

Министерство образования и науки Российской Федерации

Негосударственное образовательное частное учреждение
высшего профессионального образования
«Липецкий Институт Управления»

Департамент образования администрации г. Липецка

Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 63 г. Липецка

И.Н. Скрипкин

**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ
МОТИВАЦИИ У ШКОЛЬНИКОВ К УЧЕБНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Научно-методическое издание

ЛИПЕЦК 2010

УДК 371
ББК 74.263

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор М.А. Вейт
кандидат педагогических наук, доцент Л.А. Затуливетер
директор МОУ СОШ № 63 г. Липецка А.П. Миловидов
зам. директора по УВР МОУ СОШ № 63 г. Липецка В.И. Болдырева

Скрипкин, И.Н. Формирование положительной мотивации у школьников к учебной деятельности на основе дифференциации образовательного процесса: научно-методическое издание / И.Н. Скрипкин –

В работе рассматриваются вопросы влияния мотивации на учебную деятельность школьников, исследуется специфика учебной мотивации и условия ее формирования у учащихся на основе дифференциации образовательного процесса.

Особое внимание отводится описанию эксперимента по формированию положительной мотивации у учащихся к познавательной деятельности, проведенного в МОУ СОШ № 63 г. Липецка.

В приложении представлены образцы практических разработок педагогического коллектива школы № 63. Во-первых, это «Программа эксперимента по формированию положительной мотивации у учащихся к учебной деятельности», где разработана модель формирования положительной мотивации к учению. Во-вторых, «Программа работы со слабоуспевающими детьми», в которой разработана система мер по преодолению неуспеваемости в школе.

Для учителей, руководителей образовательных учреждений, аспирантов и соискателей.

ОГЛАВЛЕНИЕ

<p>Введение</p> <p>Глава 1. Мотивация как основа деятельности человека: психолого-педагогическое осмысление</p> <p>§1.1. Изучение мотивации как психического явления</p> <p>§1.2 Специфика учебной мотивации</p> <p>Глава 2. Дифференциация обучения как способ формирования положительной мотивации у учащихся к учению</p> <p>§2.1. Отражение в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе проблемы влияния дифференциации обучения на мотивацию и качество знаний учащихся</p> <p>§2.2 Влияние дифференциации обучения на учебную мотивацию школьников</p> <p>Глава 3. Описание форм, приемов и методов формирования положительной мотивации у учащихся к познанию через дифференциацию обучения (на примере экспериментальной деятельности в МОУ СОШ № 63 г. Липецка)</p> <p>§3.1 Организация работы ГЭПП (городской экспериментальной педагогической площадки) в МОУ СОШ № 63 г. Липецка: цели, задачи, основные принципы работы, участники</p> <p>§3.2 Педагогические подходы, методы, приемы по формированию положительной мотивации у учащихся к учебной деятельности</p> <p>Заключение</p> <p>Приложения</p>	
---	--

ВВЕДЕНИЕ

«Результат обучения – учащиеся, которые получают удовольствие от учения; средства достижения этой цели – учителя с внутренней мотивацией учения».

М. Ксикзентмикали

Образование, как культурное явление, в нашей стране, да и во всем мире, хотя и медленно, но меняется. Школа, основной элемент системы образования, изначально консервативна. И это правильно. Она обеспечивает преемственность поколений, сохраняя и аккумулируя в виде совокупности знаний весь накопленный предшествующими поколениями опыт, подготавливая новое поколение к жизни в определенном обществе и жизни вообще. Тем не менее, жизнь не стоит на месте, и новые общественные реалии требуют новых подходов в системе образования в целом и школе в частности. Новых подходов ко всему: к целям и задачам образования, методам и средствам обучения и воспитания. Традиционные механизмы функционирования школьной системы уже не удовлетворяют основных участников образовательного процесса – детей. Неслучайно значительная их часть посещает школу по внешней необходимости, а не внутренней потребности. Естественная же тяга к познанию, присущая людям вообще, а детям в особенности, в современном обществе легко удовлетворяется обилием литературы и средствами Internet. Неслучайно подчас и учителям, и родителям приходится с сожалением констатировать: «не хочет учиться», «мог бы прекрасно заниматься, а желания нет». В этих случаях мы встречаемся с тем, что у ученика не сформировались потребности в знаниях, нет интереса к учению. Если говорить языком психологии, то можно сказать о том, что у учащихся отсутствует мотивация к учению. Следовательно, в этом школа не реализует главное свое предназначение – социализацию учащихся, их приобщение к положительным образам, выработанным в обществе, а через давление и навязывание понимание ценностей не происходит – это значит, что выросший ученик и не следует им. Поэтому, формирование внутренней потребности учащихся к получению систематических знаний становится важнейшей задачей современной школы, наверное, во всем мире. Для осуществления этой задачи необходимы как новое оборудование, отвечающие современным достижениям науки и техники, и которой молодежь в массе своей умеет пользоваться, в отличие от, скажем, своих учителей, так и изменения в самом образовательном процессе. И, если первое условие требует переоснащения школы и является чрезвычайно затратным (но необходимым), следовательно длительным по времени, то второе можно реализовать скорее.

В нашей стране изменения идут, но они, с нашей точки зрения, нуждаются в серьезном теоретическом осмыслении и корректировке. Организационные изменения к настоящему времени затронули старшую школу. Речь идет о профильном обучении, способствующем формированию положительной мотивации старшеклассников к учению на основе дифференциации и индивидуализации обучения, когда, благодаря изменениям в содержании, структуре и организации образовательного процесса, полнее учитываются интересы, склонности и способности учащихся, создаются условия для обучения старшеклассников в соответствии с их намерениями в отношении продолжения образования.

Между тем качество знаний учащихся основной школы в последние годы неуклонно снижается. Основная причина этого явления – крайне низкая мотивация у учащихся к получению знаний. Поэтому среди основных задач, стоящих в настоящее время перед начальной и основной школой и, соответственно, перед каждым учителем и классным руководителем, на первом месте стоит задача развития у учащихся положительной устойчивой мотивации, которая побуждала бы их к систематической учебной работе без принуждения со стороны, а по внутреннему желанию. Без такой мотивации деятельность ученика в образовательном процессе будет неэффективной, а учитель из творца превратится в ретранслятора знаний, механически повторяющего одно и то же из урока в урок. Мотивация ученика и учителя взаимообусловлены. Если снижается мотивация ученика, то в скором времени падает заинтересованность учителя в своей работе. И повышением зарплаты сложившуюся ситуацию не исправишь.

Необходимость организовать работу по повышению мотивации учащихся вступает в противоречие с тем, что этот вопрос скорее декларируется, чем реально осуществляется в практике обучения. Это утверждение относится и к введению профильного обучения в школах, вызванного, скорее, не необходимостью формировать положительную мотивацию к учению, а тем, что наши выпускники (за исключением незначительной части определившихся учащихся) не задумывались о своей будущей профессии вплоть до окончания школы. Поэтому школа просто нуждается во введении продуманной системы мер, направленных на то, чтобы по возможности способствовать тому, чтобы учащиеся внутренне понимали необходимость получать все знания, которые представляет школа, и хотели их получать, исходя из своих внутренних побуждений. Подчеркнем, нужна система мер, организованное взаимодействие педагогического коллектива и администрации школы для достижения выше обозначенной цели. Единичные усилия даже очень хорошего учителя не принесут результата.

Мы не зря начали с того, что заговорили о дифференциации и индивидуализации обучения в старшей школе, принесшей, признаем, пока незначительный, но все же положительный результат по формированию положительной мотивации к учению через выбор профиля обучения и ориентированность на будущую профессию. Дифференцированный подход, с

нашей точки зрения, конечно не единственный, но основной для реализации цели формирования положительной мотивации к учению у школьников. Он позволяет ориентировать учебный процесс практически на каждого ученика, устраняя тем самым те негативные моменты, как неуспеваемость, игнорирование индивидуальных интересов и способностей, которые и приводят к тому, что учащиеся посещают школу не потому, что им интересно учиться, а потому, что «так надо».

Дифференциация обучения должна стать той основой, которая может повысить качество знаний учащихся современных школ на всех ступенях общего образования, в принципе и профессионального тоже. В аспекте дифференцированного подхода, прежде всего, мы будем говорить о способах формирования положительной мотивации к учению у современных школьников начальной и основной школы.

Отметим также, что дифференцированный и личностно-ориентированный подходы взаимосвязаны. Поэтому предложенные методы, приемы обучения, принципы построения содержания образования, мотивирующие учащихся к учению, находятся на стыке обозначенных подходов. Целостность учебного процесса от этого только выигрывает, так как только рационально организованное разнообразие может привлечь учащихся к школе. Однообразие форм, приемов, методов и подходов лишь вызывает скуку и отчуждение.

Безусловно, формирование положительной мотивации у учащихся к учению невозможно без обращения к воспитанию как необходимому компоненту целостного образовательного процесса. Нужно согласиться с А. М. Новиковым и Д. А. Новиковым в том, что современное образование должно быть целостным и что сближение обучения, воспитания и развития и станет, очевидно, одним из отличительных признаков нового, инновационного образования, соответствующего постиндустриальному обществу и современному типу проектно-организационной культуры¹.

Вопрос школьной мотивации и дифференцированного обучения нашел чрезвычайно широкое отражение в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе.

Значительный вклад в изучение мотивации как психического явления внесли отечественные ученые-психологи А.Н. Леонтьев², Б.И. Додонов³, В.С. Магун⁴, В.К. Вилюнас⁵. С их точки зрения мотивация играет важную роль в становлении личности человека. Формирование и развитие мотивационной сферы у человека рассматривались отечественными учеными в рамках

¹ Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. – М.: СИНТЕГ. 2007. - С. 467-468.

² Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. М.: 1971; он же. Деятельность, сознание, личность. - М.: Политиздат, 1977.

³ Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. 1984. № 4.

⁴ Магун В.С. Потребности и психология социальной деятельности личности. Л., 1983; он же. Понятие потребности и его теоретико-психологический контекст // Вопросы психологии. 1985. № 2.

⁵ Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990.

психологической теории деятельности, согласно которой деятельность определяет сознание.

В зарубежной психологии комплексное исследование мотивации проделано А. Маслоу¹. Результаты своих исследований ученый обобщил в виде своей теории иерархии потребностей, ставшей одной из основ при изучении проблемы формирования мотивации у человека к выполнению той или иной деятельности, в том числе и учебной.

Ценный вклад в изучение проблемы влияния мотивации на развитие умственных способностей учащихся внес современный ученый Н.Ц. Бадмаева².

Школьная мотивация являлась одним из аспектов исследования в психолого-педагогических работах А.Н. Леонтьева³, Л.И. Божович⁴, В.И. Селиванова⁵, А.И. Высоцкого⁶, К.Н. Волкова⁷, Н.В. Афанасьевой⁸, Д. Г. Левитеса⁹, Хайнца Хекхаузена¹⁰, В.К. Вилюнаса¹¹, Н.Ф. Талызиной¹².

Комплексная разработка проблемы школьной мотивации проделана учеными А.К. Марковой, А.Б. Орловым, Л.М. Фридманом, Т.А. Матисом¹³, М.В. Матюхиной¹⁴ и Т.А. Саблиной¹⁵, И.И. Вартановой¹⁶.

¹ Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999.

² Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей. – Улан-Удэ, 2004.

³ Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения // Известия АПН РСФСР. 1947. Вып.7.

⁴ Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.,1968; ее же. Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972.

⁵ Селиванов В.И. Психология волевой активности. - Рязань, 1974.

⁶ Высоцкий А.И. Волевая активность школьников и методы ее изучения. - Челябинск, 1979.

⁷ Волков К.Н. Психологи о педагогических проблемах. - М: Просвещение, 1981.

⁸ Афанасьева Н.В. Структура мотивации достижения (на выборке детей 9-11 лет): Автореф. дис. : канд. психол. наук. - М., 1999.

⁹ Левитес Д.Г. Школа для профессионалов, или семь уроков для тех, кто учит: Учеб. - метод. пособие. - М.: Моск. психол. соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2001.

¹⁰ Хайнц Хекхаузен. Мотивация и деятельность: Т.1,2; Пер. с нем. / Под ред. Б.М. Величковского. - М.: Педагогика, 1986; его же. Психология мотивации достижения. - СПб.: «Речь», 2001.

¹¹ Вилюнас В.К. Психологические механизмы биологической мотивации. – М.: 1986; его же. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: 1990.

¹² Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 1998.

¹³ Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. Мотивация учения и её воспитание у школьников. - М. 1983. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М., 1990.

¹⁴ Матюхина М.В. Изучение и формирование мотивации учения у младших школьников: Учеб. пособие/ ВГПИ. - Волгоград, 1983.

¹⁵ Матюхина М.В., Саблина Т.А. Некоторые аспекты развития мотивации достижения в младшем школьном возрасте // Психолого-педагогические вопросы обучения и воспитания дошкольников и младших школьников /ВГПУ. - Волгоград, 1992. - С. 62-73; их же. Матюхина М.В., Саблина Т.А. Изучение и формирование мотивации достижения у младших школьников: Метод. рекомендации/ ВГПУ. - Волгоград, 1994.

¹⁶ Вартанова И.И. Развитие учебной мотивации и методы обучения в школе // Вестник МГУ, 2001, № 2.

Внимание проблеме школьной мотивации уделяли Л.К. Максимов¹, Н. Скороходова².

О формировании познавательных интересов учащихся в школе писали И.Я. Лернер³, Н.Г. Морозова⁴, Г.И. Щукина⁵

В связи с переходом системы российского образования на профильную основу, воплощающую принципы дифференцированного обучения на практике, способствующих формированию положительной мотивации к учению у школьников, в последнее время появились работы, цель которых обосновать необходимость введения профильного обучения в школе, раскрыть цель профильного обучения, его основные аспекты, структуру, дать методические рекомендации по управлению процессом профильного обучения и т. д. К ним относятся работы Т.П. Афанасьевой и Н.В. Немовой⁶, Р.В. Бессонова⁷, А.Ф. Киселева⁸, А.А. Кузнецова и Л.О. Филатовой⁹, Н. Ладкушкиной¹⁰, Т.Г. Новиковой и А.С. Прутченкова¹¹, Е. Шубочкиной¹².

Учеными активно исследуются вопросы индивидуального подхода к учащимся в обучении с точки зрения повышения их познавательной активности и самостоятельности (Е.С. Рабунский¹³, И.Э. Унт¹⁴ и др.); повышения эффективности обучения (А.А. Бударный¹⁵, Н.Н. Гордеева¹⁶, М.А. Данилов¹ и др.);

¹ Максимов Л.К. О некоторых вопросах исследования мотивации учения младшего школьника // Мотивация учения. - Волгоград, 1976. - С. 53-60.

² Скороходова Н. Мотивация к учению: как управлять ее развитием // Народное образование. – 2006. № 4. – С. 193-203.

³ Лернер И.Я. Проблемное обучение - М., 1974.

⁴ Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе // Психология и педагогика, 1979. № 2.

⁵ Щукина Г.И. Активация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. - М., 1979; ее же. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. - М., 1998.

⁶ Афанасьева Т.П., Немова Н.В. Профильное обучение: педагогическая система и управление. Книга 1. Система профильного обучения старшеклассников: методическое пособие. - М.: АПК и ППРО, 2005; их же. Профильное обучение: педагогическая система и управление. Книга 2. Управление профильным обучением старшеклассников: методическое пособие. - М.: АПК и ППРО, 2004.

⁷ Бессонов Р.В. Интенсификация и оптимизация процесса обучения школьников профильных классов // Педагогика. 2007. №1. – С. 28-33.

⁸ Эксперимент: совершенствование структуры и содержания общего образования. Профильное обучение / Под ред. А.Ф. Киселева. - М.: Владос, 2001.

⁹ Кузнецов А.А., Филатова Л.О. Новая структура и содержание образования на старшей ступени школы. - М.: Новая школа, 2005.

¹⁰ Ладкушкина Н. Профильное обучение на старшей ступени школы как условие организации образования // Народное образование. 2007. № 5. – С. 110-120.

¹¹ Новикова Т.Г., Прутченков А.С. Организация предпрофильной подготовки в старших классах основной общеобразовательной школы. - М.: Новая школа, 2005.

¹² Шубочкина Е. Профильное обучение: как решаются проблемы профессиональной ориентации школьников // Народное образование. 2007. № 1. – С. 152-154.

¹³ Рабунский Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. (На основе анализа их самостоятельной учебной деятельности). - М.: Педагогика, 1975.

¹⁴ Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. - М.: Педагогика, 1990.

¹⁵ Бударный А.А. Индивидуальный подход в обучении // Советская педагогика. 1965. № 7. - С. 52-58.

¹⁶ Гордеева Н.Н. Индивидуализация обучения: опыт, реалии, перспективы // Педагогика. 2002. № 2. - С. 38-47.

способов организации фронтальной, групповой и индивидуальной работы (В.И. Загвязинский², Л.Г. Семушина и Н.Г. Ярошенко³, И.М. Чередов⁴, Н.М. Яковлев⁵ и др.); использования программированного подхода в обучении (В.В. Иванов и А.Н. Коробова⁶ и др.); индивидуального стиля деятельности (Е.А. Климов⁷, В.С. Мерлин⁸, Н.В. Репкина⁹ и др.).

В методическом аспекте проблема дифференциации обучения рассматривается в работах М.В. Артюхова¹⁰, Р.В. Бессонова¹¹, Н.Т. Огурцова и М.Т. Бунтовской¹², И.Э. Унт¹³ и др.

Анализ организации обучения, способствующего формированию положительной мотивации к обучению, а также профориентации за рубежом дается в работах Б.Л. Вульфсона и З.А. Мальковой¹⁴, А.Н. Джурицкого¹⁵, Н.И. Калугина¹⁶, Б.П. Омеляненко¹⁷ и др.

Следует отметить отличие отечественной научной школы по отношению к проблеме повышения качества знаний учащихся от зарубежной, в которой имеются и внутренние различия у европейских и американских ученых. Российские (и в прошлом советские) ученые ведут речь об учете интересов личности

¹ Данилов М.А. Дидактические пути повышения качества знаний учащихся // Советская педагогика, 1948. № 7. - С. 64-72.

² Загвязинский В.И. Педагогическое предвидение. - М.: Знание, 1987; его же. Педагогическое творчество учителя. - М.: Педагогика, 1987.

³ Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и методы обучения в средних специальных учебных заведениях. - М.: Высшая школа, 1990.

⁴ Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе. - М.: Педагогика, 1988.

⁵ Яковлев Н.М. Методика и техника урока в школе. - М.: Просвещение, 1970.

⁶ Иванов В.В., Коробова А.Н. Муниципальный менеджмент: справочное пособие. - М.: ИНФРА-М, 2002.

⁷ Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. - Казань, 1969.

⁸ Мерлин В.С. Личность как предмет психологического исследования: учебное пособие к спецкурсу. - Пермь, 1988; его же. Очерк интегрального исследования индивидуальности. - М.: Педагогика, 1986.

⁹ Репкина Н.В. Система развивающегося обучения в школьной практике // Вопросы психологии. 1997. № 3. - С. 72-84.

¹⁰ Артюхов М.В. Социальное обоснование процессов дифференциации в образовании // Дифференциация образования. Региональная стратегия и тактика обеспечения инновационных процессов. - Москва-Новокузнецк, 1996. - С. 30-45.

¹¹ Бессонов Р.В. Интенсификация и оптимизация процесса обучения школьников профильных классов // Педагогика. 2007. №1. - С. 28-33.

¹² Огурцов Н.Т., Бунтовская Т.М. Дифференцированное обучение в школе: опыт, проблемы, перспективы. - Минск, 1990.

¹³ Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. - М.: Педагогика, 1990.

¹⁴ Вульфсон Б.Л., Малькова З.А. Сравнительная педагогика. - Москва-Воронеж, 1996.

¹⁵ Джурицкий А.Н. Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития. - М.: Просвещение, 1993; его же. Школа Франции: пора перемен. - М.: Владос, 1998; его же. История зарубежной педагогики: учебное пособие для вузов. - М.: Форум: Инфра-М, 1998; его же. История педагогики: учебное пособие для вузов. - М.: Владос, 1999.

¹⁶ Калугин Н.И., Сазонов А.Д., Симоненко В.Д. Профессиональная ориентация учащихся. - М.: Просвещение, 1983.

¹⁷ Омеляненко Б.П. Профессионально-техническое образование в зарубежных странах. - М.: Высшая школа, 1989.

