными данными

Критерий оценки решения задачи	Номер задачи					Итого
Самостоятельность						
Результативность						
Использование ранее освоенных учебных средств, в том числе УУД						

Таблица 2

Решение рефлексивной задачи (планирование, рефлексия)

Критерий оценки решения задачи	Номер задачи					Итого
Самостоятельность						
Инициативность						
Правильная аргументация тезисов и выводов						

Таблица 3

Динамика изменений

Критерий оценки решения задачи	Номер задачи					Итого
Самостоятельность						
Результативность						
Использование ранее освоенных учебных средств, в том числе УУД						

Особенности

поведения

диагностируемого:

Результаты и их обсуждение

Исследование проводилось на базе прогимназии № 131 г. Красноярска. В исследовании приняли участие 204 ребенка, обучающихся с I по IV класс в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Работа велась индивидуально с каждым ребенком. Беседу с ребенком проводили двое: М.В. Третьяк, автор этой работы, и Е.П. Бажай – психолог прогимназии. В основу методики проведения собеседования были положены материалы мониторинговых исследований прогимназии, связанные с динамикой образовательных результатов, а именно с диагностикой развития теоретического мышления. Методика проведения собеседования содержит список задач, предлагаемых ребенку, регламент испытания, оценочные таблицы и протоколы проведения испытания.

Первым шагом мы проверяли наличие исходного мотива в виде известного детям способа для решения определенных задач, т. е. задач, имеющих единственное решение. Этот мотив лежит в основе учебного действия принятия учебной задачи [1].

Дети показали следующие результаты:

I классы: 30 человек из 53, – 56,6 %;

II классы: 46 человек из 50, – 92 %;

III классы: 41 человек из 50, – 82 %;

IV классы: 50 человек из 50, – 100 %.

Вторым шагом при решении ребенком неопределенной задачи мы проверяли сдвиг исходного мотива принятия задачи сначала на результат, достижение которого требует открытия новых средств, а затем сдвиг мотива на условие задачи с целью ее доопределения. Эти два мотива лежат в основе учебного действия «преобразования условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта» [2, с. 159].

Здесь были получены следующие результаты:

I класс: 18 человек – 34 %;

II класс: 27 человек – 51 %;

III класс: 36 человек – 72 %;

IV класс: 46 человек – 92 %.

Третьим шагом мы переходим к решению коммуникативных задач как основному средству на оформление и предъявление способов решения. Основным средством для оформления и предъявления выступают знаковые средства (от слов до моделей). Способность ребенка описывать свои действия определяет исходный мотив, а мотивами второго рода выступают знаки и модели.

Статистика использования их детьми следующая:

I класс: 23 человек – 43, 4 %;

II класс: 31 человек – 60, 8 %;

III класс: 33 человек – 66 %;

IV класс: 44 человек – 88 %.

Четвертый шаг связан с возвращением к решению исходной неопределенной задачи. Основное задание для ученика выглядит так: «Посмотри еще раз на задачу. Все ли сделано для решения и полностью ли решена задача?». Здесь мы, прежде всего, смотрим мотивы, связанные с действиями контроля и оценки. При доказательстве полноты используемых средств и правильного (окончательного) решения задачи в действиях, в словах и в записях ученика мы можем наблюдать всю динамику мотивов учебных действий контроля и оценки (см. выше п. 5 и п. 6). Статистика решения этой задачи следующая.

Исходная задача была решена, верно, полнота используемых средств и правильность решения учеником осознаны:

I классы: 6 человек из 53 – 11,3 %;

II классы: 9 человек из 50 – 18 %;

III классы: 8 человек из 50 – 16 %;

IV классы: 22 человек из 50 – 44 %.

Исходная задача была решена с недочетами и ошибками, после обсуждения были внесены коррективы в решение:

I классы: 16 человек из 53 – 30,2 %;

II классы: 21 человек из 50 – 42 %;

III классы: 25 человек из 50 – 50 %;

IV классы: 23 человек из 50 – 46 %.

Исходная задача была решена с недочетами и ошибками или была не решена, коррективы после обсуждения не вносились:

I классы: 31 человек из 53 – 58,5 %;

II классы: 20 человек из 50 – 40 %;

III классы: 17 человек из 50 – 34 %;

IV классы: 10 человек из 50 – 20 %.