учащихся в целом, принимают во внимание их мотивационную сферу, уровень притязаний личности, а также ее самоорганизованность, волю, а значит и общую познавательную активность. В США же, например, говорят, прежде всего, о необходимости индивидуального подхода, под которым обычно понимают любые формы учета интеллектуальных различий учащихся, в том числе и типовых. По отношению к педагогике США обычно говорят не об одном подходе, а о многих, которые называют стратегиями индивидуального обучения. Эти стратегии могут проявляться в следующих вариантах: 1) от минимальной модификации в групповом обучении до полностью независимого обучения (т.е. от дифференциации до индивидуализации); 2) варьирование темпа учения, целей обучения, учебного материала, заданий (в нашей стране этим занимаются частные методики); 3) использование дифференцированного подхода применительно к отдельным предметам. Зарубежные авторы (К. Берт¹, Э. Бойер², А. Дайсон³, Д. Колеман⁴, С. Калден⁵ и др.) в основном делят учащихся по их интеллектуальным способностям и реальным возможностям с помощью многочисленных тестов и не принимают во внимание учебную активность учащихся. Прежде всего, это проявляется в английских и американских школах и университетах. В Англии и в Америке некоторые ученые выступают против глубокой дифференциации и, прежде всего, против формирования классов по интеллектуальным способностям детей, считая, что это приведет к неравенству их стартовых возможностей: очевидно, что учащиеся, получившие углубленные знания в школе, имеют преимущество при поступлении в университет (Д. Аэрст⁶, Д. Гудланд⁷, Б. Саймон⁸, Д. Спринг⁹ и др.). В немецкой педагогике подчеркивается положительное влияние дифференцированного обучения и вариативного образования на удовлетворение познавательных интересов молодежи (В. Беме¹⁰, С. Фюр¹¹ и др.).

В настоящее время существует большое количество исследований по дифференцированному обучению, в которых получены важные результаты, связанные с изучением индивидуальных особенностей человека и возможностями их формирования. Это работы М.К. Акимовой¹², Л.А.

¹ Burt C. The backward child. London, 1969.

² Boyer Ernest L. High School. New York, 1983.

³ Cox C. B., Dyson A. E. Fight for Education: The Black Paper. London, 1969.

⁴ Coleman J. The Concept of Equality of Educational Opportunity // Harvard Educational Review. 38. 1968.

⁵ Education for the Post-Industrial Society by The Lord Ritchie-Calden. The Open University Press. London, 1982.

⁶ Ayerst D. Understanding Schools. London, 1972.

⁷ Goodland, J. I. A Place Called School. New York, 1984.

⁸ Simon B. Intelligence, Psychology and Education a Marxist Critique. London, 1971.

⁹ Spring J. American educational. An introduction to Social and Political Aspects. New York & London, 1984.

¹⁰ Bohme W., Bohnstedt W., Encke F-W. Schulgarten – Unterrichts. Methodische Empfehlungen. Volk und Wissen voluseigener Verlag. Berlin, 1987.

¹¹ Fuhr C. Deutsches Bildungswesen seit 1945. Grundzuge und Probleme. Bonn, 1996.

¹² Акимова М. К., Козлова В. Т. Индивидуальность учащихся и индивидуальный подход. - М.: Знание, 1992.

Венгера¹, О. Г. Егорова², И.Р. Павловой³ и др. Основная идея в этих трудах заключается в том, что обучение должно стать более индивидуализированным, функциональным и эффективным.

Истории дифференцированного обучения посвящены монографии А.И. Арапова⁴ и А.А. Кирсанова⁵.

Большой объем литературы по дифференцированному обучению, в общем, и профильному обучению, в частности, а также по формированию положительной мотивации к учению у школьников свидетельствует об их важности для повышения качества образования в нашей стране.

Такой интерес в научной, методической и публицистической литературе к проблеме формирования положительной мотивации у учащихся к учению свидетельствует о том, что это сложная проблема. И тем более важным и отрадным является тот факт, что педколлектив школы № 63 г. Липецка взялся за ее решение. Данная работа обобщает их опыт.

Предлагаемое научно-методическое издание включает в себя три главы и приложения.

1-я глава **«Мотивация как основа деятельности человека: психолого-педагогическое осмысление»** посвящена теоретическому изучению мотивации как психического явления. В ней выявлены механизмы формирования мотивов, их характеристика и виды, а также определены особенности мотивации, имеющие для педагогики важное значение. А именно:

- 1) иерархическая соподчиненность мотивов (учитель должен прежде всего знать каковы условия, в которых проживают его ученики вне школы; вполне возможно, что познавательные мотивы отсутствуют по причине неудовлетворенности первичных потребностей; разумеется в таких случаях давление на учеников не приведут к нужному результату);
- 2) полимотивированный характер деятельности (учитель может и должен оперировать различными мотивами, позволяющими ориентировать учащихся на выполнение тех или иных учебных мероприятий; ориентированность на какой-то отдельный мотив может привести к падению мотивации у учащихся к учебе);
- 3) опосредованность деятельности внешними и внутренними мотивами (учитель должен стремиться к формированию внутренней мотивации у

¹ Диагностика умственного развития дошкольников / под ред. Л.А. Венгера и В.В. Холмовской. - М.: Педагогика, 1978.

² Егоров О.Г. Лекционно-семинарская система занятий в профильной школе // Педагогика. 2007. № 4. – С. 29-34.

³ Павлова И.Р. Рейтинговая система контроля и оценки в условиях профильного обучения // Образование в современной школе. 2007. № 4. – С. 37-47.

⁴ Арапов А.И. Дифференциация обучения в истории отечественной педагогики и школы. - Новосибирск, 2003.

⁵ Кирсанов А.А. Индивидуальный подход к учащимся в обучении. - Казань, 1978; его же. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. - Казань, 1982.

учащихся к учению, но это вовсе не значит, что нужно отказаться от использования внешней стимуляции к выполнению учебной деятельности).

В главе также дается характеристика учебных мотивов.

Вторая глава **«Дифференциация обучения как способ формирования положительной мотивации у учащихся к учению»** посвящена как характеристике самого педагогического явления «дифференциация обучения» (его истории, характерным особенностям), так и тому, как оно влияет на формирование положительной мотивации у учащихся к учению и что может быть использовано в современной школе.

Третья глава **«Описание форм, приемов и методов формирования положительной мотивации у учащихся к познанию через дифференциацию обучения (на примере экспериментальной деятельности в МОУ СОШ № 63 г. Липецка)»** включает в себя теоретические положения, характеризующие формы, приемы и методы дифференциации обучения, способствующие формированию положительной мотивации к учению, описание теоретических основ деятельности ГЭПП в школе и ее результатов.

Практические наработки педагогов представлены в Приложениях, являющихся самостоятельной и весомой частью книги. Прежде всего, хотелось бы указать на две программы. Первая программа – это «Программа эксперимента по формированию положительной мотивации у учащихся к познавательной деятельности», где разработана модель **формирования положительной мотивации к учению**. И «Программа работы со слабоуспевающими детьми», в которой разработана система мер по преодолению неуспеваемости в школе.

После каждого параграфа даны вопросы для самоконтроля и темы для обсуждения, а также приводится список рекомендованной литературы.

Книга будет полезна всем педагогическим коллективам образовательных учреждений. Надеемся, что она принесет свои положительные плоды.

Глава 1. Мотивация как основа деятельности человека: психолого-педагогическое осмысление

§1.1. ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ КАК ПСИХИЧЕСКОГО ЯВЛЕНИЯ

Человек – существо деятельностное. Причем, деятельность человека всегда целенаправленна и мотивированна. Мотивация, по сути, определяет поведение человека, а также оказывает существенное влияние на формирование личности, ее активности, интересов, установок. Как отметила Н.Ц. Бадмаева, мотивация как движущая сила поведения и деятельности человека, безусловно, занимает ведущее место в структуре личности, пронизывая все ее структурные образования: направленность, характер, эмоции, способности, психические процессы и так далее¹. Кроме того, мы можем говорить о мотивации не только на микроуровне (на уровне отдельного человека), но и на макроуровне (уровне отдельно взятого общества), проявляющемся, прежде всего, в идеологии, ценностях, также влияющих на деятельность личности. Собственно именно через деятельность, следовательно, через формирование мотивов и их реализацию, происходит становление не только личности отдельного человека, но и всего общества в целом. Связь между обществом и личностью прослеживается через механизм мотивации таким образом: содержание того, что в принципе способно мотивировать человека, буквально безгранично, так как все, что произведено и производится обществом как в материальной, так и духовной сферах, в конечном счете осуществляется конкретными людьми, которые к неисчислимым видам деятельности побуждаются столь же разнообразной мотивацией. На эту взаимосвязь личности и общества указывает В.К. Вилюнас².

В образовательном процессе школы, осуществляющем социализацию учащихся, мотивация играет существенную роль, определяя условия его протекания. Иначе говоря, будет ли учеба приносить школьнику положительные эмоции или будет осуществлять только на основе волевых усилий преодоления нежелания посещать школу. От условий протекания образовательного процесса зависит его качество, выражающееся в качестве знаний учащихся и их воспитанности, что, в свою очередь, определяет уровень развития всего общества.

Таким образом, во взаимосвязанных процессах развития общества и

¹ Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей. Улан-Удэ, 2004. - С. 90.

² Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека.— М.: Изд-во МГУ, 1990. - С. 3.

становления личности мотивация играет важную роль, что находит отражение в пристальном внимании ученых, психологов и педагогов, к этому психическому явлению. Рассмотрим основные достижения психологии в изучении мотивации.

В отечественной психологии формирование и развитие мотивационной сферы у человека рассматривается в рамках психологической теории деятельности, предложенной А.Н. Леонтьевым¹.

А.Н. Леонтьев заметил, что первая предпосылка всякой деятельности есть субъект, обладающий *потребностями*. Наличие у субъекта потребностей – такое же фундаментальное условие его существования, как и обмен веществ. Собственно, это – разные выражения одного и того же². Таким образом, потребность – это исходная форма активности живых организмов³.

Американский исследователь Г. Мюррей, изучая процесс возникновения мотивов, писал: «Потребность – это конструкт (удобное воображаемое или гипотетическое понятие), обозначающий силу (неизвестной физико-химической природы), которая организует восприятие, апперцепцию, интеллект, волю и действие таким образом, чтобы изменить в определенном направлении имеющуюся неудовлетворительную ситуацию», «...в первом приближении мы можем свободно использовать термин «потребность» для обозначения потенциальной возможности или готовности организма реагировать определенным образом при данных условиях. В этом смысле потребность есть латентный атрибут организма. Говоря более строго, это существительное, обозначающее тот факт, что некоторая тенденция в состоянии возобновляться. Нас не должно смущать, что «потребность» используется нами как для обозначения преходящих событий, так и для обозначения более или менее устойчивых черт личности»⁴.

Говоря о появлении мотивов, являющихся структурными элементами мотивационной сферы человека, А.Н. Леонтьев подчеркнул, что они (мотивы) носят всегда предметный характер, т.е. потребность превращается в мотивацию только тогда, когда она опредмечивается. Мотив – это не желание вообще, а желание чего-то конкретного. Ученый писал: «Наличие потребности составляет необходимую предпосылку любой деятельности, однако потребность сама по себе еще не способна придать деятельности *определенную* направленность. То, что является единственным побудителем *направленной* деятельности, есть не сама по себе потребность, а предмет, отвечающий данной потребности. Предмет потребности – материальный или идеальный, чувственно воспринимаемый или данный только в представлении, в мысленном плане – мы называем *мотивом*

¹ Маклаков А. Общая психология. <http://www.gumer.info/bibliotek>

² Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. М.: 1971. - С. 14.

³ Гиппенрейтер Ю.Б. Психологическая теория деятельности. [Мотивационный аспект] // <http://www.psychology-online.net>

⁴ Цит. по: Хекхаузен Х. Мотив и мотивация // <http://evartist.narod.ru>

деятельности»¹.

Под мотивом также часто понимают причину, лежащую в основе выбора действий и поступков, совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта².

С точки зрения Х. Хекхаузена понятие «мотив» включает такие понятия, как «потребность», «побуждение», «влечение», «склонность», «стремление» и т.д. При всех различиях в оттенках значения этих терминов они указывают на «динамический» момент направленности действия на определенные целевые состояния, которые независимо от их специфики всегда содержат в себе ценностный момент и которые субъект стремится достичь, какие бы разнообразные средства и пути к этому ни вели³.

В психологии есть и другие определения понятия «мотив». Так, Л.И. Божович определила, что понятие «мотив» включает в себя намерения, представления, идеи, чувства, переживания; П.А. Рудик - желания, хотения, привычки, мысли, чувство долга; В.С. Мерлин - побуждения, от которых зависит целенаправленный характер действий⁴.

В процессе взросления многие ведущие мотивы поведения со временем становятся настолько характерными для человека, что превращаются в черты его личности. К их числу следует отнести мотивацию достижения, или мотивацию избегания неудачи, мотив власти, мотив оказания помощи другим людям (альтруизм), агрессивные мотивы поведения и др. Доминирующие мотивы становятся одной из основных характеристик личности, отражающейся на особенностях других личностных черт⁵. Поэтому, собственно, так важно сформировать у школьников положительную мотивацию к учению – тем самым желание учиться, узнавать, постигать, совершенствоваться, рефлексировать станет соответствующей чертой личности уже взрослого человека. В диаде личность ↔ мотивы происходит взаимовлияние: как доминирующие мотивы становятся чертой личности, так и свойства самой личности влияют на формирование мотивов. Причем, свойства личности оказывают влияние на индивидуальные особенности процесса формирования мотивов на всех его этапах.

Люди разные. У каждого свой «комплексный набор» мотивов. Собственно поэтому в науке нет общепринятой классификации мотивов: существует много разнообразных концепций и теорий, посвященных мотивам, мотивации и направленности личности⁶. Среди самых известных классификаций мотивов является та, которая принадлежит американскому исследователю А. Маслоу, заострившему внимание ученого сообщества на

¹ Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. - С. 28.

² Маклаков А. Общая психология // <http://www.gumer.info/bibliotek>

³ Хекхаузен Х. Мотив и мотивация // <http://evartist.narod.ru>

⁴ Аверин В.А. Мотивы личности (понятие и классификация) <http://www.readabout.info>

⁵ Там же. // <http://www.gumer.info/bibliotek>

⁶ Там же. // <http://www.gumer.info/bibliotek>

иерархии потребностей человека (соответственно мотивов, при опредмечивании потребностей). Согласно взглядам Маслоу существует четкая последовательность потребностей, причем актуализация последующей невозможна без удовлетворения предыдущей. Чаще всего, иерархию потребностей по Маслоу представляют в виде пирамиды:



Рис.1. Структура потребностей по А. Маслоу¹

Другой американский ученый Г. Мюррей также говорил об иерархии потребностей. В его теории все потребности разделены на первичные и вторичные. К первичным он относил те, которые можно назвать «биологическими» - это потребности в воде, пище, сексуальных отношениях, избегании холода и т.д. Ко вторичным он относил те, реализация которых обеспечивает нормальную жизнедеятельность индивида как личности, как члена социальной группы, организации, общества (потребность в независимости, защите, уважении и т.д.). Данную группу потребностей можно назвать «социальной». Кроме того, согласно его классификации, потребности можно разделить по отношению индивида к различным

¹ Рисунок приведен по книге А. Маклакова

влияниям ситуации на позитивные (поиск подкрепляющего давления со стороны ситуации) и негативные (избегание негативного воздействия со стороны опасных элементов ситуации). Наконец, потребности разделяются по степени их проявления в поведении индивидов на явные (легко наблюдаемые в действиях и поступках индивидов) и латентные (проявляемые только в игровых действиях, фантазиях или тайных желаниях)¹.

На основе своей классификации потребностей Г. Мюррей выделил следующие основополагающие мотивы, которые определяют деятельность человека, а именно: достижения, руководства, порядка, самопредъявления, автономии, общительности, понимания со стороны других, помощи извне, доминантности, зависимости, готовности помочь, ориентации на новое, выдержки, секса, агрессии².

Из классификации зарубежных ученых нетрудно заметить, что потребности человека зависят от его природных нужд, выражающих свойства организма, и определенных социальных условий, в которых живет человек. Современный российский психолог Е.П. Ильин считает необходимым при исследовании процесса возникновения мотива разграничить потребности человека на потребности организма (нужды) и потребности личности (таблица 1)³.

<i>Потребности организма (нужды)</i>		
не осознаваемые (не ощущаемые)	осознаваемые (ощущаемые) <i>биологические</i>	осознаваемые (понимаемые) <i>социальные</i>
	Потребности личности	

Таблица 1. Виды потребностей человека

Отечественный ученый А.Н. Леонтьев выделял две группы мотивов в зависимости от их содержания. Во-первых, мотивы социального признания, с которыми связана деятельность человека, в частности его трудовая деятельность, а также повседневное общение с окружающими, и, во-вторых, мотивы получения удовлетворения от непосредственного процесса достижения цели, решения задачи, осуществления той или иной деятельности. Если в первом случае главным является не самый процесс или средства достижения цели, а их результат, то во втором случае результат отходит на второй план, а на первом оказывается непосредственный процесс

¹ Фролов С.С. Социология организаций // <http://society.polbu.ru>

² <http://dic.academic.ru>

³ Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. М., 2000. - С. 18.

деятельности, процесс движения к более или менее значимой и привлекательной цели¹.

О большом разнообразии мотивов, побуждающих человека к деятельности, писал В.К. Вилюнас: «Содержание того, что в принципе способно мотивировать человека, буквально безгранично, так как все, что произведено и производится обществом, как в материальной, так и духовной сферах, в конечном счете, осуществляется людьми, которые к неисчислимым видам деятельности побуждаются столь же разнообразной мотивацией»².

А.Г. Ковалев выделял четыре основные группы мотивов: ситуационные, деятельностные, коллективистические и общественные³.

Обобщая классификации отечественных ученых мотивов, Е.П. Ильин говорит о том, что в отечественной психологии чаще всего потребности делят на *материальные* (потребность в пище, одежде, жилище), *духовные* (потребность в познании окружающей среды и себя, потребность в творчестве, в эстетических наслаждениях и т. п.) и *социальные* (потребность в общении, в труде, в общественной деятельности, в признании другими людьми и т. д.)⁴.

Помимо мотивов «действующих» в психологической науке некоторые ученые выделяют мотивы «потенциальные», т. е. те, для достижения которых человек не имеет возможности (по разным причинам: общественные ограничения, нехватка времени и сил самого человека и т. д.). Как отметил В.К. Вилюнас «потенциальные» мотивы определяют как бы резервные варианты жизни — то, будет ли и как будет она изменяться в случае появления перед человеком новых возможностей (например, сменить работу, место жительства, круг общения и т. п.). В устоявшихся условиях жизни «потенциальные» мотивы играют важную роль в развитии грез и мечтаний, может влиять на художественные вкусы или творчество⁵. В учебной деятельности потенциальные мотивы необходимо развивать у слабоуспевающих учащихся, постоянно стимулируя их на **возможность** достижения поставленных целей.

Важнейшей характеристикой мотивов является их структурность. Е.П. Ильин подчеркивает, что структура мотива как основания действия или поступка — *многокомпонентная*, в ней чаще всего находят отражение *несколько причин и целей*. Компонентами, которые могут входить в структуру того или иного мотива, выступают:

Потребностный блок: П — потребность; Пб — потребность биологическая; Пс — потребность социальная; Д — долженствование, обязанность.

¹ <http://www.medical-enc.ru>

² Вилюнас В.К. Основные направления психологического изучения эмоций // Психология эмоций / Под ред. В.К. Вилюнаса и Ю.Б. Гиппенрейтер. - М.: Изд-во МГУ, 1984. - С. 27.

³ <http://www.medical-enc.ru>

⁴ Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. М., 2000. - С. 21.

⁵ Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека.— М.: Изд-во МГУ, 1990. - С. 24.

Блок «внутреннего фильтра»: Пвнеш — предпочтение внешнее (по внешним признакам); Пвнут — предпочтение внутреннее (склонности, интересы); НКдек — нравственный контроль декларируемый; НКнедек — нравственный контроль недеклаируемый; Ов — оценка своих возможностей (знаний, умений, качеств); Ос — оценка состояния в данный момент; Уу — учет условий достижения цели; Пп — предвидение последствий поступка, деятельности.

Целевой блок: Цп— потребностная цель; Од— опредмеченное действие; ПудП — процесс удовлетворения потребности.

Соответственно этим обозначениям, формула структуры мотива может быть такой: или Пб, Ос, Уу, Цп или Д, НКдек, Пп, Од и т. д.¹

Разнообразие подходов к классификации мотивов, их разнообразие говорит о том, что мотивация – сложное психическое явление. Собственно это выражается в неоднозначности использования этого термина в науке, под которым понимается как минимум два психических явления: 1) совокупность побуждений, вызывающих активность индивида и определяющую ее активность, т. е. система факторов, детерминирующих поведение; 2) процесс образования, формирования мотивов, характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне². Чаще всего в научной литературе мотивация рассматривается как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность³.

В изучении мотивации отечественная и зарубежная психология акцентировали внимание на разных формах ее происхождения: если в зарубежной науке мотивация изучалась, преимущественно, с целью выяснения действия инстинктивных (биологических) мотивов в человеке (психоанализ, бихевиоризм), то отечественные психологи говорили о *социальном происхождении* мотивации человека. Тем самым отечественными учеными различалась биологическая мотивация, за которой стоят нужды индивида и вида, от собственно человеческой (социальной) мотивации, которая отвечает нуждам общества. Социальным происхождением мотивации объясняются такие ее характеристики, как *разнообразие, изменчивость, историчность*, а также и тот факт, что она в онтогенезе развивается не спонтанно, а в результате специально направленных формирующих воздействий, составляющих основное содержание *воспитания* человека⁴.

Мотивацию отличает ряд признаков:

- *иерархическую соподчиненность* мотивов (теория Маслоу и Мюррея);
- *полимотивированный* характер деятельности (к деятельности, как правило,

¹ Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. М., 2000. - С. 67.

² Столяренко Л.Д. Основы психологии: учебное пособие. – Ростов н/Д, 2008. - С. 369.

³ Маклаков А.Указ. соч. // <http://www.gumer.info/bibliotek>

⁴ Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. - С. 54.

«подталкивают» несколько мотивов);

- *широта* (качественное разнообразие мотивационных факторов — диспозиций (мотивов), потребностей и целей; чем больше у человека разнообразных мотивов, потребностей и целей, тем более развитой является его мотивационная сфера);

- *гибкость* (для удовлетворения мотивационного побуждения более общего характера (более высокого уровня) может быть использовано больше разнообразных мотивационных побудителей более низкого уровня)¹;

- *возможность особого вида деятельности (совокупность действий, которые вызываются одним мотивом)*²;

- опосредованность *внешними и внутренними мотивами*.

Последний тезис нуждается в детальном раскрытии, так как он важен для понимания процесса формирования положительной мотивации у учащихся к учению.

Итак, большинство психологов согласны с выделением двух типов мотивации и соответствующих им двух типов поведения: 1) внешней мотивации (extrinsic motivation) и соответственно внешне мотивированного поведения (extrinsic motivated behavior) и 2) внутренней мотивации (intrinsic motivation) и соответственно внутренне мотивированного поведения (intrinsic motivated behavior).

Внешняя мотивация — конструкт для описания детерминации поведения в тех ситуациях, когда факторы, которые его инициируют и регулируют, находятся вне Я (self) личности или вне поведения. Достаточно инициирующему и регулирующим факторам стать внешними, как вся мотивация приобретает характер внешней.

Внутренняя мотивация — конструкт, описывающий такой тип детерминации поведения, когда инициирующие и регулирующие его факторы происходят изнутри личностного Я и полностью находятся внутри самого поведения³.

В учебной деятельности внутренняя мотивация выражается в желании ученика узнавать новое, он получает удовольствие от самого процесса учения, а внешняя проявляется в том, что познавательные мотивы являются сопутствующими иным мотивам: социальным (желание общаться), престижным (желание выделиться, привлечь к себе внимание) и т.д.

Однако специфика учебной деятельности состоит в том, что в ней соподчиненные мотивы в процессе деятельности могут стать доминирующими. Например, желание получить положительную отметку и сопутствующие ее получению предпочтения от родителей подтолкнувшие ученика к выполнению того или иного задания могут стать второстепенными, если само задание его увлекает, а его выполнение

¹ Маклаков А. Указ. соч. // <http://www.gumer.info/bibliotek>

² Гиппенрейтер Ю.Б. Психологическая теория деятельности. [Мотивационный аспект] // <http://www.psychology-online.net>

³ Чирков В.И. Внешняя и внутренняя мотивация // <http://www.psychology-online.net>

приносит положительные эмоции. Поэтому по отношению к умственной деятельности, считает Н.Ц. Бадмаева, деление на внутренние и внешние мотивы весьма условно. В структуре полимотивированной деятельности удельный вес или значимость отдельных мотивов могут быть различными, и познавательные мотивы, актуализируемые в ходе решения задач, могут занимать второстепенное место. Тогда можно говорить, что в этом случае деятельность мотивирована, прежде всего, внешне. То же самое можно сказать и о внутренней мотивации, она может быть доминирующей, но при этом в ходе мыслительной деятельности дополняться внешними мотивами¹. Данное положение необходимо учитывать учителям, чтобы не вводиться в заблуждение внутренней заинтересованностью их учеников в получении знаний. Также следует согласиться с О.К. Тихомировым, который выступал против жесткой детерминации мотивов на внешние и внутренние, т. к. по мере решения задачи исходная мотивация «обрастает» дополнительными мотивами, и деятельность все равно становится полимотивированной².

Е.П. Ильин считает, что деление на внешнюю и внутреннюю мотивацию неправомерно, т. к. мотивация – это всегда внутренняя детерминация поведения и деятельности. В тоже время деятельность может быть обусловлена и внешними раздражителями, окружающей человека средой. Но внешняя среда воздействует на человека физически, в то время как мотивация – процесс психический, преобразовывающий внешние воздействия на внутреннее побуждение» Поэтому Е.П. Ильин разделяет мотивы, обусловленные внутренними потребностями, и стимулы, которые могут быть как внешними, так и внутренними. Когда же говорят о внешней мотивации и мотивах, пишет он, то имеют в виду «либо внешние воздействия других лиц, либо привлекательность каких-то объектов»³. Подобное уточнение в педагогическом процессе несущественно – главное способствовать активизации учебной деятельности учащихся.

Полную характеристику мотивам дает Х. Хекхаузен, выявляя проблемы, стоящие перед психологией мотивации:

1. Существует столько различных мотивов, сколько существует содержательно эквивалентных классов отношений «индивид – среда».

2. Мотивы формируются в процессе индивидуального развития как относительно устойчивые оценочные диспозиции.

3. Люди различаются по индивидуальным проявлениям (характеру и силе) тех или иных мотивов. У разных людей возможны различные иерархии мотивов.

4. Поведение человека в определенный момент времени мотивируется не любыми или всеми возможными его мотивами, а тем из

¹ Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей. Улан-Удэ, 2004. - С. 91.

² Тихомиров О.К., Богданова Т.Г. Исследование структурирующей функции мотива // Психологический журнал. – 1983. – Т.4. - №5. – С. 54-61.

³ Ильин Е.П. Мотивация и мотивы – СПб: Издательство «Питер», 2000. - С. 63.

самых высоких мотивов в иерархии (т.е. из самых сильных), который при данных условиях ближе всех связан с перспективой достижения соответствующего целевого состояния или, наоборот, достижение которого поставлено под сомнение. Такой мотив активизируется, становится действенным. (Одновременно могут активироваться и другие мотивы, соподчиненные ему или находящиеся с ним в конфликте.).

5. Мотив остается действенным, т.е. участвует в мотивации поведения, до тех пор, пока либо не достигается целевое состояние соответствующего отношения «индивид – среда», либо индивид к нему не приблизится, насколько позволят условия ситуации, либо целевое состояние не перестанет угрожающе отдаляться, либо изменившиеся условия ситуации не сделают другой мотив более насущным, в результате чего последний активизируется и становится доминирующим. Действие, как и мотив, нередко прерывается до достижения желаемого состояния или распадается на разбросанные во времени части; в последнем случае оно обычно спустя определенное время возобновляется.

6. *Побуждение к действию определенным мотивом обозначается как мотивация.* Мотивация мыслится как процесс выбора между различными возможными действиями, процесс, регулирующий, направляющий действие на достижение специфических для данного мотива целевых состояний и поддерживающий эту направленность. Короче: мотивация объясняет целенаправленность действия.

7. Мотивация безусловно не является единым процессом, равномерно от начала и до конца пронизывающим поведенческий акт. Она, скорее, складывается из разнородных процессов, осуществляющих функцию саморегуляции на отдельных фазах поведенческого акта, прежде всего до и после выполнения действия.

8. Деятельность мотивирована, т.е. направлена на достижение цели мотива, однако ее не следует смешивать с мотивацией. Деятельность складывается из отдельных функциональных компонентов – *восприятия, мышления, научения, воспроизведения знаний, речи или моторной активности*, а они обладают собственным накопленным в ходе жизни запасом возможностей (умений, навыков, знаний), которыми психология мотивации не занимается, принимая их как данное. От мотивации зависит, как и в каком направлении будут использованы различные функциональные способности. Мотивацией также объясняется выбор между различными возможными действиями, между различными вариантами восприятия и возможными содержаниями мышления, кроме того, ею объясняется интенсивность и упорство в осуществлении выбранного действия и достижении его результатов¹.

Для педагогики важное значение имеют следующие характеристики мотивации:

¹ Хекхаузен Х. Мотив и мотивация // <http://evartist.narod.ru>

- 1) иерархическая соподчиненность мотивов (учитель должен прежде всего знать каковы условия, в которых проживают его ученики вне школы; вполне возможно, что познавательные мотивы отсутствуют по причине неудовлетворенности первичных потребностей; разумеется в таких случаях давление на учеников не приведет к нужному результату);
- 2) полимотивированный характер деятельности (учитель может и должен оперировать различными мотивами, позволяющими ориентировать учащихся на выполнение тех или иных учебных мероприятий; ориентированность на какой-то отдельный мотив может привести к падению мотивации у учащихся к учебе);
- 3) «потенциальные» мотивы; как уже было замечено, ориентированность на потенциальные мотивы позволяет активизировать работу неуспевающих учащихся, а потому учитель должен чаще моделировать ситуацию успеха, создавать благоприятную атмосферу для развития всех категорий школьников;
- 4) возможность формирования мотивов и их изменчивость, потенциальная вероятность удовлетворения мотивационного побуждения разнообразием мотивационных побудителей более низкого уровня. Поэтому учителя постоянно должны поддерживать познавательный интерес учащихся силами определенных приемов и методов, иначе его насыщение произойдет через поглощение крайне ненадежной информации из интернета или иных, не учебных, источников информации. Чем активнее методы обучения, тем больший интерес вызывают они у учащихся. Основное средство воспитания устойчивого интереса к учению – использование таких вопросов и заданий, решение которых требует от учащихся активной поисковой деятельности. Учебный материал и приемы организации учебной работы должны быть достаточно (но не чрезмерно) разнообразными;
- 5) **опосредованность деятельности внешними и внутренними мотивами (учитель должен стремиться к формированию внутренней мотивации у учащихся к учению, но это вовсе не значит, что нужно отказаться от использования внешней стимуляции к выполнению учебной деятельности).**

Подведем итоги.

В отечественной и зарубежной психологии стало общепринятым представление, что личность обучающегося определяется системой мотивов, имеющей иерархическое строение. Мотивы и такие мотивационные образования как интересы и склонности рассматриваются как внутренние условия психического развития человека¹. Следовательно, формирование положительной мотивации к учению является важнейшим условием гармоничного развития личности ребенка.

¹ Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. - М., 1995. - С. 84; Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М., 1984. - С. 58; Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968. - С. 24.

Изучение учеными-психологами и педагогами учебной деятельности показало, что она *полимотивирована*, так как процесс обучения совершается для учащегося не в личностном вакууме, а в сложном переплетении социально обусловленных процессов и условий¹. При этом мотивы могут иметь как внешний характер, т.е. они связаны с внешними условиями, например, одобрение одноклассников, похвала родителей и т. д., так и внутренний, т. е. они связаны с внутренним желанием учиться, получать удовольствие от открытия новых знаний и умения пользоваться ими. **Таким образом, исходя из характера мотивов, говорят о внешней и внутренней мотивации к учению.**

Мотивация внутреннего типа, характеризующаяся социализованным личностным смыслом, — это реальная внутренняя *мотивация развития*. Она является необходимым фактором построения внутренне гармоничной предметной структуры учебной деятельности, оптимальным образом организующей весь процесс ее реализации². **Следовательно, на формирование внутренней мотивации должна быть направлена деятельность школы. Внешние мотивы могут быть лишь значимым подспорьем, а не самоцелью в этом процессе.**

Говоря о внутренней и внешней мотивации, следует обозначить наиболее значимые внутренние и внешние мотивы учебной деятельностью учащихся. Ученые говорят о следующих мотивах: «К наиболее выраженным типам внутренних мотивов учения принадлежат такие, как: творческое развитие в предмете учения; действие вместе с другими и для других; познание нового, неизвестного. ... Насыщены внешними моментами такие мотивы, как учеба как вынужденный долг; процесс учебы как привычное функционирование; учеба ради лидерства и престижных моментов; демонстративность, стремление оказаться в центре внимания. Эти мотивационные факторы могут оказывать и заметное негативное влияние на характер и результаты учебного процесса. ... Наиболее резко выражено присутствие внешних моментов, инвертирующих внутреннюю предметную структуру, в таких мотивационных установках, как учеба ради материального вознаграждения и избегание неудач как мотив учения»³.

Итак, исследования ученых-психологов позволяют направить педагогические поиски по формированию положительной мотивации у учащихся к учению. При этом в своей практической деятельности учителя должны учитывать специфику учебной мотивации.

¹ Мильман В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. 1987. № 1. - С. 128.

² Мильман В. Э. Указ. соч. - С. 131.

³ Маркова А. К., Орлов А. Б., Фридман Л. М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М., 1983. - С. 48.

Вопросы для самоконтроля:

1. *Какую роль играют мотивы в становлении личности человека, в развитии общества?*
2. *Какова разница между потребностями и мотивами?*
3. *Какие классификации мотивов существуют в современной психологии?*
4. *Какова основная идея «пирамиды потребностей» А. Маслоу?*
5. *На какие группы делят потребности и мотивы отечественные психологи?*
6. *Какой смысл вкладывают современные исследователи в понятие «мотивация»?*
7. *Какие признаки характеризуют мотивацию?*
8. *Какие положения теории мотивации может использовать учитель в организации учебной деятельности?*

Темы для обсуждения на МО и педагогических советах:

1. *Роль мотивов в образовательном процессе.*
2. *Мотивы и формирование познавательных интересов у учащихся в современной школе.*
3. *Совершенствование образовательного процесса в школе на основе формирования положительной мотивации у учащихся к познавательной деятельности.*

Рекомендованная литература:

1. Баранов С.П. Сущность процесса обучения. - М.: Просвещение, 1981.
2. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1999.
3. Божович Л.И. Психологический анализ формализма в усвоении школьных знаний // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских авторов 1918-1945 гг. М.: Педагогика, 1980. - С. 288-297.
4. Леонтьев А.Н. О формировании способностей // Вопросы психологии. 1960. № 1. - С. 3-18.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие для вузов. - М.: Смысл, 2004.
6. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. 1960. № 3. - С. 3-21.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1999.

§ 2.2 СПЕЦИФИКА УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ¹

«Не судите о способностях по легкости усвоения. Успешнее и дальше идет тот, кто мучительно преодолевает себя и препятствия. Любовь к познанию – вот главное мерило».

Антуан де Сент-Экзюпери

Мотивация является важнейшим фактором деятельности, в том числе и учебной. Однако ее особенность заключается в высокой степени персонификации, что не может не вызывать ряд сложностей при организации образовательного процесса в школе: в рамках классно-урочной системы достаточно сложно построить урок и всю систему обучения так, чтобы они удовлетворяли мотивационным ожиданиям всех учеников класса. Из вышесказанного можно заключить разумеющейся вывод: мотивация то средство, которое позволит добиваться высокой результативности процесса обучения, но в школе ей необходимо уделять значительное внимание, в том числе и создавать необходимые условия и учебные ситуации, интенсифицирующие мотивацию учащихся к усвоению новых знаний и способов оперирования ими. Между тем возможно ориентировать группу учащихся (класс) на выполнение той или иной деятельности, т. е. мотивировать ее. В практической действительности именно так и происходит. В связи с этим утверждением следует согласиться с точкой зрения В.К. Вилюнаса. Ученый справедливо заметил, что среди тех отношений, в которые вступают люди в условиях общества, одними из наиболее характерных и важных являются воспитательные отношения, направленные на формирование новых мотивационных ориентаций. Без преувеличения можно сказать, что на протяжении всей жизни буквально с первых ее недель человек подвергается постоянному, тотальному и хорошо организованному, хотя часто и противоречивому давлению со стороны других людей и специальных социальных институтов, преследующему цели воспитания и предписывающему принимать одни и отвергать другие ценности, нормы, идеалы и т. п.²

Мотивация играет важную, возможно определяющую, роль в образовательном процессе. А.С. Герасимова замечает, что мотивация учения

¹ Материал параграфа раскрывает основополагающие взаимодействия понятий: «учебная деятельность», «учебная мотивация», «учебные мотивы». Подробнее об учебных мотивах и способах формирования положительной мотивации у учащихся к учению смотрите в «Программе формирования положительной мотивации учащихся к учебной деятельности» (прил.1).

² Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. - С. 31.

представляет собой решающий фактор эффективности учебного процесса¹. Мотивация обучения - это общее название для процессов, методов, средств побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности, к активному освоению содержания образования. Любое педагогическое взаимодействие с обучаемым становится эффективным только с учётом особенностей его мотивации. За объективно одинаковыми действиями учащихся могут быть совершенно различные причины. Побудительные источники одного и того же поступка могут быть абсолютно разными². Между тем нельзя не согласиться с Н.Ф. Талызиной в том, учителя далеко не всегда уделяют должное внимание мотивации учащихся. Многие учителя, часто сами того не осознавая, исходят из того, что раз ребенок пришел в школу, то он должен делать все, что рекомендует учитель. Встречаются и такие учителя, которые прежде всего опираются на отрицательную мотивацию. В таких случаях деятельностью учащихся движет желание избежать разного рода неприятностей: наказания со стороны учителя или родителей, плохой оценки и т.д.³ Возможно, такое невнимание к мотивации учащихся со стороны некоторых учителей связано с недостаточным знанием ее специфики. Остановимся на этом вопросе подробнее.

А.С. Герасимова подчеркивает, что методологической основой изучения проблемы учебной мотивации являются положения деятельностной теории о психологическом содержании, функциях, механизме образования и функционирования мотивов. Реализация деятельностного подхода означает возможность и необходимость исследования учебных мотивов как структурного элемента деятельности учения, складывающегося в процессе ее осуществления⁴. Таким образом, учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включённой в деятельность учения. В свою очередь учебная деятельность - достаточно неоднозначное понятие. Можно выделить три основные трактовки этого понятия, принятые как в психологии, так и в педагогике:

1. Иногда учебная деятельность рассматривается как синоним научения, учения, обучения.

2. В «классической» советской психологии и педагогике учебная деятельность определялась как ведущий тип деятельности в младшем школьном возрасте. Она понималась как особая форма социальной активности, проявляющая себя с помощью предметных и познавательных действий.

3. В трактовке Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова *учебная деятельность* - это один из видов деятельности школьников и студентов, направленный на

¹ Герасимова А.С. Теория учебной мотивации в отечественной психологии // <http://www.ipras.ru>

² Гордашников В.А., Осин А.Я. Образование и здоровье студентов медицинского колледжа // <http://www.rae.ru>

³ Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 1998. - С. 90.

⁴ Герасимова А.С. Теория учебной мотивации в отечественной психологии // <http://www.ipras.ru>

усвоение ими посредством диалогов (полилогов) и дискуссий теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков в таких сферах общественного сознания, как наука, искусство, нравственность, право и религия¹.

А.М. Новиков и Д.А. Новиков выделяют следующие особенности учебной деятельности:

1. Учебная деятельность направлена на освоение других видов человеческой деятельности – практической, ценностно-ориентировочной, эстетической и др., а также на овладение самой учебной деятельностью («учись учиться»).

2. Учебная деятельность субъекта направлена «на себя», на получение «внутреннего» для субъекта результата – освоения нового для обучающегося опыта в виде знаний, умений и навыков, развития способностей, ценностных отношений и т.д.