Выводы

Таким образом, в результате нашей работы исследованы действия механизма формирования мотивов деятельности А.Н. Леонтьева [5] на полной системе учебных действий [2], построена динамическая система учебных мотивов и найдены компоненты учебной деятельности, связанные с поисковой деятельностью, моделированием, созданием теории метода и определением границ метода. На основе решения нестандартных и неопределенных задач разработан метод практического исследования динамики учебных мотивов в виде процедуры индивидуального собеседования с каждым ребенком. Правда, этот метод позволяет лишь косвенно судить о динамике мотивов, связанных с учебными действиями «преобразование модели отношения для изучения его свойств “в чистом виде” и построение системы частных задач, решаемых общим способом», что требует дальнейших исследований. Возможно, это связано с разработкой средств и методов наблюдения динамики формирования учебных мотивов на самих уроках развивающего обучения.

На учительских семинарах в Красноярской прогимназии № 131 наши исследования проходили обсуждения и проверку. Можно говорить о том, что наши разработки о содержании учебных мотивов и структурных элементах учебной деятельности во многом являются обобщением того, что происходит в этой прогимназии и на уроках учителей, и при диагностике и оценке образовательных результатов.

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке ГБОУ ВПО МГППУ в рамках Конкурса стипендии имени В.В. Давыдова.

Благодарности

Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя проекта В.А. Гуружапова.

Литература

1. *Васильев В.Г., Первозчикова А.В.* Постановка учебной задачи в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова в условиях введения нового образовательного стандарта в начальной школе // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2015. Т. 7. № 1. С. 69–79. ISSN: 2074-5885 (online). URL: http://psyedu.ru/journal/2015/1/Perevozchikova_Vasiliev.phtml (дата обращения: 05.05.2015).
2. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 542 с.
3. *Данилов Ю.С.* Принципы исследования мотивации по В.Г. Леонтьеву // Материалы Международной научно-практической конференции «Психология мотивации: прошлое,

Васильев В.Г., Третьяк М.В. Динамика мотивов учебной деятельности и ее связь с системой учебных действий
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2016. Том 8. № 4. С. 1–12.

Vasilyev V.G., Tret'yak M.V. Dynamics of motives of educational activity and its connection with the system of educational actions
Psychological Science and Education psyedu.ru
2016, vol. 8, no. 4, pp. 1–12.

настоящее, будущее» (г. Новосибирск, 25–28 декабря 2014 г.) /Под ред. О.А. Белобрыкиной, Н.Я. Большуновой. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. С. 138–141.

4. *Дубовицкая Т.Д.* Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психологическая наука и образование. 2002. № 2. С. 42–45.
5. *Ермаков С.С., Юркевич В.С.* Развитие познавательной потребности у школьников в процессе обучения [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2013. Т. 2. № 2. С. 87–100. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2013/n2/61179.shtml> (дата обращения: 03.06.2016).
6. *Зайцев С.В.* Ситуация выбора как средство диагностики учебной мотивации и самооценки у младших школьников // Вопросы психологии. 2009. № 5. С. 54–64.
7. *Зайцев С.В.* Ученический выбор в образовательном процессе // Теоретическая и экспериментальная психология. 2012. Т. 5. № 1. С. 44.
8. *Кулагина И.Ю., Гани С.В.* Развитие мотивации в младшем школьном возрасте // Психологическая наука и образование. 2011. № 2. С. 102–109.
9. *Леонтьев А.Н.* Потребности, мотивы, эмоции. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. 238 с.
10. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики: 4-е изд. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. 584 с.
11. *Леонтьев В.Г.* Мотивация и активность личности // Ежегодник РПО: Материалы IV Всероссийского съезда РПО: В 3 т. Т.3. Ростов н/Д: Кредо, 2007. С. 236–237.