3. Учебная деятельность всегда инновационна.

4. Парадоксальность учебной деятельности заключается в том, что, хотя она постоянно инновационна, но цели ее чаще всего задаются извне – учебным планом, программой, учителем и т.д.

5. Влияние на учебную деятельность возрастной *сензитивности* – присущих определенному возрасту человека оптимальных периодов развития определенных психологических и физиологических свойств и качеств личности.

6. В ходе онтогенеза обучающийся последовательно осваивает способы деятельности, свойственные организационным типам культур, сформировавшимся в филогенезе в процессе общественно-исторического развития человечества: традиционной, ремесленной, профессиональной, проектно-технологической².

Соответственно специфике деятельности учебные мотивы делятся на две большие группы:

I. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности:

1) мотивы, связанные с содержанием учения: ученика побуждает учиться стремление узнать новые факты, овладеть знаниями, способами действий, проникнуть в суть явлений и т. п.;

2) мотивы, связанные с самим процессом учения: ученика побуждает учиться стремление проявлять интеллектуальную активность, рассуждать, преодолевать препятствия в процессе решения задач, т. е. ребенка увлекает сам процесс решения, а не только получаемые результаты.

II. Мотивы, связанные с тем, что лежит вне самой учебной деятельности:

1) широкие социальные мотивы: а) мотивы долга и ответственности перед обществом, классом, учителем, родителями и т. п.;

¹ <http://www.pirao.ru>

² Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. – М.: СИНТЕГ. 2007. - С. 467-472.

б) мотивы самоопределения (понимание значения знаний для будущего, желание подготовиться к будущей работе и т. п.) и самосовершенствования (получить развитие в результате учения);

2) узко личные мотивы: а) стремление получить одобрение, хорошие отметки (мотивация благополучия); б) желание быть первым учеником, занять достойное место среди товарищей (престижная мотивация);

3) отрицательные мотивы: стремление избежать неприятностей со стороны учителей, родителей, одноклассников (мотивация избегания неприятностей)¹.

Иными словами учебные мотивы можно разделить на внутренние и внешние, или познавательные и социальные².

Классификация мотивов, действующих в системе обучения, предполагает деление их по видам, уровням, направленности и содержанию (рисунок 2).



Рисунок 2. Классификация мотивов обучения³.

Таким образом, побуждением к учебной деятельности могут служить различные мотивы. Собственно учитель должен опираться на их

¹ <http://azps.ru>

² Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. - М.: Педагогика, 1984; Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х томах. - М.: Педагогика, 1989.

³ Информация взята с сайта: <http://www.rae.ru>

многообразии и использовать, по возможности, их все в своей практической деятельности. Иначе ориентированность на что-то одно, будь то познавательный интерес, или внешняя угроза, может привести к ослаблению мотива или его прекращению, если он получает удовлетворение (например, если интересная задача решена, а внешняя угроза снята). О желательности использования различных мотивов к побуждению учащихся к учебной деятельности говорит Н.Ц. Бадмаева. Ученый считает, что умственная деятельность может побуждаться различными мотивами, но по мере ее осуществления, независимо от исходной, начинает действовать и собственно познавательная мотивация¹. Следует также заметить, что, если не сформирована внутренняя мотивация учения, то познавательная мотивация, вызванная внешними стимулами, быстро прекращается (практика показывает справедливость этого утверждения).

Основываясь на специфике учебных мотивов, Н.Ф. Талызина указывает на то, что развитие мотивов учения может идти двумя путями: 1) через усвоение учащимися общественного смысла учения; 2) через саму деятельность учения школьника, которая должна чем-то заинтересовать его. Ученый считает, что на первом пути главная задача учителя состоит в том, чтобы, с одной стороны, довести до сознания ребенка те мотивы, которые общественно незначимы, но имеют достаточно высокий уровень действенности. Примером может служить желание получать хорошие оценки. Учащимся необходимо помочь осознать объективную связь оценки с уровнем знаний и умений. И таким образом постепенно подойти к мотивации, связанной с желанием иметь высокий уровень знаний и умений. Это, в свою очередь, должно осознаваться детьми как необходимое условие их успешной, полезной обществу деятельности. С другой стороны, необходимо повысить действенность мотивов, которые осознаются учащимися как важные, но реально на их поведение не влияют. Этот путь формирования учебной мотивации связан непосредственно с особенностями организации учебного процесса².

Ориентиром для учителя, какой бы путь развития мотивов учения он не выбрал бы, могут стать разработанные А.К. Марковой уровни развития учебной мотивации у школьников:

1. Отрицательное отношение к учителю. Преобладают мотивы избегания неприятностей, наказания. Объяснение своих неудач внешними причинами. Неудовлетворенность собой и учителем, неуверенность в себе.

2. Нейтральное отношение к учению. Неустойчивый интерес к внешним результатам учения. Переживание скуки, неуверенности.

3. Положительное, но аморфное, ситуативное отношение к учению. Широкий познавательный мотив в виде интереса к результату учения и к

¹ Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей. Улан-Удэ, 2004. - С. 103.

² Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 1998. - С. 92.

отметке учителя. Широкие нерасчлененные социальные мотивы ответственности. Неустойчивость мотивов.

4. Положительное отношение к учению. Познавательные мотивы, интерес к способам добывания знаний.

5. Активное, творческое отношение к учению. Мотивы самообразования, их самостоятельность. Осознание соотношения своих мотивов и целей.

6. Личностное, ответственное, активное отношение к учению. Мотивы совершенствования способов сотрудничества в учебно-познавательной деятельности. Устойчивая внутренняя позиция. Мотивы ответственности за результаты совместной деятельности¹.

Разумеется, каждый учитель должен *стремиться* организовать учебный процесс таким образом, чтобы у его учеников формировался шестой уровень мотивации. Конечно же, рассчитывать на высокий результат для всего класса не приходится. Однако и отказываться от работы по формированию положительной мотивации к учению у учащихся, уповая на силу внешних отрицательных мотивов (угроза, давление и т. д.), в современных условиях невозможно. Поэтому знать и понимать условия формирования положительной мотивации к учению современному учителю, с нашей точки зрения, просто необходимо.

Обобщим представления об учебной мотивации.

Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов:

- во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность;
- во-вторых, организацией образовательного процесса;
- в-третьих, субъективными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, взаимодействие с другими учениками и т. д.);
- в-четвертых, субъективными особенностями педагога и, прежде всего, системой отношения его к ученику, к делу;
- в-пятых, спецификой учебного предмета.

Следовательно, для того, чтобы учебный процесс характеризовался высокой мотивацией, как со стороны учащихся, так и со стороны педагогов, он должен отличаться следующими особенностями:

- учитывать в максимально возможной степени познавательные интересы учащихся и поддерживать творческую деятельность учителей;
- обладать высокой степенью практикоориентированности, т. е. учащиеся будут понимать полезность и значимость получаемой информации лично для себя и для своей повседневной деятельности;
- осуществляться во взаимодействии с учреждениями дополнительного образования, родительским сообществом.

¹ Маркова А.К., Матис Т.Д., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. - М., 1990. - С. 68-75.

В психологии и педагогике выделяют типы мотивации учебной деятельности:

- мотивация, которая условно может быть названа **отрицательной**. Под отрицательной мотивацией подразумевают побуждения школьника, вызванные осознанием определенных неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть, если он не будет учиться (укоры со стороны родителей, учителей, одноклассников и т.п.). Такая мотивация может вызывать лишь кратковременные успехи и не приводит к успешным результатам;
- мотивация, имеющая **положительный характер**, но также связанная с мотивами, заложенными вне самой учебной деятельности. Эта мотивация выступает в двух формах.

В одном случае такая положительная мотивация определяется весомыми для личности социальными устремлениями (чувство гражданского долга перед страной, перед близкими). Учение рассматривается как дорога к освоению больших ценностей культуры, как путь к осуществлению своего назначения в жизни. Такая установка в учении, если она достаточно устойчива и занимает существенное место в личности учащегося, дает ему силы для преодоления известных трудностей, для проявления терпения и усидчивости. Это – наиболее ценная мотивация. Однако, если в процессе учения данная установка не будет подкреплена другими мотивирующими факторами, то она не обеспечит максимального эффекта, так как обладает привлекательностью не деятельность как таковая, а лишь то, что с ней связано.

Другая форма мотивации определяется сугубо личными мотивами: одобрение окружающих, путь к личному благополучию и т.п.

Кроме этого, может быть выделена мотивация, лежащая в самой учебной деятельности, например, мотивация, связанная непосредственно с целями учения. Мотивы этой категории:

- удовлетворение любознательности,
- приобретение определенных знаний,
- расширение кругозора.

Мотивация может быть заложена в самом процессе учебной деятельности: преодоление препятствий, интеллектуальная активность, реализация своих способностей и пр.

Следовательно, для формирования устойчивой положительной мотивации к учению необходимо ориентироваться на два вида мотивации с приоритетом мотивации положительного характера.

Способы формирования положительной мотивации к учению

Способов формирования положительной мотивации в педагогике выявлено большое количество. С нашей точки зрения для формирования положительной мотивации к учению у учащихся необходимо опираться на широкий спектр мотивов, таких как:

- познавательные (заинтересованность в овладении новыми знаниями, желание выполнять задания повышенной трудности, самообразование и др.);
- социальные (полезность в будущем, авторитет у одноклассников и др.);
- дисциплинарные (распорядок в школе, позиция родителей и учителей, наказание родителей и неодобрение одноклассников).

Ориентирование на выявленные мотивы способствует формированию системного подхода к проблеме формирования положительной мотивации у учащихся к учению. Системный подход в школьном пространстве может реализовываться двумя путями:

1) через использование соответствующих приемов и методов в рамках уже сложившегося содержания образования,

2) введение дополнительных образовательных предметов, ориентированных на формирование положительной мотивации на основе широкого спектра мотивов, т. е. за счет изменения содержания учебного процесса.

Педагоги школы могут идти как по одному из двух выделенных путей, так и используя комбинированный метод. Самое главное, чтобы в процессе работы были видны успехи, так как появление ожидаемого результата также является важным мотивационным стимулом для деятельности.

Таким образом, структура учебной мотивации двоична: выделяют внутреннюю и внешнюю мотивацию. При этом положительная мотивация может быть сформирована как на основе внутренней, так и на основе внешней мотивации ребенка. Однако наиболее устойчивой является внутренняя мотивация, которую гораздо сложнее сформировать. Чтобы это сделать, необходимо усилие всего педагогического коллектива школы и использование разнообразных приемов и методов, входящих в различные педагогические технологии, основанные, в свою очередь, на различных подходах. Организационные условия, способствующие формированию положительной мотивации у учащихся к учению, могут быть различны. Наиболее оптимальные – это ориентирование учебного процесса на познавательные способности и интересы по возможности каждого учащегося. Добиться такой ориентированности позволяет дифференциация обучения, реализующая личностно-ориентированный и дифференцированный подходы в обучении.

Вторая глава раскрывает вопросы влияния дифференциации обучения на формирование положительной мотивации к учению и на качество знаний учащихся, а также структуру дифференцированного обучения и специфику его реализации в современных школах (прежде всего, условия реализации профильного обучения в школах).

Вопросы для самоконтроля:

1. Каковы трактовки понятия «учебная деятельность», принятые в современной психолого-педагогической науке?
2. В чем специфика учебной деятельности?
3. Какие группы мотивов относятся к учебной деятельности обучающихся?
4. Какие уровни развития учебной мотивации выделены А.К. Марковой?
5. В чем заключается специфика отрицательной и положительной мотивации?

Темы для обсуждения на МО и педагогических советах:

1. Проблемы формирования учебной мотивации в современной школе.
2. Классификация мотивов обучения в организации учебной деятельности.
3. Роль отрицательной и положительной мотивации в образовательном процессе школы.
4. Способы формирования положительной мотивации к учению.

Рекомендованная литература:

1. Божович Л.И., Славина Л.С. Психологическое развитие школьника и его воспитание. - М.: Знание, 1979.
2. Данилов М.А. Дидактические пути повышения качества знаний учащихся // Советская педагогика, 1948. № 7. - С. 64-72.
3. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики: учебное пособие для педагогических институтов / под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. - М.: Просвещение, 1975.
4. Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс). - М., 1984.
5. Калмыкова З.И. Педагогика гуманизма. - М.: Знание, 1990.
6. Мерлин В.С. Личность как предмет психологического исследования: учебное пособие к спецкурсу. - Пермь, 1988.
7. Никольская А.А. Возрастная и педагогическая психология. - Дубна, 2001.
8. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе / Парадоксы наследия, векторы развития. - М., 2000.
9. Ратанова Т.А. Общая психология. Диагностика умственных способностей детей. - М.: МПСИ: Флинта, 1998.

Глава 2. Дифференциация обучения как способ формирования положительной мотивации у учащихся к учению

§ 2.1. Отражение в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе проблемы влияния дифференциации обучения на мотивацию и качество знаний учащихся

В настоящее время стремительно возрастает роль образования в мире, усиливается его влияние на все сферы социальной жизни. Переход от индустриального общества к информационному означает, что процессы создания и распространения знаний становятся ключевыми. Усиление роли знаний в общественном развитии, постепенное превращение информации в основной капитал повышают роль образования в структуре общественной жизни современного мира. В связи с этим наиболее важным становится вопрос о качестве получаемого школьниками и студентами образования. В России рост качества знаний учащихся, начиная с 90-х гг. XX в., преимущественно связывается с процессами гуманизации и дифференциации образования и профильным обучением как способом организации учебного процесса направленного на удовлетворение личных познавательных потребностей школьников и тем самым повышающего их мотивацию к учению.

Дифференциация обучения как способ формирования положительной мотивации к учению и повышения качества знаний школьников давно используется в педагогической практике и отражена в педагогической теории. Поэтому можно сказать, что дифференцированное обучение в целом и профильное обучение, охватывающее старшую школу, в частности - не новое явление в педагогике. Исследование И.Г. Фомичевой¹ показывает, что его истоки восходят к педагогическим идеям Платона. И.Г. Фомичева выделяет четыре модели образования, в рамках которых возникают, функционируют и отвергаются многочисленные педагогические теории. Это социоцентрическая, натурцентрическая, антропоцентрическая и теоцентрическая модели². Теория дифференциации обучения, направленная на способности и познавательные интересы каждого ученика (применяется в начальной и основной школе) и профильного обучения, служащая для

¹ См.: Фомичева И.Г. Философия образования. Некоторые подходы к проблеме. - Новосибирск, 2004.

² Фомичева И.Г. Указ. соч. - С. 80.

повышения мотивации к учению у старшеклассников, развивается в рамках натурцентрической модели образования.

Натурцентрическая модель образовательного процесса базируется на утверждении о том, что ребенок рождается с определенным набором качеств, переделать или изменить которые ни общество, ни среда, ни воспитание не в состоянии, они могут лишь проявить то, что заложено природой. Отсюда цель воспитания трактуется как следование природе человека. Особенно подчеркивается необходимость подбора средств воспитания в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями детей. Все дети имеют и разный уровень способностей к обучению и воспитанию, и разные личностные характеристики, которые либо позволяют им ускоренно или в нормальном темпе продвигаться в развитии, либо мешают этому процессу. Основная цель образования – развить заложенные природой задатки, компенсировать недостатки и определить каждому его место в будущей взрослой жизни. Для того, чтобы этот процесс протекал в оптимальных и безболезненных для каждого ребенка формах, его необходимо дифференцировать с учетом особенностей личностных характеристик, скорости протекания мыслительных процессов у детей. Согласно натурцентрической позиции невозможно использовать единую стратегию образования применительно к разным детям. Учебный процесс осуществляется по вариативным учебным программам. Критерием качества знаний учащихся является максимально возможное развитие их способностей. Поэтому в натурцентрической модели принцип индивидуализации рассматривается как конечная цель дифференциации.

Антропоцентрическая модель реализует индивидуальные образовательные потребности учащихся через развитие их творческих качеств. В отличие от натурцентрической модели здесь отсутствует заранее проектируемая программа. Критерием качества знаний учеников выступает их творческая самореализация.

Социоцентрическая модель образования унифицирует учебный процесс, который осуществляется по заранее заданной универсальной программе, направленной на достижение заранее запланированной цели. Качество знаний определяется совокупностью знаний, умений, навыков учащихся.

Теоцентрическая модель осуществляет духовное воспитание учащихся по единой и универсальной программе. Критерием качества знаний учеников выступает сформированность их духовно- нравственной сферы.

Принципы социоцентрической модели, натурцентрической, антропоцентрической и теоцентрической имели место в различных образовательных системах, порой сосуществуя и дополняя друг друга. Принципы натурцентризма имели место и в системе российского образования. Поэтому дифференциация обучения для российского

образования не является новым направлением поисков¹. Дифференциация в различных вариантах вводилась в образовательный процесс неоднократно, поэтому накоплен немалый опыт по осуществлению дифференцированного обучения.

Основой для дифференциации в школах дореволюционной России послужила диверсификация образовательных учреждений и их педагогических систем². Дореволюционная школа России была дифференцированной по полу и сословной принадлежности учащихся. Существовали разнообразные типы и виды школ: начальные училища, духовные училища и семинарии, мужские и женские гимназии, реальные и коммерческие училища, кадетские корпуса и т. д. Одна из первых попыток профилирования старшей школы в России относится к 1864 г., когда были созданы семиклассные гимназии двух типов: классические и реальные³. Выпускники классической гимназии готовились к поступлению в классические университеты, выпускники реальных гимназий – в специализированные высшие учебные заведения. Дифференциация, таким образом, была связана с организацией классических семиклассных гимназий, целью которых была подготовка учащихся к университету, а также реальных училищ, готовивших к практической деятельности и поступлению в специализированные учебные заведения.

Идея дифференциации обучения, разновидностью которой является принцип профильности, как фактора повышения качества знаний учащихся, прошла длительный путь развития в отечественной педагогике. Как отметил А.И. Арапов, впервые о дифференциации заговорил Т. Степанов в своей работе «О различии способностей», которая была опубликована в 1832 году в Санкт-Петербурге. В ней автор, рассматривая способности как продукт взаимодействия природных и социальных факторов, впервые поставил вопрос о необходимости их учета в процессе обучения⁴.

Большое влияние на становление парадигмы дифференцированного образования оказали достижения в сфере педагогической и дифференциальной психологии: здесь можно назвать труды П.Ф. Каптерева, А.П. Нечаева, М.М.Рубинштейна, Н.Е. Румянцева, И.А. Сикорского и др.

Так, П.Ф. Каптерев выдвигал на первое место развитие учащихся, а не изучение определенного набора учебных дисциплин⁵. Базисом его педагогической системы являлась общеобразовательная подготовка. Общее образование необходимо для развития гражданского мировоззрения,

¹ Афанасьева Т.П., Немова Н.В. Профильное обучение: педагогическая система и управление. Книга 1. Система профильного обучения старшеклассников: методическое пособие. - М.: АПК и ППРО, 2005. - С. 25.

² Там же. - С. 25.

³ Там же. - С. 25.

⁴ Арапов А.И. Дифференциация обучения в истории отечественной педагогики и школы. - Новосибирск, 2003. - С. 52.

⁵ Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Избранные педагогические сочинения. - М.: Педагогика, 1982. - С. 82.

нравственного воспитания. Но «изучить большое число разнородных учебных предметов сколько-нибудь основательно решительно невозможно; следовательно, приходится довольствоваться поверхностным знанием»¹. Для того, чтобы избежать этого и добиться высокого результата процесса обучения, выражающегося в росте качества знаний учащихся, с определенной ступени обучения должны вводиться различные отделения и факультативы. Обязательная часть общеобразовательного курса должна занимать достаточно времени, чтобы умственные способности учащихся могли в достаточной степени развернуться и определиться. П. Ф. Каптерев полагал, что «общая часть курса должна занимать никак не менее четырех лет». В последующие годы обучения общеобразовательные курсы должны сокращаться и уступать свое место факультативам. При этом факультативные курсы рассматривались как продолжение общего курса, но не как предметы специального образования, которое, с его точки зрения, должно совершаться после общего.

Признавая решающую роль индивидуализации обучения, автор, вместе с тем, считал, что в реальном учебном процессе осуществить ее крайне сложно. Выход из этой ситуации виделся им в приспособлении учебного процесса к главнейшим типологическим группам учащихся. В данном случае речь идет о необходимости дифференциации обучения. В качестве главных критериев для разделения учащихся на группы им предлагались способности и склонности учащихся.

Известный педагог-дефектолог В.П. Кащенко, оценивая систему российского образования, видел самый существенный ее недостаток в том, что она не считается с индивидуальной психологией ребенка: «Требования ее рассчитаны на силы и способности предполагаемого среднего ученика, ученика со средними способностями, естественно поэтому, что они не годятся по ту или другую сторону средней нормы»². Так как в школе обучаются дети, различные по уровню интеллектуального развития, Кащенко считал, что школа должна производить их дифференциацию³, которая в конце XIX – начале XX века была уже достаточно развита в зарубежных странах. А.И. Арапов выделил у В.П. Кащенко основной путь дифференцирования школьников. Он связан с созданием различных видов школ: нормальная, вспомогательная, специальная, повторительная, которые бы учитывали психологические и физиологические особенности детей. Создание дифференцированной образовательной среды вело, по мнению ученого, к росту качества знаний всех школьников, от отстающих до способных. Являясь сторонником всестороннего обязательного обучения

¹ Каптерев, П.Ф. Что может сделать школа для развития характера учащихся // Избранные педагогические сочинения. - М.: Педагогика, 1982. - С. 369.

² Кащенко В.П. Педагогическая коррекция. Исправление недостатков характера у детей и подростков. - М.: Академия, 2000. - С. 84.

³ Кащенко В. П. Воспитание-обучение трудных детей: из опыта санатория-школы. - М.: «Школа-Пресс», 2005. - С. 41.

детей, Кащенко считал, что надо «не детей приравнивать к школе, а школу – для ребенка и по ребенку»¹. С точки зрения педагога, общее образование детей является основой развития их дарований в определенной области. Для наиболее одаренных детей, по его мнению, должна быть создана специальная школа, которая бы учитывала их индивидуальные особенности. Учебная программа такой школы должна быть гибкой и подвижной, чтобы модифицироваться в каждом отдельном случае.

Большое внимание организации учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей детей уделяли в своих работах и другие известные педагоги: В.П. Вахтеров, А.Н. Острогорский, В.В. Розанов, В.Я. Стоюнин. Хотя термин «дифференциация» ими не употреблялся, конструктивный поиск проходил в русле именно этого понятия.

Анализируя деятельность школы, А.Н. Острогорский считал, что ее основным принципом должна быть работа со всем классом, при которой успевали бы не только даровитые, но и слабые ученики. Что касается характера образования, то оно тем ценнее и тем выше, «чем жизненнее оно дает знания»².

По мнению В.П. Вахтерова, качество знаний учащихся будет высоким, а желание учиться станет их внутренней потребностью, если школа будет приспособлена к индивидуальным возможностям детей путем их разделения по способностям и наклонностям, а также будут использоваться приемы и методы преподавания, учитывающие индивидуальные особенности школьников. При этом ученый допускал возможность индивидуального обучения в школе путем перевода способных учеников в высший класс и в середине учебного года, причем как по всем предметам, так и по отдельным дисциплинам. В многолюдных школах Вахтеров считал возможным, а по возможности и обязательным, из отстающих детей создавать особые отделения, поручая их наиболее опытным педагогам³.

Великий русский педагог К.Д. Ушинский считал, что школа должна вооружить учащихся такими знаниями, которые, содействуя их умственному развитию, были бы полезны в будущей деятельности. В то же время ученый выступал против утилитарного подхода изучения наук в школе⁴.

В.Я. Стоюнин выделял два главных недостатка в гимназическом образовании той поры. Первый из них – академичность получаемого учениками знания. Гимназии, считал ученый, «не умеют готовить людей для

¹ Арапов А.И. Дифференциация обучения в истории отечественной педагогики и школы. - Новосибирск, 2003. - С. 57.

² Острогорский А.Н. Образование и воспитание // Избранные педагогические сочинения. - М.: Педагогика, 1985. - С. 261.

³ Вахтеров В.П. Новая школа // Избранные педагогические сочинения. - М.: Педагогика, 1987. - С. 25.

⁴ Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Н. Андреева, Т.С. Буторина, З.И. Васильева и др. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - С. 298.

жизни, сообщая им какие-то познания, которые в жизни не требуются и быстро забываются»¹. Второй – недостаточная образованность гимназистов, поступающих в университеты. Проблема была столь остра, что университеты могли превратиться в школы для недоучек². Выход из такого противоречия ученый видел в индивидуализации образования при сохранении приоритета общего образования. Стоюнин считал, что ученикам нужно давать столько знаний, сколько они принять могут. При этом, скорее всего, не найдется ни одного ученика, который бы вообще не мог освоить какой-либо предмет. А одаренный ученик может получить гораздо больше даваемых в гимназии знаний³.

Известный русский философ и педагог-практик В.В. Розанов выступал резко против сложившегося к концу 19 в. содержания образования. Розанов считал абсолютно неверным подход, который наблюдался в российском образовании того периода (и наблюдается в настоящее время), связанный с увеличением числа образовательных курсов, преподаваемых в гимназиях и реальных училищах, с целью улучшить общее образование учащихся. Крайне отрицательно ученый относился также к классно-урочной системе, которая, по его мнению, не заставляет ребенка фиксировать свое внимание на каком-либо одном предмете, или смежных с ним, а заставляет внимание учеников «перескакивать» от одного предмета к другому, причем эти предметы не смежные, а разнородные. Стремление познакомить ребенка с максимальным объемом информации привело, по мысли ученого, к фрагментарности преподаваемого материала, который не оставляет в душе ребенка сильных впечатлений, не заставляет думать над прочитанным⁴. В.В. Розанов считал, что повысить качество знаний школьников возможно, если процесс обучения основывать на следующих принципах:

- 1) принцип индивидуальности (использование первоисточников в структурировании содержания образования);
- 2) принцип целостности (отсутствие дробления в содержании образования; изучение явления или понятия в целостности);
- 3) принцип единства типа (группировка предметов в расписании со сходным содержанием, например, гуманитарные предметы или предметы естественнонаучного цикла).

К.П. Победоносцев, обер-прокурора Синода, по роду своей деятельности заботящийся о развитии «самой народной» школы, церковно-приходской, дающей начальное образование самому многочисленному сословию империи, крестьянам, критиковал систему образования России, которая, в основном, базировалась на гимназиях и земских школах, где

¹ Стоюнин В.Я. По поводу преобразования реальных гимназий // Избранные педагогические сочинения. - М.: Педагогика, 1991. - С. 33.

² Там же. - С. 34.

³ Стоюнин В.Я. Мысли о наших гимназиях // Избранные педагогические сочинения. - М.: Педагогика, 1991. - С. 49.

⁴ Розанов В.В. Сумерки просвещения. - М.: Педагогика, 1990. - С. 7-12.

господствовали зубрежка и передача теоретических знаний, оторванных от жизни¹. Он считал, что и программы обучения, и сам процесс обучения должны строиться таким образом, чтобы пробудить в ученике любознательность и наблюдательность: только тогда возможно достижение высоких результатов процесса обучения, выражающегося в росте качества знаний учащихся. Пробуждение именно этих душевных качеств есть условие любого обучения. «Заставить ученика учиться можно лишь тогда, когда он начинает понимать, для чего он учится, в этом смысле настоящее учение состоит в том, что ученик приводится к знанию»².

Активное промышленное развитие России начала XX в. стимулировало создание технических, коммерческих, сельскохозяйственных и т. п. средних специальных школ, курсов для рабочих и крестьян. В педагогике получил распространение лозунг о том, что школа должна готовить к жизни, что главное внимание должно быть обращено на начальное образование и профессиональную подготовку трудящихся классов. На этом основании стали распространяться народные профессиональные школы, и возникла тенденция приносить старшие годы общего образования в жертву профессиональному образованию. Ученые-педагоги выступили против такого подхода к характеру образования, настаивая на первостепенном значении общего образования³.

Как отметила А.А. Никольская, главная задача, которую поставила перед собой педагогическая общественность начала XX века, - нарушить государственную монополию на образование, в том числе и на высшее, сблизить среднюю и высшую школу и расширить доступ к высшему образованию широкому кругу желающих⁴.

Вариативное образование в дореволюционной России, основывающееся на функционировании нескольких типов школ, позволяло полностью удовлетворять запросы населения, как заинтересованных в получении классического или реального образования, так и довольствующихся образованием, даваемым «низшими» школами. Следует признать, что некоторая категория учащихся, являющихся представителями непривилегированных сословий, не имела возможности получать образование в высших учебных заведениях, но это уже проблема социально-политического, а не педагогического плана.

Вариативная образовательная среда, созданная в дореволюционной системе образования, могла явиться базисом для построения дифференцированного, уже профильного, обучения. Теоретическая база для

¹ Сиземская И.Н., Новикова Л.И. Идеи воспитания в русской философии. XIX – начало XX века. - М.: РОССПЭН, 2004. - С. 171.

² Там же. - С. 171.

³ См.: Вахтеров В.П. Основы новой педагогики. М., 1916. - С. 45; Демков М.И. Курс педагогики для учительских институтов, высших женских курсов и педагогических классов женских гимназий. М., 1917. Ч. 1. - С. 113; Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М., 1998. - С. 69.

⁴ Никольская А.А. Возрастная и педагогическая психология. - Дубна, 2001. - С. 230.

этих видов обучения также была создана: в русле педагогических теорий были выработаны идеи построения дифференцированного образования, которые могут успешно применяться и для построения профильного обучения, в том числе и в современных условиях, когда переход на профильную основу является главной целью реформирования образования в XXI веке. Таким образом, анализ педагогической литературы XIX века показывает, что основной доминантой в педагогических теориях, исследующих способы повышения качества знаний школьников, являлась идея о построении образования, ориентированного на познавательные способности учащихся, что способствует формированию у них положительной мотивации к учению.

Планомерное развитие российской школы на основе дифференцированного обучения и вариативного образования было сломлено Октябрьским переворотом. После Октябрьского переворота большевики решили сразу перестроить все сферы жизни российского общества. Коренным изменениям подверглась и российская школа. Целью новой, советской школы, как ее определял В. И. Ленин, должно было стать создание гармонически развитого человека, творца – гражданина коммунистического общества. Для выполнения этой цели необходимо было физическое воспитание, умственное образование и воспитание в духе коммунистической морали¹.

Особая роль в деле воспитания подрастающего поколения отводилась труду. Ленин предлагал связать школу с трудовой деятельностью. Сознательно усвоенные и глубоко продуманные знания молодежь должна уметь применять на практике. «Положение о единой трудовой школе», «Декларация о единой трудовой школе» отмечали, что обучение в советской трудовой школе должно носить общеобразовательный политехнический характер и всеми доступными средствами обязано содействовать развитию творческой активности и самостоятельности учащихся. Создавалась «единая трудовая школа». Разделение школ на начальные, высшие начальные училища, гимназии, реальные училища, ремесленные, коммерческие, технические училища и все другие виды низших и средних школ упразднялось. Единая трудовая школа делилась на 2 ступени: 1-я для детей от 8 до 13-ти лет (пятилетний курс) и 2-я от 13-ти до 17-ти лет (четырёхлетний курс)².

Единая школа, как это планировалось ее реформаторами, должна представлять собой ряд последовательных, органически связанных между собой ступеней, в которых обеспечивается преемственность учебных планов и программ. Тщательно отобранный материал должен обеспечить

¹ Ленин В.И. О политехническом образовании // Хрестоматия по педагогике. - М.: Просвещение, 1972. - С. 53.

² Положение о единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики. Положение Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета // Хрестоматия по педагогике. М.: Просвещение, 1972. - С. 81-87.

основательность образования, доступность для детей, межпредметные связи и отвечать принципу связи обучения с жизнью, а также индивидуализации обучения.

Весь курс было признано целесообразным делить на последовательные циклы, соответствующие периодам психического развития школьников: элементарный, средний (основной) и старший, которые объединены общими целями и в то же время решают свои особые задачи сообразно с возрастными особенностями учащихся.

Курс обучения представлял собой единство общего, политехнического и профессионального образования. При этом, как отмечено, например, в учебнике по педагогике И.Т. Огородникова, в основе советского образования лежала объективная потребность общественного развития¹, т. е. приоритет отдавался не интересам ребенка в развитии его способностей, а интересам общества и его потребностей в тех или иных кадрах.

При построении системы советского образования спорными оказались два вопроса: о полуфуркации (дифференцированном обучении) и об организации учебного года. Сторонники полуфуркации считали допустимым, при одинаковом объеме знаний по основным предметам, разделение в старших классах на отделения, чтобы удовлетворить познавательные склонности молодежи уже в средней школе и обеспечить тем самым заинтересованность в получении новых знаний. Как отметил А.А. Кирсанов, эта точка зрения для того времени была признана правильной и одобрена в соответствующих проектах «Положения о единой трудовой школе» и «Основных принципах единой трудовой школы»². Сторонники другой точки зрения утверждали, что принцип единой школы не допускает никакой полуфуркации.

Выбор факультатива, который был основным элементом системы дифференциации в советской школе того периода, в высших классах школы второй ступени в значительной степени предрекался выбором специальности на третьей ступени, т. е. высшем учебном заведении.

Целью индивидуального подхода считалось уменьшение количества отстающих и стремление избежать задержки в развитии особо даровитых учеников. Дифференциация обучения рассматривалась как углубленное изучение учебных предметов с учетом общественных потребностей, интересов и способностей учащихся.

В 20-30 годы качество знаний учащихся школ повышалось за счет совершенствования методов и организационных форм обучения, создания наилучших условий для индивидуальной работы с учащимися. При решении этих вопросов было допущено отступление от классно-урочной системы,

¹ Огородников И.Т. Педагогика. - М.: Просвещение, 1968. - С. 54.

² Кирсанов А.А. Индивидуальный подход к учащимся в обучении. - Казань, 1978. - С. 16.

которая, по мнению видных педагогов П.П. Блонского, С.Б. Белоусова и др., не создавала всех необходимых условий для выполнения указанных задач¹.

Ратуя за широкое и повсеместное распространение образования, охватывающее все слои населения, ученые этого периода обращали внимание на необходимость учитывать неравенство людей в природных способностях. «Никакая педагогика, - подчеркивал А.П. Павлов, - не сможет сделать всех разумными и даровитыми, так же как нельзя сделать всех художниками, и демократический идеал равенства в этом отношении есть неосуществимая мечта»². Всегда из огромной массы учащихся будут выделяться немногие лучшие умы, и все усилия должны быть направлены на то, чтобы дать им возможность достигнуть высшего, ибо они - олицетворение нации. Демократический строй, делая доступным все ступени образования для широких слоев населения, способствует простору для отбора лучших интеллектуальных сил страны. Для того чтобы перейти от принудительного к свободному выбору курса образования, ученые предлагали ввести преподавание необязательных предметов, которые учащиеся могли бы избирать для занятий по своему желанию. Часто эти дополнительные курсы были связаны с изучением какой-либо профессии, так как считалось, что каждая профессия предполагает соответствующие психофизические данные, определенные способности, поэтому вопрос о наиболее раннем, еще в детском возрасте, открытии этих способностей являлся практически чрезвычайно важным. Как отметил В.Е. Смирнов, раннее систематическое непрерывное воспитание найденных дарований означает наиболее целесообразную, экономную, с точки зрения социальных интересов, безболезненную, с точки зрения школьника, подготовку к будущей профессиональной деятельности³.

Следует отметить широкую дискуссию ученых в 20-х гг. по поводу целей, принципов, методов, на которых должна основываться новая советская школа. Так некоторые педагоги упрекали школу, как существовавшую до революции, так и новую, формирующуюся, советскую школу, с ее многопредметностью, искусственностью учебного материала, формально-логическим методом учебников, с подчеркнутым требованием знаний от учеников, нивелирующим их индивидуальные различия, в том, что она «не отвечает естественным способностям и организации природы подростка»⁴. Другие считали, что основная цель обучения для ребенка должна лежать именно в приобретении теоретических знаний и практических

¹ Блонский, П.П. Аксиомы педагогического дилетанства // Вестник воспитания. 1917. № 1. - С. 22.

² Павлов А.П. О значении естествознания в системе народного образования // Вестник воспитания. 1917. № 6-7. - С. 54.

³ Смирнов В.Е. Проявление способностей в юношеском возрасте // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских авторов 1918-1945 гг. М.: Просвещение, 1980. - С. 84.

⁴ Там же. - С. 86.

навыков; знания должны быть целью, а не средством учебной деятельности школьника¹.

Следует подчеркнуть тот факт, что индивидуальный подход к учащимся был руководящим принципом всей работы педагогов-ученых и практиков в этот период развития системы советского образования. Путем предварительного анкетирования, бесед с родителями, знакомства с домашними условиями ребенка, ежедневных наблюдений внимательно изучались индивидуальные особенности. В целях индивидуализации велись поиски новой организации занятий². Так, в опытно-показательных учреждениях Наркомпроса апробировалась дифференциация по способностям детей: создавались группы учащихся с ярко выраженным интеллектом, а также слабоуспевающих детей. Для последних общеобразовательные дисциплины преподавались сокращенно, но увеличивалось количество практических занятий. В ряде школ, руководствовавшихся идеями «свободного воспитания», в отсутствие классно-урочной системы ученики распределялись по желанию по группам умственного труда: физико-математическим, биологическим, общественных наук и т. д.³.

Таким образом, основные принципы дифференциации обучения были исследованы и экспериментально обоснованы в рамках развития педагогической науки в 20-е гг. 20 столетия.

Ставка на дифференцированное обучение не оправдала себя в глазах советского руководства, которому нужны были «одинаково мыслящие и действующие» люди, поэтому с середины 30-х гг. был взят курс на единообразие школы, была осуществлена регламентация всего учебно-воспитательного процесса. Все это трудно сочеталось с практикой дифференцированного обучения. Аргументы некоторых исследователей о том, что дифференциация обучения может быть использована как средство расширения и углубления общего образования в целом, а основательное изучение предметов того или иного цикла не обязательно ведет к игнорированию одного из них, не получили в этот период поддержки педагогической общественности. Это было обусловлено догматизмом официальной педагогики и прямолинейным пониманием принципа единства школы.

В 1931 г. вышло постановление ЦК об отмене педагогических экспериментов 1920-х гг. Советское правительство основной упор сделало на подготовку квалифицированных рабочих кадров. Это было необходимо в

¹ Божович Л.И. Психологический анализ формализма в усвоении школьных знаний // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских авторов 1918-1945 гг. М.: Педагогика, 1980. - С. 290.

² Арапов А.И. Дифференциация обучения в истории отечественной педагогики и школы. - Новосибирск, 2003. - С. 62.

³ Афанасьева Т.П., Немова Н.В. Профильное обучение: педагогическая система и управление. Книга 1. Система профильного обучения старшеклассников: методическое пособие. - М.: АПК и ППРО, 2005. - С. 27.

связи с начавшейся индустриализацией в стране. Грамотных рабочих не хватало. Поэтому страна перешла с обязательного 9-летнего образования к 7-летнему. Это положение было зафиксировано в Постановлении ЦК ВКП (б)¹. При этом окончившие неполную среднюю школу (7 классов) имели право преимущественного поступления в техникумы, а окончившие среднюю школу (10 классов) имели право преимущественного поступления в высшие учебные заведения².

Нехватка квалифицированных рабочих кадров выдвинула на первый план идею Ленина о политехнизме как одном из важнейших принципов, на которых должна строиться новая, советская школа. Как отмечала Н.К. Крупская: «Политехнизм – это целая система, в основе которой лежит изучение техники в различных ее формах, взятой в ее развитии и всех ее опосредованиях»³. Политехническая школа отличается от профессиональной тем, что центр тяжести в ней лежит в осмысливании трудовых процессов, в развитии умения связывать воедино теорию и практику, умения понимать взаимосвязь известных явлений, тогда как в профессиональной школе центр тяжести переносится на вооружение учащихся трудовыми навыками⁴.

Интенсивно строящееся новое общество, наглядно выражающееся в процессах индустриализации, требовало, чтобы идеи постоянного развития, обновления, движения к совершенству были внедрены в массы, чтобы ни у кого не возникало сомнения в том, что страна переживает временные трудности, но эти трудности в скором времени будут преодолены. В школе эта идея интенсивно пропагандировалась, особенно на уроках истории, которую вновь ввели в школу после десятилетнего перерыва. Н.К. Крупская писала: «Надо показать ступени развития человечества, брать человечество в развитии. Нужно давать живые, конкретные, типичные факты, а не определения, нужно показать, для чего нужно знать историю, нужно показать, как история влияет на современность»⁵. Домашнее задание также необходимо для того, чтобы приучить человека к самосовершенствованию, желанию изменить этот мир к лучшему: «Задавание уроков на дом должно помогать вооружению ребят умением самостоятельно учиться»⁶.