The Dynamics of Educational Activity's Motives and its Connection with the System of Educational Actions

Vasilyev V. G.,

PhD (Physical and Mathematical Sciences), Professor of Department of the General and Social Pedagogics, Psychology and Sociology, Siberial Federal University, Krasnoyarsk, Russia, vgvasil12@yandex.ru

Tretyak M.V.,

MP Student, Department of the Pedagogics, Psychology and Sociology, Siberial Federal University, Krasnoyarsk, Russia, marytretyak_1994@mail.ru

The young school age is characterized by primary entry of the child into educational activity, mastering main types of educational actions. However, educational activity is not given to a child in a finished form, it has to be formed. One of the main conclusions of the theory of educational activities by Davydov is that the informative requirement which is the cornerstone of educational activity is formed in this activity. This dialectic contradiction defines a common problem of this work - the problem of formation of motives of educational activity. In particular, the dynamic structure of educational motives, where each motive, on the one hand, lies in the basis of specific educational action, and, on the other hand, it is formed by specific educational actions. The research of such communication of educational motivation with the system of educational actions allows teachers to get closer to the understanding of driving forces, the reasons, internal mechanisms of behavior of a child in educational activity. This allows teachers to understand the process of designing and organization of educational activity.

Keywords: educational activity, requirement in educational activity, educational motivation, educational actions, educational motives.

Funding

This work was supported by financial support from Medical University Moscow State Pedagogical University in the framework of scholarships named after VV Davydova

Acknowledgements

The authors are grateful for assistance in data collection Guruzhapov VA

References

1. Vasil'ev V.G., Perevozchikova A.V. Postanovka uchebnoi zadachi v sisteme razvivaiushchego obucheniia D.B. El'konina – V.V. Davydova v usloviakh vvedeniia novogo obrazovatel'nogo standarta v nachal'noi shkole [Learning Tasks Setting in the System of Developing Training of D.B. Elkonin and V.V. Davydov under Introducing New Educational Standards in Primary Schools]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015. Vol. 7, no. 1, pp. 69–79. Available at: http://psyedu.ru/journal/2015/1/Perevozchikova_Vasilyev.phtml (Accessed: 05.05.2015)
2. Davydov V.V. Teoriya razvivayushhego obucheniya [Theory of developmental education]. Moscow: INTOR. 1996. 544 p.
3. Danilov Iu.S. Printsipy issledovaniya motivatsii po V.G. Leont'evu [Principles of research on motivation V.G. Leontiev]. In Belobrykinoi O.A. (eds.), *Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Psikhologiya motivatsii: proshloe, nastoiashchee, budushchee»* (g. Novosibirsk, 25 – 28 dekabria 2014g.) [Proceedings of the International conference “Psychology of motivation: past, present and future”]. Novosibirsk: Publ. NGPU, 2015, pp. 138-141
4. Dubovickaya T.D. Metodika diagnostiki napravlenosti uchebnoi motivatsii [Methodiks of diagnostiks of studings motivation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2002, no. 2. pp. 42–45.

5. Ermakov S.S, Yurkevich V.S. Razvitie poznavatel'noi potrebnosti u shkol'nikov v processe obucheniya [Elektronnyj resurs] [Development of studding need of pupils while stidding]. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya* [Modern foreign psychology], 2013. Vol. 2, no. 2, pp. 87–100. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2013/n2/61179.shtml> (Accessed: 03.06.2016)
6. Zaitsev S.V. Situatsiya vybora kak sredstvo diagnostiki uchebnoi motivatsii i samootsenki u mladshikh shkol'nikov [The situation of choice as a means of diagnosing educational motivation and self-esteem in elementary school pupils]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2009, no. 5.
7. Zaycev S.V. Uchenicheskii vybor v obrazovatel'nom processe [Choice in study]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psihologiya* [Theoretical and experimental psychology], 2012. Vol. 5, no. 1. 44 p.
8. Kulagina I.Yu., Gani S.V. Razvitie motivatsii v mladshem shkol'nom vozraste [Development of motivation in studding age]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education]. 2011, no. 2, pp. 102–109.
9. Leont'ev A.N. Potrebnosti, motivy, emotsii [Needs, motives, emotions]. Moscow: Publ.MGU, 1971. 238 p.
10. Leont'ev A.N. Problemy razvitiia psikhiki [Problems of development of the psyche]. Moscow: Izdatel'stvo MGU, 1981. 584 p. 4-e izdanie.
11. Leont'ev V.G. Motivatsiia i aktivnost' lichnosti [Motivation and active personality]. *Ezhegodnik RPO: Materialy Chetvertogo Vserossiiskogo s"ezda RPO: V 3 t. T.3* [Proceedings of the Forth congress RPO]. Rostov-on-Don: Kreda, 2007, pp. 236-237.