В конце 30-начале 40-х гг. вопрос о целесообразности разделения общего образования на несколько направлений в соответствии с

¹ О структуре начальной и средней школы в СССР. Постановление СНК Союза СССР и ЦК ВКП (б) от 15 мая 1934. // Хрестоматия по педагогике. М.: Просвещение, 1972. - С. 167.

² О начальной и средней школе. Постановление ЦК ВКП (б) от 25 августа 1931 г. // Хрестоматия по педагогике. М.: Просвещение, 1972. - С. 168.

³ Крупская Н.К. О политехнизме // Хрестоматия по педагогике. - М.: Просвещение, 1972. - С. 201.

⁴ Там же. - С. 202.

⁵ Крупская Н.К. Методические заметки // Хрестоматия по педагогике. - М.: Просвещение, 1972. - С. 205.

⁶ Крупская Н.К. Методика задавания уроков на дом // Хрестоматия по педагогике. - М.: Просвещение, 1972. - С. 211.

профессиональной подготовкой учащихся вновь поднимается в педагогической печати. Так, в 1939 г. на страницах «Учительской газеты» неоднократно дискутировалась проблема дифференциации учащихся в связи с подготовкой к будущей практической деятельности. В 1942 г. в «Учительской газете» была опубликована статья Я.В. Кетковича «Специализация X класса средней школы». Однако в этот период обсуждение проблемы дифференциации обучения ограничилось лишь дискуссией и не получило практического воплощения.

В 50-х гг. начался новый этап развития советской школы. Цель школьного обучения была определена в Законе «Об укреплении связи школы с жизнью» как подготовка учащихся к жизни, общественно полезному труду, дальнейшее повышение уровня общего и политехнического образования, подготовка образованных людей, хорошо знающих основы наук, воспитание молодежи в духе уважения к принципам социалистического общества, в духе идей коммунизма¹. Ведущим началом обучения и воспитания в средней школе должна была стать связь обучения с трудом². Создавались школы с продленным днем, в которых дети должны были находиться под наблюдением педагогов в течение всего дня³.

Значительное углубление и разносторонний подход в исследовании проблемы индивидуализации и дифференциации обучения и их влияния на качество знаний учащихся начинается также с 50-х гг. Как отметил А.А. Кирсанов, эта проблема ставится в центр внимания советской дидактики и психологии⁴. Активно стали исследоваться аспекты проблемы:

- индивидуальный подход к учащимся как средство повышения эффективности обучения (В.И. Гладких);
- индивидуализация самостоятельной работы учащихся как средство развития их познавательной активности и самостоятельности (Н.В. Промоторова, Е.С. Рабунский, И.Э. Унт);
- сочетание различных способов организации фронтальной, групповой и индивидуальной работ учащихся (В.И. Загвязинский, Е.С. Рабунский);
- индивидуальный подход как формирование индивидуального стиля деятельности (Б.А. Байметов, Е.А. Климов, Ю.А. Самарин).

Большое влияние на развитие дидактических концепций, исследующих вопросы повышения качества знаний учащихся, в теории педагогики оказала концепция обучения, предложенная научным коллективом под руководством Л.В. Занкова в конце 1950-х гг. Система обучения Л.В. Занкова характеризуется следующими основными принципами:

¹ Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР. Закон, принятый Верховным Советом СССР 24 декабря 1958 г. // Хрестоматия по педагогике. М.: Просвещение, 1972. - С. 313.

² Там же. - С. 313.

³ Об организации школ с продленным днем. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 15 февраля 1960 г. // Хрестоматия по педагогике. М.: Просвещение, 1972. - С. 317.

⁴ Кирсанов А.А. Индивидуальный подход к учащимся в обучении. - Казань, 1978. - С. 18.

- обучение на высоком уровне трудности;
- быстрый темп в изучении программного материала;
- осознание школьниками процесса учения;
- целенаправленная и систематическая работа по развитию всех учащихся, включая и наиболее слабых.

Усилия коллектива Л.В. Занкова были направлены на развитие системы обучения младших школьников, при которой достигался бы гораздо более высокий уровень их развития, чем при обучении по традиционным методикам. Исследования коллектива Занкова показали, что младшие школьники способны осваивать программу начальной школы за три года. Внедрение полученных результатов в практику школы привело к переходу советской школы от четырехлетнего обучения в младшей школе к трехлетнему. Развитие младшей школы на базе трех классов вызвало критику ряда педагогов и психологов теории Занкова, основной составляющей которой являлась идея о значительной перегрузке и расстройстве здоровья младших школьников, обучающихся по принципам, разработанным ученым. Ориентация на здоровье сберегающее обучение заставило отказаться от трехлетней младшей школы и вернуться к четырехлетнему обучению. Элементы концепции развивающего обучения Л.В. Занкова нашли отражение и в практике современной школы, где вводится профильное обучение: обучение на высоком уровне трудности (прежде всего, обучение профилирующим предметам), ведущая роль теоретических знаний и т. д.

В 1958 / 1959 учебном году начался эксперимент по внедрению дифференциации обучения в рамках факультативных занятий, призванных повысить качество знаний советских школьников за счет удовлетворения их познавательных интересов. На факультативные занятия в учебном плане общеобразовательных школ выделялись специальные часы в классах средней и старшей ступени. В группы для изучения факультативных курсов учащиеся зачислялись по желанию из одного или нескольких параллельных классов. Программы факультативных занятий носили ориентировочный характер. Позже данный эксперимент был продолжен через создание классов по интересам, объединяющих учащихся, посещавших один и тот же факультатив. При этом сохранялся единый объем общего образования (независимо от избранной специальности) и в соответствии с направлениями дифференциации обучения выделялись профилирующие предметы: физико-технические; химико-биологические; биолого-технические; гуманитарные. Были созданы единые, внутренне согласованные, программы по трем направлениям: выбору предметов для углубленного изучения; близкой дисциплины, необходимой для его усвоения; прикладному курсу. Профилирование не ограничивало учащихся в других направлениях.

В конце 50-х гг. появился целый ряд дидактических работ, в которых рассматривались вопросы, связанные с теоретическими основами

дифференциации обучения, в том числе с проблемой влияния принципов дифференцированного обучения на качество знаний учащихся. В этот период были разработаны главные подходы к определению понятия «дифференциация обучения». Так, М.А. Данилов, Б.П. Есипов обозначили дифференциацию обучения как принцип; М.Н. Скаткин – как одну из основ содержания образования; И.Т. Огородников – как форму организации подготовительной деятельности. Большое внимание было уделено разграничению понятий индивидуального и дифференцированного обучения, диагностики уровня развития школьников в учебно-воспитательном процессе¹.

В 60-70-е годы получили развитие и другие формы дифференциации обучения: специализированные классы и школы с углубленным изучением отдельных учебных предметов. Для этого периода характерна интенсивная разработка теоретических вопросов индивидуального и дифференциального подходов в обучении (Н.К. Гончаров, А.А. Кирсанов, Е.С. Рабунский и др.). Отличительной чертой этого времени является постепенный переход от аспектного изучения дифференциации к ее комплексной разработке. Этому способствовало философское обоснование проблемы индивидуальности (Б.Г. Ананьев, И.И. Резвицкий). Важной теоретической предпосылкой комплексных исследований проблемы дифференциации обучения явились фундаментальные исследования об индивидуализированном и дифференцированном обучении (А.А. Бударный, Е.С. Рабунский, И.М. Чередов и др.). Так А.А. Бударным была изучена степень понимания учебного материала учащимися одного класса, в результате чего были выявлены существенные индивидуальные различия этого качества у школьников. Полученные данные явились основанием для дифференциации класса на три группы: «слабые», «средние» и «сильные»².

В 60-70 гг. рост качества знаний учащихся обеспечивался за счет использования в процессе обучения дифференцированного подхода к учащимся, выражающемся в учебных заданиях, различных по уровню сложности, объему, степени помощи учащимся со стороны учителя. Дифференцированный подход успешно использовался также при организации различных форм учебно-познавательной деятельности школьников: индивидуальной, групповой, фронтальной. Наиболее широкое применение дифференцированный подход получил при организации самостоятельной работы учащихся.

Определяющую роль в системе образования 70-80-х гг. сыграла командно-административная система, которая породила такой же стиль управления образованием, методы исследования. Поэтому педагог

¹ Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. - Казань, 1982. - С. 25.

² Бударный А.А. Индивидуальный подход в обучении // Советская педагогика. 1965. № 7. - С. 54.

превратился в передатчика догматизированных знаний, свобода творчества педагога в советской системе не поощрялась.

В 70-80-е гг. дифференциация в форме изучения факультативных курсов и спецшкол присутствовала в системе образования, но большой роли не играла. Гораздо большее значение в эти годы для развития идей дифференцированного обучения имела внутриклассная дифференциация: задания различного уровня сложности, задания, направленные на устранение пробелов в знаниях и т. д.¹

Малоэффективность попыток внедрения идеи дифференцированного и, в частности, профильного обучения в массовую школу до конца 80-х гг. обусловлена противоборством двух тенденций: стремлением дифференцировать обучение на возможно ранних его ступенях и желанием сделать школу единообразной. Преобладание первой тенденции привело к тому, что стремление увеличить объем знаний не учитывало развитие мыслительных способностей и умений учащихся. Получаемые знания слабо применялись на практике. Снижился престиж образования. Преобладание второй тенденции привело к тому, что школа к концу 80-х гг. отстала от требований, которые возлагались на нее обществом.

В 1985 г. в научно-педагогической среде заговорили о реформе образования. Несомненно, сказалась общественная атмосфера перестроечных перемен. Перестройка изменила международные отношения. СССР перестал рассматривать Запад как потенциального врага и стал открытым для западного влияния. Советские специалисты стали изучать опыт своих западных коллег с целью внедрения его в СССР (разумеется, в модификационном виде и без ссылки на источник). Вновь, как после революции 1917 г., заговорили о том, что необходимо сделать упор на трудовое обучение. Это подчеркивалось в Отчетном докладе ЦК КПСС XXVI съезду партии².

Положительное значение имело определение новой структуры и содержания типовых программ трудового обучения. Программы предусматривали преемственность трудовой подготовки в неполной средней школе с профессиональной подготовкой в X-XI классах и в средних профессионально-технических училищах, а также планомерную организацию общественно полезного, производительного труда. В рамках предмета «Трудовая и профессиональная подготовка» преподавался курс «Основы производства. Выбор профессии». В старших классах осуществлялась профессиональная подготовка.

Основное направление реформы выражалось в том, чтобы всем молодым людям до начала трудовой деятельности представилась возможность овладения профессией. В перспективе это могло привести к

¹ Афанасьева Т.П., Немова Н.В. Профильное обучение: педагогическая система и управление. Книга 1. Система профильного обучения старшеклассников: методическое пособие. - М.: АПК и ППРО, 2005. - С. 31.

² История советской педагогики. - М.: Просвещение, 1989. - С. 143.

сближению общеобразовательной и профессиональной школы, что могло явиться развитием ленинских идей о единой трудовой политехнической школе¹.

Модель советской школы (модель гармоничного воспитания человека новой формации) имела ряд положительных позиций: равный доступ всех учащихся к получению глубоких теоретических знаний и практических умений, продуманная воспитательная работа и т. д. Но полностью модель гармоничного воспитания личности не была реализована на практике. Например, в советской школе был нарушен принцип равного изучения предметов математического, гуманитарного и естественнонаучного циклов. Приоритетными являлись предметы математического цикла. На их изучение отводилось больше часов, чем на изучение гуманитарных и естественнонаучных предметов. Унификация образования в советской школе не способствовала воспитанию одаренных детей (именно поэтому одаренные дети обучались в специализированных школах с углубленным изучением какого-либо предмета).

Советская система образования давала всем равные возможности для получения образования, а советские учителя обучали всех одинаково. При этом в исследованиях педагогов и психологов подчеркивалась большая роль индивидуального подхода в процессе обучения. Правда сводился он к разноуровневым заданиям для успевающих и неуспевающих учащихся одного класса. Психологической основой такого обучения явилась теория о том, что способности учащихся формируются в процессе их обучения. Однако даже начинающий педагог может сказать, что учащиеся одного класса имеют разные склонности и способности к изучению того или иного предмета. Сложившиеся противоречия советские психологи решали путем разделения способностей учащихся на врожденные (к каковым относили, прежде всего, биологические способности) и приобретенные (которые формируются в процессе целенаправленного обучения).

Например, А.Н. Леонтьев считал, что специфически человеческие способности представляют собой подлинные новообразования, формирующиеся в его индивидуальном развитии, а не выявление и видоизменение того, что заложено в нем наследственностью².

Овладение внешним миром (все, что создано человеком), присвоение его человеком и есть процесс, в результате которого воплощенные во внешней форме высшие человеческие способности становятся внутренним достоянием его личности, его способностями, подлинными «органами его индивидуальности»³. Специфически человеческие способности не передаются в порядке действия биологической наследственности, т. е. в форме задатков. В процессе

¹ Кузнецов А.А., Филатова Л.О. Новая структура и содержание образования на старшей ступени школы. - М.: Новая школа, 2005. - С. 114.

² Леонтьев А.Н. О формировании способностей // Вопросы психологии. 1960. № 1. - С. 7.

³ Там же. - С. 10.

формирования у человека деятельности, адекватной предметам и явлениям, воплощающим человеческие способности, у него прижизненно формируется также и способности осуществлять эту деятельность функциональные мозговые органы, представляющие собой устойчивые рефлекторные объединения или системы, которым свойственны новые специальные отправления¹.

Другой психолог С.Л. Рубинштейн считал, что вопрос о способностях должен быть слит с вопросом о развитии, вопрос об умственных способностях – с вопросом об умственном развитии². Развитие способностей ученый связывал с общим развитием самого человека: «Развитие человека в отличие от накопления «опыта», владения знаниями, умениями, навыками – это и есть развитие его способностей, а развитие способностей человека – это и есть то, что представляет собой развитие как таковое в отличие от накопления знаний и умений»³.

Советская система образования строилась на том, чтобы максимальным образом развить способности каждого ребенка и довести ее до необходимой нормы. С одной стороны, советская система помогала отстающим, но с другой – не давала развиваться одаренным ученикам, если они не посещали специализированные школы. Поэтому реформаторские процессы 80-х гг. в сфере образования, были связаны с увеличением роли принципов дифференцированного образования в рамках советской системы.

Наиболее характерными чертами дифференциации обучения 80-х гг. были следующие:

- 1) вариативность учебных планов, использование разноуровневых программ, альтернативных учебников;
- 2) изучение отдельных предметов в более раннем возрасте, расширение сети факультативов, авторских курсов;
- 3) усиление внимания к работе с одаренными детьми, создание сети элитарных школ;
- 4) предоставление образовательным учреждениям возможности выбора желаемых форм дифференциации.

После краха советского государства российское образование ждала новая черед реформ.

В начале 90-х гг. государство пыталось разработать новые подходы к образованию. Они были зафиксированы в Законе «Об образовании» 1992 г. (изменения и дополнения к Закону были приняты Государственной думой в 1996 г.). Реформирование законодательства об образовании отразило изменение социально-педагогических идей и задач. По мнению Э.Д. Днепров, на первом этапе образовательной реформы в качестве центральных идей и задач выступили:

¹ Леонтьев А.Н. Указ. соч. - С. 12-13.

² Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. 1960. № 3. - С. 3.

³ Там же. - С. 3.

- 1) поворот школы лицом к ребенку;
- 2) поворот школы лицом к обществу, устранение государственной монополии на образование и в этом смысле его разгосударствление, превращение школы из госучреждения в социальный институт, в равной мере обслуживающий интересы и потребности личности, общества и государства;
- 3) деунитаризация и деунификация школы, ее всесторонняя и глубокая демократизация как социального института и как образовательной практики»¹.

В 90-е годы произошли важнейшие изменения в системе образования. Это выразилось, прежде всего, в том, что появились негосударственные учебные заведения всех звеньев образовательного процесса, прежде всего в системе вузовского образования.

Одной из задач учебных заведений нового типа, гимназий, лицеев, платных школ, является содействие позитивным сдвигам в ментальности общества, т. к. именно они призваны активизировать процесс «вращения» культурной, научной элиты, выступать мощным фактором развития общества. Ряд философов и психологов (В.В. Давыдов, П.Г. Щедровицкий) указывают на то, что развитие новых негосударственных форм образования поддерживает и укрепляет иерархическую структуру общественного устройства, закрепляет социальное неравенство в его наиболее интенсивной форме – форме образовательного неравенства. Но, как отмечает П.Г. Щедровицкий, «наивно говорить о том, что мы выбираем принцип элитарного образования; скорее, оно выбирает нас, ибо другой реальной стратегии развития системы образования и обучения на сегодняшний день нет»².

Реформирование системы образования было связано не только с переходом России от одной общественно-политической системы к другой и изменением соответствующих институтов, но и с констатируемым педагогами процессом неуклонного снижения качества знаний выпускников школ. Система российского образования нуждалась в новой технологии, которая смогла бы остановить процесс снижения качества знаний учащихся и обозначить пути их повышения. Обобщив опыт работы школ с углубленным изучением предметов, работу появившихся школ-гимназий и школ-лицеев, мировой и отечественный опыт дифференциации обучения ученые и Правительство выдвинули в середине 90-х гг. концепцию профильного обучения как способ повышения качества знаний школьников и формирование у них положительной мотивации к учению системными средствами дифференциации обучения (в зависимости от профиля класса).

В 90-е годы профильное обучение в основном осуществлялось на базе действующих программ и стабильных (или пробных) учебников,

¹ Комментарий к Закону РФ «Об образовании». Ответ. ред. проф. В.И. Шкатулла. - М.: Владос, 1998. - С. 7.

² Цит. по: Кармаев А.Г. Инновационные процессы в образовании. М., 2000. - С. 14.

которые имели методическое обеспечение. Одним из сложных вопросов профильного обучения являлось соотношение обязательного ядра и вариативной части содержания образования в каждом профиле. Основным направлением решения этой проблемы был модульный подход к определению содержания образования по каждому предмету. Каждый отдельный модуль представлял собой перечень вопросов конкретного раздела и требований к уровню овладения знаниями. Соединение модулей в программу зависело от специфики организации учебного процесса в том или ином учебном заведении, от выбранного направления и профиля школы.

Важным моментом организации профильного обучения в рассматриваемый период являлось определение возраста учащихся, с которого необходимо формировать профильные классы. Среди исследователей и практиков по этому вопросу были различные точки зрения. Большинство педагогов-теоретиков склонялось к мысли, что профильные классы необходимо создавать, когда интересы детей уже отчетливо проявляются. Считается, что это обычно происходит к 14-15 годам (9-11 классы). В базисном учебном плане старших классов (10-11) для организации профильного обучения выделялось 12 учебных часов. Однако в практике деятельности школ селективная дифференциация по отдельным направлениям путем создания специализированных классов начиналась уже в пятых классах, хотя ясно, что склонности и интересы детей в этом возрасте окончательно не сформировались и осознанно выбрать направление обучения ребенок не в состоянии.

В этот период появилось множество работ, предлагающих те или иные способы повышения качества знаний российских школьников через формирование у них положительной мотивации к учению. Их появление связано, во-первых, с осознанием кризиса системы образования, а во-вторых, со стремлением выработать стратегию выхода из кризиса.

Например, М. В. Артюхов, опираясь на исследования С.А.Абрамовой, Л. С. Айзермана, В. Э. Чудновского, Н. М. Шахмаева, В. С. Юркевич, И.С.Якиманской и др., считает, что гораздо продуктивнее развитие детей проходит в специализированных классах и школах, особенно если они связаны с вузами и научно-исследовательскими институтами того или иного профиля. Главная особенность подобных школ – в интенсификации реализации познавательной функции, отсутствии расслоения учащихся: сюда приходят преимущественно для того, чтобы учиться. Школа становится профилированной при введении дополнительно к общему, т. е. государственному стандарту образования, одного или нескольких профилей обучения, потому что предоставляет возможность

ранжирования повышенного уровня знаний и степени осознанности изучения учащимися специальных предметов¹.

Широкое развитие в эти годы получила уровневая дифференциация, разработанная В.М. Малаховым, В.А. Орловым, В.В. Фирсовым, при которой школьники, обучаясь по одной программе, имеют право и возможность усваивать ее на различных планируемых уровнях, а также разделение учащихся по классам, которые занимаются по учебным программам различной сложности. Основным критерием разделения учащихся на группы в условиях данной дифференциации являлся уровень их обучаемости. Наряду с интеллектуальными способностями учащихся при ее организации учитывается уровень познавательного интереса. За основу была взята ориентация на минимальный уровень общих требований к знаниям и умениям учащихся. Каждый ученик получал право и возможность самостоятельного определения своего уровня, но не ниже уровня обязательной подготовки.

В 90-е годы разрабатываются различные технологии обучения, которые находят свое применение в профильных классах. К ним можно отнести: личностно-ориентированные технологии, акцентирующие внимание на субъективности ученика, учете его возрастных и индивидуальных способностей; модульные технологии, содействующие развитию самостоятельности учащихся, их умению работать с учетом индивидуальных способов проработки учебного материала; уровневые технологии, ориентирующие процесс обучения на индивидуальные способности учащихся и т. д.

Разброс мнений о том, как нужно реформировать наше образование, в каком направлении следует идти, говорит о сложности проблемы и о том, что к ее решению следует подходить с чрезвычайной осторожностью

Изучение истории проблемы влияния дифференциации на качество знаний учащихся показывает, что планируемая в настоящее время система мер, которые должны изменить систему обучения при переходе к профильной школе в нашей стране, не является новшеством. Элементы дифференцированного обучения плодотворно использовались и в рамках советской системы образования. Достаточно вспомнить факультативы, к которым вновь вернулись в 50-х гг., после того как перестали использовать в 30-е гг. В современный переходный период, когда серьезных шагов по реформированию школы предпринято не было, необходимо тщательнее изучать свой опыт дифференцированного обучения, и не только советского. В рамках системы образования современной России имеется тенденция к выделению различных типов школ (общеобразовательные, гимназии, лицеи), разница пока между ними не слишком значительна, но она с очевидностью возрастает. В связи с этим актуальным становится изучение

¹ Артюхов М.В. Социальное обоснование процессов дифференциации в образовании // Дифференциация образования. Региональная стратегия и тактика обеспечения инновационных процессов. - Москва-Новокузнецк, 1996. - С. 44-45.

опыта и теорий дифференцированного обучения дореволюционной России, в рамках образовательной системы которой функционировало несколько типов школ со своими целями и задачами.

Итак, отечественный опыт использования принципов дифференцируемого обучения с целью вызвать рост качества знаний учащихся выражался в дифференцировании образовательной среды (выделялось несколько направлений обучения, например классическое и реальное, соответственно которому структурировалось содержание образования и использовались соответствующие методы преподавания) или в использовании факультативных занятий. Дифференциация ориентировала учебный процесс на познавательные способности и интересы учащихся, положительным образом сказываясь на качестве их знаний. Опыт использования принципов дифференцируемого обучения в отечественной системе образования можно представить следующими этапами.

1. В 1864 г. издан Указ об организации семиклассных гимназий двух типов: классическая (цель – подготовка в университет) и реальная (цель – подготовка к практической деятельности и к поступлению в специализированные учебные заведения).
2. В 1915-1916 гг. реформа образования предлагала 4-7 классы гимназии делить на три ветви: гуманитарную, гуманитарно-классическую и реальную.
3. В 1918 г. положение о единой трудовой школе предусматривало профилизацию обучения на старшей ступени школы по трем направлениям: гуманитарное, естественно-математическое, техническое.
4. В 1966 г. были введены факультативные занятия в 8-10 классах и школы (классы) с углубленным изучением предметов.
5. В конце 80-х – начале 90-х гг. XX в. появились новые виды образовательных учреждений: лицеи и гимназии, ориентированные на углубленное обучение школьников по избранным ими образовательным областям с целью дальнейшего обучения в вузе. Многие годы развиваются специализированные (в известной мере профильные) художественные, спортивные, музыкальные и другие школы.

Таким образом, изучение педагогической и психологической литературы показывает, что дифференциация обучения – постоянно функционирующее явление в истории российского образования. Постоянное обращение отечественных ученых к принципам дифференцированного обучения как условиям повышения качества знаний учащихся говорит о важности их использования в учебном процессе.

Вопросы для самоконтроля:

1. К какой модели образования относится дифференцированное обучение?
2. Что служило основой для дифференциации в школах дореволюционной России?
3. Кто из российских ученых впервые заговорил о необходимости применения дифференциации в учебном процессе?
4. На каких принципах, по мнению В.В. Розанова, должен основываться учебный процесс?
5. Какова цель советской школы с точки зрения В.И. Ленина?
6. В чем состояла идея политехнизма в советской школе?
7. Что использовалось в 50-60 гг. в советской школе для дифференциации учебного процесса?
8. Каковы составляющие дифференцированного подхода к учащимся, имевшем место в 60-70 гг. ?

Темы для обсуждения на МО и педагогических советах:

1. Возможность применения педагогических ретроидей в современной школе.
2. Поиски новых идей в 90-е гг.
3. Концепция уровневой дифференциации: возможность использования в современной школе.

Рекомендованная литература:

1. Арапов А.И. Дифференциация обучения в истории отечественной педагогики и школы. – Новосибирск, 2003.
2. Блонский П.П. Аксиомы педагогического дилетанства // Вестник воспитания. 1917. № 1. - С. 17-29.
3. Вахтеров В.П. Новая школа // Избранные педагогические сочинения. - М.: Педагогика, 1987.
4. Вахтеров В.П. Спор между школой и обществом // Избранные педагогические сочинения. - М.: Педагогика, 1987.
5. Вахтеров В.П. Основы новой педагогики. - М., 1916.
6. Демков М.И. Курс педагогики для учительских институтов, высших женских курсов и педагогических классов женских гимназий. - М., 1917. Ч. 1.
7. История советской педагогики. - М.: Просвещение, 1989.
8. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Избранные педагогические сочинения. - М.: Педагогика, 1982.

9. Каптерев П.Ф. Что может сделать школа для развития характера учащихся // Избранные педагогические сочинения. - М.: Педагогика, 1982.
10. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция. Исправление недостатков характера у детей и подростков. - М.: Академия, 2000.
11. Крупская Н.К. О политехнизме // Хрестоматия по педагогике. - М.: Просвещение, 1972. - С. 198-204.
12. Ленин В.И. О политехническом образовании // Хрестоматия по педагогике. - М.: Просвещение, 1972. - С. 53-56.
13. Острогорский А.Н. Образование и воспитание // Избранные педагогические сочинения. - М. Педагогика, 1985.
14. Розанов В.В. Сумерки просвещения. - М.: Педагогика, 1990.

§ 2.2 Влияние дифференциации обучения на учебную мотивацию школьников

Изучение истории развития отечественной системы образования показывает, что в ней, в той или иной степени и в той или иной форме, для повышения мотивации учащихся к учению, активизации их познавательных способностей и интересов, а также интенсификации учебной деятельности, всегда присутствовали элементы дифференциации обучения. Именно стимулирование познавательного интереса является важной задачей дифференциации обучения.

Как справедливо заметил А.И. Арапов успех любой деятельности, в том числе и учебной, во многом зависит от наличия положительных мотивов учения. Психологи и дидакты рассматривают познавательный интерес как необходимый мотив учения, как важный фактор успешности обучения и в то же время субъективный показатель этой успешности. Обращается внимание на роль познавательного интереса в формировании способов, операциональной стороны деятельности, в обогащении умений и навыков учащихся. В условиях обучения познавательный интерес выражен расположенностью школьника к учению, к познавательной деятельности в области одного, а может быть, и ряда учебных предметов¹.

Между тем, классно-урочная система, являющаяся основной организационной системой образовательного процесса в современных школах, сама по себе не направлена на формирование познавательного интереса. Поэтому в современной образовательной системе, отмечает И.М. Осмоловская, дифференциация обучения является неотъемлемой стороной образовательного процесса. Она направлена на разрешение противоречия между ориентацией обучения на «среднего» ученика, которая неизбежно возникает в условиях классно-урочной системы и различиями в интересах, склонностях, профессиональных намерениях, способностях учеников². По мнению видного отечественного деятеля В.В. Фирсова дифференциация в современной школе просто необходима, поскольку изменились условия обучения учащихся. Если в советской системе образования ориентированность школы, особенно старшей ступени, на широкую и углубленную общеобразовательную подготовку была довольно естественна в условиях, когда среднее образование получала лишь наиболее подготовленная часть школьников, и школа работала «на отсев», по принципу «Не можешь – уходи!», то в изменившихся условиях обучения, когда уходить из системы обязательного образования ученику

¹ Арапов А.И. Дифференциация обучения в отечественной педагогике и школе: теория, история, практика: Учеб. пособие. – Новосибирск, 2001. - С. 20.

² Осмоловская И.М. Дидактические принципы дифференциации процесса обучения в общеобразовательной школе. Авторе. дис. на соис. уч. степени док. пед. наук. М., 2002. // <http://www.chekhoviana.ru>

стало просто некуда, ориентация на максимум усвоения привела к заметной перегрузке относительно более слабых учащихся. Для значительной части школьников предъявляемый школой уровень требований оказывается недостижимым как вследствие индивидуальных неспособностей, так и ввиду отсутствия интереса к его достижению (не будем забывать, что при всем уважении, скажем, к математике, школьник все-таки имеет право ее ненавидеть!). Обязательность обучения в этих условиях порождает резко отрицательные последствия: ученик все время находится в положении несправившегося, что порождает комплекс неполноценности школьника по отношению к учению, требующий поиска источника удовлетворения в других сферах деятельности; полностью исключает положительную мотивацию учебного успеха; вызывает неприязнь к предмету и к школе, а часто и фактический отказ от учения. Эти аргументы, замечает автор, играют особую роль в обязательном обучении учащихся основной (неполной средней) школы. Принципиальной возрастной психофизиологической характеристикой ее учащихся (возраст от 10 до 15 лет) является их направленность на осознание себя как личности, что делает мотивацию учебного успеха приоритетной по сравнению с другими мотивами учения. И именно для этого возраста использование традиционного подхода в условиях обязательного для всех обучения становится особенно пагубным. Поэтому нужна дифференциация¹. Как же трактуется это понятие в педагогике?

Можно выделить четыре подхода к определению понятия «дифференцированное обучение», в соответствии с которыми оно понимается как:

- обучение, связанное с разделением содержания образования (имеется в виду его специализация и профилизация);
- учебно-воспитательный процесс, для которого характерен учет типичных индивидуальных различий учащихся с подбором соответствующих методик обучения и воспитания;
- обучение, являющееся средством достижения индивидуального подхода к учащимся;
- комплекс организационно-управленческих, социально-экономических, правовых аспектов обучения, создающих статус определенного учебного заведения (соответственно, это диверсификация образовательных учреждений, на данном этапе развития системы образования выражающаяся в функционировании разных типов школ: школы-гимназии, школы-лицея, школы с углубленным изучением предметов, общеобразовательные школы, помимо специальных и коррекционных школ).

В соответствии с тем или иным подходом различными учеными-педагогами дается определение дифференциации обучения. Например. «Дифференциация обучения подразумевает степень способности школы

¹ Фирсов В.В. О существовании уровневой дифференциации обучения // <http://intellect-invest.org.ua>

учитывать различные особенности детей, ставя перед ними индивидуальные образовательные цели, создавая разные условия обучения и предоставляя ученику разное время обучения», - такое определение предлагает М.В. Артюхов¹. Н.Т. Огурцов и Т.М. Бунтовская считают, что «под дифференцированным обучением понимается совокупность содержания, форм и методов обучения, организуемая с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, их интересов, способностей и возможностей, направленных на их разностороннее развитие и воспитание»².

И.М. Осмоловская замечает, что в самом понимании дифференциации присутствуют две основные тенденции. Первая – в социально-педагогических исследованиях – рассмотрение дифференциации в качестве процесса разделения целостности элементов системы общего образования на части по определенным признакам (Р. де Гроот, В.С. Лазарев, М.Н. Фишер и др.), что неоправданно расширяет понимание дифференциации обучения. Вторая тенденция – в рамках дидактического подхода – выделение в дифференциации обучения учета индивидуальных особенностей учащихся и группирование их на основании этих особенностей для отдельного обучения (В.П. Барабаш, Л. де Калувэ, Э. Маркс, М. Петри, Н.М. Шахмаев, И. Унт и др.)³.

Таким образом, несмотря на разную трактовку учеными-педагогами термина «дифференцированное обучение», мы можем выделить в нем две характерные черты, которые прослеживаются и в выше приведенных определениях, а именно вариативность в образовательных целях и методах обучения, а также максимальный учет и опора на индивидуальные способности и склонности учащихся.

Говоря о целях дифференциации, И.М. Осмоловская подчеркивает, что она реализует двуединые цели, ориентированные и на личность, и на общество. С одной стороны – цель дифференциации – обеспечение в учебном процессе каждому ученику возможностей максимального развития способностей, склонностей, раскрытия собственной индивидуальности, т.е. удовлетворение потребностей личности. С другой стороны – целью дифференциации является создание условий для эффективного усвоения каждым школьником (отличающимся от других обучаемостью, мотивацией, особенностями внимания, памяти и т.д.) содержания образования, представляющего собой педагогически адаптированное содержание

¹ Артюхов М.В. Социальное обоснование процессов дифференциации в образовании // Дифференциация образования. Региональная стратегия и тактика обеспечения инновационных процессов. - Москва-Новокузнецк, 1996. - С. 47.

² Огурцов Н.Т., Бунтовская Т.М. Дифференцированное обучение в школе: опыт, проблемы, перспективы. - Минск, 1990. - С. 4.

³ Осмоловская И.М. Дидактические принципы дифференциации процесса обучения в общеобразовательной школе.. // <http://www.chekhoviana.ru>

социального опыта, т.е. дифференциация обучения способствует удовлетворению потребностей общества в воспроизводстве культуры¹.

Следует подчеркнуть, что дифференцированное обучение имеет разные формы. Например, в теории педагогики различают внешнюю и внутреннюю дифференциацию обучения. Внешняя дифференциация – система организационных мероприятий, в которых участвуют не все учащиеся. Как правило, она инициируется либо органами управления образованием, либо администрацией школ и реже родителями и общественными организациями. М.В. Артюхов выделяет следующие компоненты внешней дифференциации:

- 1) новые подходы в образовательной политике в регионе;
- 2) создание новых типов учебных заведений;
- 3) открытие и функционирование профильных классов;
- 4) школ углубленного изучения отдельных предметов;
- 5) специализированных классов;
- 6) классов компенсирующего обучения и выравнивания.

К внутренней дифференциации он относит:

- 1) модель разнородных классов, которая позволяет учитывать различия между детьми в рамках одного класса, так как она определяет для каждого ученика минимум обязательных целей;
- 2) дифференциация по времени (ученик выполняет задание в определенное время);
- 3) дифференциация по условиям обучения, то есть использование учителем в преподавании материалов разной сложности при преподавании одного предмета;
- 4) дифференциация по целям обучения, когда дети получают разный объем знаний, даже находясь в одном классе, либо выбирают самостоятельно программы обучения, представляющие собой разные наборы учебных предметов².

В условиях интеграции российского образования в мировое пространство, под которым имеется в виду, прежде всего, сближение с европейско-англосаксонскими принципами организации систем образования, на понимание дифференциации обучения и на использование его принципов в организации образовательного процесса в школах все большее влияние оказывают педагогические идеи зарубежных ученых. Рассмотрим, как же трактуется дифференциация обучения в зарубежной педагогической науке.

¹ Осмоловская И.М. Указ. соч. // <http://www.chekhoviana.ru>

² Артюхов М.В. Социальное обоснование процессов дифференциации в образовании // Дифференциация образования. Региональная стратегия и тактика обеспечения инновационных процессов. - Москва-Новокузнецк, 1996. - С. 97-99.

В Великобритании в основе дифференцированного обучения лежат биологизаторские концепции¹. Так, профессор Г. Айзенк утверждает, что генетические факторы составляют до 80 % в развитии человека и что индивидуальные различия, без сомнения, должны играть очень важную роль в определении типа образования, подходящего для конкретного ребенка. Это почти аксиоматично в отношении умственных способностей.

Вместе с тем известно, что преимущественная ориентация на теорию генетической детерминированности интеллекта породила при использовании ее положений в учебном процессе много негативных последствий. В том числе психологических, особенно для тех детей, которые попали в категорию «слабых» и испытывают от этого свою ущербность. Поэтому многие английские педагоги выступают за создание единой общеобразовательной школы², т. к. считают ее более гуманной по отношению к ребенку. Тем не менее, отрицать тот факт, что «образование в частных школах, а также в грамматических школах, качественнее, чем образование в государственных школах, невозможно»³. А качественное образования молодых людей – залог стабильности и процветания всего общества в постиндустриальной цивилизации⁴.

Основанием для осуществления внутренней дифференциации в общеобразовательной школе в США, как правило, служат интеллектуальные способности учащихся. Например, в работах Э. Торндайка, Л. Термана и других педагогов и психологов США, обосновывающих преимущества многопрофильной школы и различных учебных планов для разных категорий учащихся, подход к их ранжированию исходит, прежде всего, из положений теории «интеллектуальной одаренности» и показателей разработанных на их основе тестов IQ⁵.

Зарубежные авторы (Андреас К., Андреас С, Ллойд Л, Гриндер М., Клаус Г.и др.), в основном, делят учащихся по их интеллектуальным способностям и реальным возможностям с помощью многочисленных рубежных тестов и не принимают во внимание учебную активность учащихся⁶. Наиболее выражено это проявляется в английских и американских школах и университетах. В США, например, под индивидуальным подходом обычно понимают любые формы учета интеллектуальных различий учащихся, в том числе и типовых. По отношению к педагогике США обычно говорят не об одном подходе, а о многих, которые называют стратегиями индивидуального обучения. Эти

¹ Афанасьева Т. П., Немова Н. В. Профильное обучение: педагогическая система и управление. Книга 1. М., 2005. - С. 11.

² Ayerst D. Understanding Schools. London, 1972. P. 98.

³ Intelligence, Psychology and Education. P. 82.

⁴ Education for the Post-Industrial Society by The Lord Ritchie-Calden. The Open University Press. London, 1982. P. 20.

⁵ Афанасьева Т. П., Немова Н. В. Указ. соч. - С. 12.

⁶ Берулава М.Н. Психология и педагогика менеджмента: учебное пособие. - Бийск: НИЦ БИГПИ, 1985. - С. 144.

стратегии могут проявляться в следующих вариантах: 1) от минимальной модификации в групповом обучении до полностью независимого обучения (т.е. от дифференциации до индивидуализации); 2) варьирование темпа учения, целей обучения, учебного материала, заданий (в нашей стране этим занимаются частные методики); 3) использование дифференцированного подхода применительно к отдельным предметам.

В условиях гуманизации образования и первенства личностноориентированного подхода дифференцированное обучение стало одной из форм построения системы, где ученики становятся субъектами образовательного процесса. С точки зрения Кувшиновой Г.А. дифференцированное обучение отвечает методологии, требованиям и критериям гуманизации образования, так как включает отказ от ориентировки на среднего ученика; учет особенностей личности в учебно-воспитательном процессе и прогнозирование ее развития; моделирование необходимых для этого программ. Следовательно, дифференцированное обучение в современной общеобразовательной школе является гуманистически ориентированным¹.

Формой реализации дифференциации обучения в современных школах стало профильное обучение. Многие его компоненты были заимствованы из англосаксонской модели образования, и прежде всего из системы образования США. Между тем специфика советской модели не могла не сказаться на вносимых элементах из вне. В результате совмещения в современных школах функционирует профильное обучение и формируются профильные классы, как основной организационный компонент системы. Сохраняется при этом костяк общеобразовательной подготовки школьников. Несомненно, профильное обучение – это шаг вперед к построению дифференцированного образования в нашей стране. Мы не будем говорить: хорошо ли это или плохо полностью перейти к дифференцированному обучению. Наверно, нужно быть очень осторожными. Иначе то, что активно работает в зарубежных системах и приносит хорошие результаты может обернуться прямо противоположным в нашей стране. Разберемся: как же функционирует профильное обучение в современных школах России.

Под профильным обучением в современной общеобразовательной школе понимается специализированная образовательная система, отличительными признаками которой являются:

- 1) формирование классов определенного профиля, начиная с предпрофильного 8-го, ведущие учебные предметы в которых имеют достаточно четкую профессиональную направленность;
- 2) включение в учебный план элективов и факультативов, раскрывающих содержание конкретного направления профессиональной деятельности;

¹ Кувшинова Г.А. Дифференциация обучения в отечественной педагогике (1946-1991 гг.) Автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук. Владикавказ, 2006. - С. 11-12.

- 3) трудовая подготовка школьников тесно увязывается с их подготовкой по соответствующему профилю;
- 4) отработка профилей предполагает кооперацию старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования¹.

Рост качества знаний при профильном обучении осуществляется за счет вариативности в процессе обучения и ориентировании подрастающего поколения на выбор будущей профессии. Таким образом, профильная дифференциация – создание на основе определенных принципов (интересов, склонностей, способностей, достигнутых результатов) относительно стабильных групп, в которых содержание образования и предъявляемые к школьникам учебные требования различны. Данный вид дифференциации осуществляется либо в рамках селективной системы (профильный класс), либо в рамках элективной системы (свободный выбор учебных предметов для изучения на базе инвариантного ядра образования).

Как отмечает А.И. Арапов, сущность профильной дифференциации заключается в направленной специализации образования в области устойчивых интересов, склонностей и способностей школьников с целью максимального их развития в избранном направлении². При этом следует отличать профильное обучение от углубленного обучения, которое также предполагает в процессе обучения сделать упор на более глубоком изучении выбранного предмета (предметов). Различие профильного и углубленного изучения заключается главным образом в степени специализации и, как следствие, в глубине соответствующих курсов и широте охвата ими контингента школьников. Углубленное обучение предполагает высокий уровень подготовки школьников, который позволяет достичь высокого качества знаний, но ограничивает число учащихся. Профильное обучение является более демократичной и широкой формой дифференциации школы на старшей ступени. В каждом из профилей преимущественное внимание уделяется группе профилирующих предметов, на изучение которых отводится существенная доля общего времени. Тем самым для профилирующих предметов компенсируются потери учебного времени за счет общего сокращения учебной нагрузки³.

Главная задача образования, основанного на принципах профильного обучения, заключается в развитии способностей ребенка и его профессиональном ориентировании. Поэтому профильное обучение, которое базируется на принципах дифференциации, «направлено на реализацию личностно-ориентированного учебного процесса. При этом

¹ Афанасьева Т.П., Немова Н.В. Профильное обучение: педагогическая система и управление. Книга 1. Система профильного обучения старшеклассников: методическое пособие. - М.: АПК и ППРО, 2005. - С. 8.

² Арапов А.И. Дифференциация обучения в истории отечественной педагогики и школы. - Новосибирск, 2003. - С. 98.

³ Арапов А.И. Указ. соч. - С. 98.

существенно расширяются возможности выстраивания учеником собственной, индивидуальной образовательной траектории»¹. То есть профильное обучение индивидуализирует содержание образования и ориентирует его на образовательные потребности молодых людей, удовлетворяя тем самым их образовательные запросы, и на этой основе повышает качество их знаний.

В методологическом отношении дифференцированный подход является способом (технологией) дифференцированного обучения школьников, занимающихся по единой учебной программе. Как показывает практика, дифференцированный подход позволяет повысить эффективность обучения и заложить основу для перехода к более глубокой и гибкой реализации дифференцированного обучения².

Дифференцированный подход может рассматриваться как самостоятельное научно-практическое направление, изучающее технологии, методы, приемы в целостном образовательном процессе, ориентированные на организацию условий для реализации возможностей каждого ученика.

В педагогической науке разработаны критерии дифференциации учащихся по группам. Например, подробный перечень показателей индивидуальных особенностей учащихся приводит А.А. Кирсанов:

- характер протекания мыслительных процессов (гибкость ума или его стереотипность, быстрота или вялость установления связей, наличие или отсутствие собственного отношения к изучаемому, критичность и т.д.);
- знания и умения (полнота, глубина, их действенность);
- работоспособность (возможность совершать деятельность длительно, степень ее интенсивности, легкость или затруднительность протекания, отвлекаемость, утомляемость);
- уровень познавательной и практической самостоятельности и активности, темп продвижения (быстрый, средний, слабый);
- отношение к учению (положительное, безразличное, негативное);
- наличие и характер познавательных интересов (аморфные, стереотипные, широкие);
- уровень волевого развития (высокий, средний, низкий) и т.д.³

Конечно, распределение учащихся по группам в соответствии с названными критериями является идеальным условием построения дифференцированного образовательного процесса в школе. В реальных же условиях организовать дифференцированный образовательный процесс по выше названным критериям практически невозможно. Поэтому для повышения мотивации у учащихся к учению, улучшения качества их знаний

¹ Корякин К.И. Структурно-функциональные особенности деятельности педагога по управлению образовательным процессом в современной школе: автореф. дис... канд. пед. наук. - Ставрополь, 2003. - С. 7.

² Арапов А.И. Дифференциация обучения в отечественной педагогике и школе: теория, история, практика: Учеб. пособие. – Новосибирск, 2001. - С. 6.

³ Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. – Казань, 1982. - С. 14.

через усвоение содержания материала и формирования необходимых умений выполнять те или иные упражнения используются элементы дифференциации обучения.

Прежде всего, речь должна идти о дифференциации заданий по уровню сложности, которая позволяет организовать учебно-познавательную деятельность учащихся с опорой на их реальные возможности, что создает благоприятные условия для развития детей через обучение. При этом дифференциация заданий может быть как «широкой», направленной на потенциальные возможности выделенной группы, так и «узкой», акцентирующей внимания на потенциал отдельного ученика. Разноуровневые задания могут быть как дополнительными, выходящими за рамки урочной темы (доклад, реферат, сообщение, ответ на сложный вопрос или решение проблемы), так и урочными (это и задания по карточкам, и дифференцированный опрос, самостоятельные и контрольные работы и т.д.).

Критерием для разноуровневых заданий может быть не только сложность, но и направленность. А именно: для тех учащихся, кто любит поразмышлять, возможно предложить теоретическое задание; для тех учащихся, кто не интересуется предметом, например, историей, но увлечен математикой – возможно подобрать задания, где необходимо привлечь знания интересной дисциплины; для тех школьников, которые вообще не заинтересованы ни в каком предмете – подобрать задания на смекалку, ребусы, кроссворды и т.д.

В профильных классах (преимущественно на старшей ступени школы) критерии оценивания знаний учащихся по предмету (в зависимости от того является ли он профильным или нет) необходимо дополнять разноуровневыми критериями в соответствии с познавательными возможностями учащихся. Педагогический опыт показывает, что ориентирование учебного процесса на познавательные возможности учащихся класса, ориентировочно разделенного на три группы: плохо успевающие, средне успевающие и хорошо успевающие, и конструирование соответствующих критериев оценивания для каждой группы приводит к росту качества знаний учащихся.

Критерии оценивания знаний учащихся по непрофильным предметам в профильных классах также необходимо ориентировать на специфику профиля. Например, учащимся, выбравшим гуманитарный профиль, нецелесообразно предъявлять критерии оценивания специфичные для математики. Ориентирование математических знаний на познавательные интересы учеников-гуманитариев для интенсификации процесса получения информации по предмету, в том числе и через удовлетворение познавательного интереса, необходимо дополнять преподавателю критериями оценивания знаний учащихся сообразно профильному классу. Например, критерии оценивания знаний учащихся гуманитарного класса по математике:

- 1) отметка «5»: понимание причины появления математического явления и соответствующего этому явлению понятия; понимание взаимосвязи этого понятия с другими математическими категориями; умение его использовать для решения стандартных задач;
- 2) отметка «4»: понимание причины появления математического явления и соответствующего этому явлению понятия; понимание взаимосвязи этого понятия с другими математическими категориями; допущение незначительных ошибок при решении стандартных задач;
- 3) отметка «3»: понимание сущности математической категории, но неумение ее использовать при решении задач;
- 4) отметка «2»: непонимание сущности математической категории и неумение ее использовать при решении задач.

Данный подход к изучению предмета базируется на утверждении о том, что в гуманитарном классе большее внимание должно быть уделено не решению тех или иных задач, а познанию сути тех или иных явлений в исторической перспективе. Он сохраняет основные принципы изучения предмета (т. е. не произошла «замена» математики на историю развития математики) и приближает изучаемые математические явления к пониманию учащимися-гуманитариями.

Одним из наиболее распространенных способов внутриклассной дифференциации в условиях классно-урочной системы является дозированная помощь учащимся со стороны учителя: разумеется, различным группам оказывается соответствующая помощь. В советское время эту идею развивал Ю.К. Бабанский, который считал, что основным принципом дифференциации должна быть именно дифференциация помощи ученикам со стороны учителя без существенного снижения сложности содержания. Если дифференцируется не только и не столько объем и сложность учебного материала, сколько помощь ученику, то такой подход позволяет любому учащемуся достичь максимума его возможностей в данный момент, что и соответствует критериям оптимизации. Для того, чтобы не вырабатывать у учащихся иждивенческих настроений, не снижать их волевые усилия в учебе, при оказании помощи школьникам в учении предполагается постепенное снижение доз помощи. Виды предварительной помощи могут быть разными: 1) задание, литература; 2) задание, литература, инструктаж; 3) задание, литература, план, инструктаж и др.¹. А.И. Арапов указывает, что специально подобранная, дозируемая помощь не является прямой подсказкой, она служит инструментом, с помощью которого учитель подводит ученика к правильному выполнению задания. В итоге все школьники, несмотря на существенные различия в уровне обученности, получают полноценные знания. Такая дифференциация позволяет направлять поисковую

¹ Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические рекомендации. – М.: Просвещение, 1982. - С. 98.

деятельность учащихся в нужное русло, и ученики различных групп, выполняя общее задание, достигают цели своим собственным путем¹.

Итак, обобщить сказанное о сущности и видах дифференциации обучения можно в виде схемы:

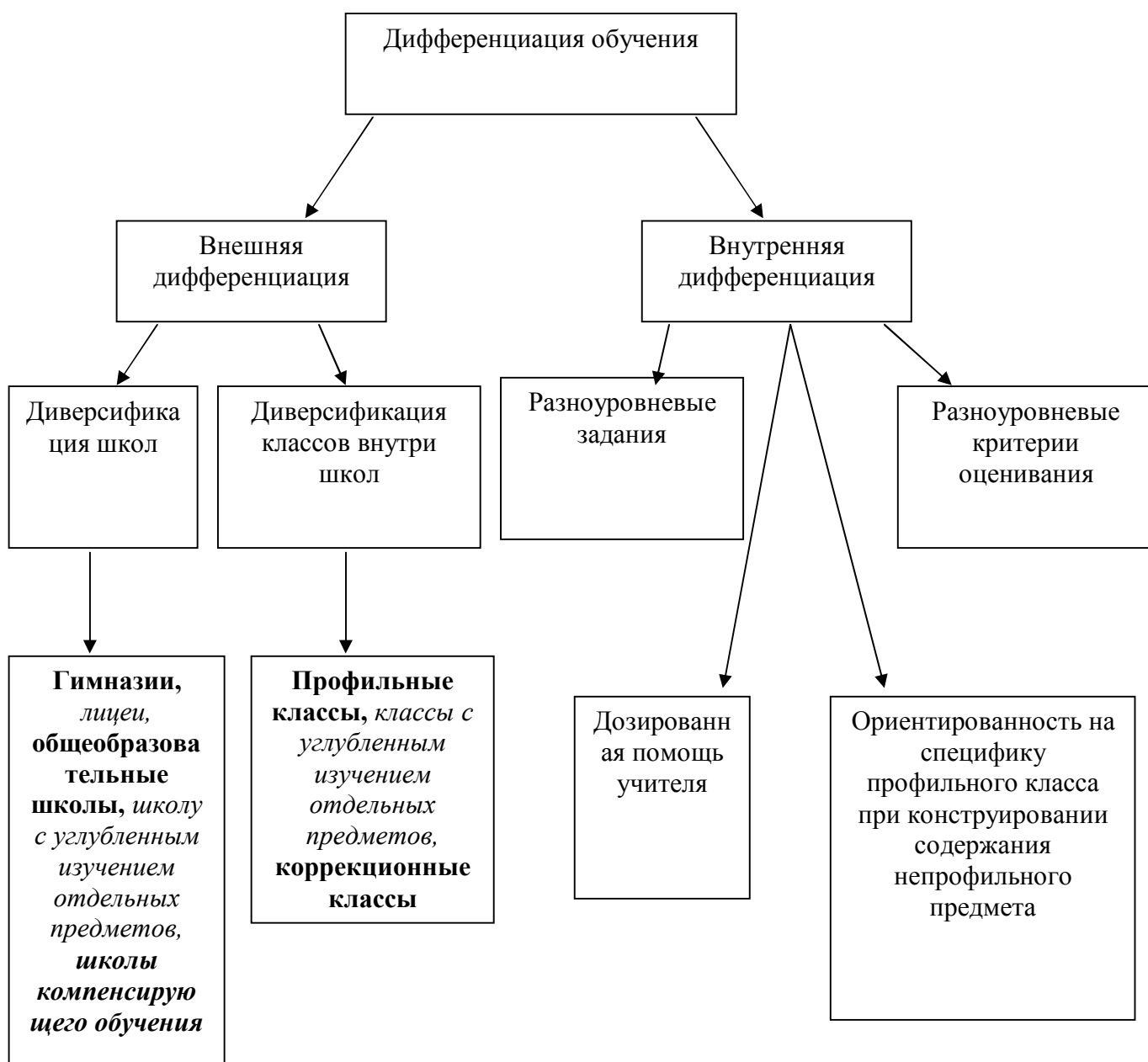


Схема 1. Дифференциация обучения в современных условиях.

Наряду с дифференциацией обучения в современной системе образования наблюдается тенденция изменения подхода к построению содержания учебных предметов. Речь идет о блочно-модульном принципе

¹ Арапов А.И. Дифференциация обучения в отечественной педагогике и школе: теория, история, практика: Учеб. пособие. – Новосибирск, 2001. С. 19.

организации инвариантного компонента содержания образования на старшей ступени школы, позволяющего, с одной стороны, выбрать наиболее важные понятия, явления, отражающие достижения современной науки, и тем самым обеспечить широкую общеобразовательную подготовку учащихся, а с другой стороны, увеличить количество часов на изучение профильных и элективных курсов, в том числе практико-ориентированных. Блочно-модульный принцип построения содержания образования является компонентом процессов диверсификация школьной системы и профилизации образования.

Включение в образовательный процесс учебных модулей рассматривается Министерством образования как один из возможных механизмов плавной поэтапной модернизации традиционного содержания образования и нормализации учебной нагрузки, а также пропедевтической подготовки учащихся к профилированному обучению на III ступени¹. Следует опираться на рекомендации коллектива ученых Российской академии образования (руководитель О. Е. Лебедев), направленных на совершенствование структуры и содержания общего образования. Авторы подчеркивают, что при разработке учебного плана школа должна стремиться создать условия для сохранения здоровья детей и максимально полно учесть индивидуальные образовательные потребности школьников. В этих целях необходимо:

- минимизировать перечень обязательных для изучения предметов, в частности, отказаться от малоэффективных «одночасовых» курсов за счет интеграции содержания образования, за счет перехода к блочно-модульному построению курсов, за счет рационального использования учебного времени (интенсификация учебного процесса, перехода к циклическим формам обучения, «погружение» в предмет и т. п.);
- минимизировать обязательный для освоения перечень дидактических единиц за счет выделения фундаментальных, структурообразующих концепций и понятий и переноса части содержания в область свободно избираемого образования, в частности, в спецкурсы, дополнительные образовательные модули, факультативы².

Таким образом, блочно-модульный принцип позволяет повысить качество знаний школьников через создания условия индивидуализации содержания образования на основе структурирования учебного материала таким образом, чтобы он отражал интегрированные знания смежных наук в законченных самостоятельных комплексах, системе, отражающей наиболее важные идеи, понятия, стержневые линии учебных предметов, входящих в состав модуля. Тем самым сокращается перегруженность учащихся детализированной информацией, которую, при необходимости, они могут

¹ Эксперимент по совершенствованию структуры и содержания общего образования / Сост. Н.Н. Гара, С.В. Иванова; под ред. А.В.Баранникова. - М.: «Издательство АСТ», 2002. - С. 63.

² Чуприкова И.И. Психология умственного развития: принцип дифференциации - М.: Столетие, 1997. - С. 140.

самостоятельно найти в справочной литературе, и освобождается время на реализацию индивидуальных познавательных интересов, прежде всего, в получении практических навыков и умений. Последнее утверждение является наиболее актуальным для современной школы, так как в ней произошел «перекос» в сторону усвоения теоретических знаний в ущерб практической подготовке. Итак, организация общеобразовательных курсов на основе блочно-модульного принципа является актуальным требованием для современной школы.

Использование блочно-модульного принципа при построении содержания учебных предметов целесообразно не только на старшей ступени школы, но и в среднем звене. Речь идет об интеграции так называемых «родственных» предметов, таких как «Истории России», «Всеобщей истории» и «Обществознания». Изучение предметов по блочно-модульному принципу способствует лучшему усвоению узловых проблем, явлений, понятий и т. д.

Подведем итоги. Дифференциация – явление далеко не новое в педагогической теории и практике. Ее применение может быть как «широким», включая диверсификацию школьной системы, школ и классов, так и «узким», связанным с индивидуализацией образовательного процесса. И если широкая дифференциация вызывает дискуссии и даже споры, то узкая дифференциация является, безусловно, положительным явлением в педагогике, имеющим основу в естественном различии учащихся. Использование принципов дифференциации в учебном процессе способствует формированию положительной мотивации у учащихся к учению.

Вопросы для самоконтроля:

- 1. Какие формы дифференциации выделяются исследователями?*
- 2. Каковы особенности дифференциации за рубежом?*
- 3. Какова специфика профильной дифференциации? Почему модернизация российского образования преимущественно связана с введением профильного обучения в различные типы школ?*
- 4. В чем заключается соотношение понятий «дифференциация обучения» и «дифференцированный подход»?*
- 5. Каковы способы внутриклассной дифференциации?*

Темы для обсуждения на МО и педагогических советах:

- 1. Дифференциация образовательного процесса: проблемы и перспективы.*
- 2. Перспективы развития профильного обучения в нашей стране.*
- 3. Преимущества и недостатки диверсификации школьной системы.*

Рекомендованная литература:

1. Арапов А.И. Дифференциация обучения в отечественной педагогике и школе: теория, история, практика: Учеб. пособие. – Новосибирск, 2001.
2. Кузнецов А.А., Филатова Л.О. Новая структура и содержание образования на старшей ступени школа. – М.: Новая школа, 2005.
3. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе / Парадоксы наследия, векторы развития. – М., 2000.
4. Огурцов Н.Т., Бунтовская Т.М. Дифференцированное обучение в школе: опыт, проблемы, перспективы. – Минск, 1990.
5. Осмоловская И. Образовательные стандарты приняты... что дальше? // Народное образование. 2004. № 9. - С. 112-118.
6. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения старшеклассников Книга для учителя и социального педагога / С.Н. Чистякова, П.С. Лернер, Н.В. Родичев, Е.В. Титов. - М.: Новая школа, 2004.
7. Поташник М.М. Управление качеством образования. - М.: Центр пед. обр., 2007.
8. Рабунский Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. (На основе анализа их самостоятельной учебной деятельности). - М.: Педагогика, 1975.
9. Фомичева И.Г. Философия образования. Некоторые подходы к проблеме. - Новосибирск, 2004.

Глава 3. Описание форм, приемов и методов формирования положительной мотивации у учащихся к познанию через дифференциацию обучения (на примере экспериментальной деятельности в МОУ СОШ № 63 г. Липецка)

§ 3.1 Организация работы ГЭПП (городской экспериментальной педагогической площадки) в МОУ СОШ № 63 г. Липецка: цели, задачи, основные принципы работы, участники.

«Для того, чтобы влияние личности воспитателя стало реальной силой, мало таланта, энергии, творческой работы педагога. Эта сила вдохновляется ценностями, созданными педагогическим коллективом, его взглядами, убеждениями, традициями, идеями, которые живут в школе не одно десятилетие».

В.А. Сухомлинский

В 2007 году в школе № 63 г. Липецка созрел замысел организации экспериментальной площадки с целью разработать пути и механизмы решения, наверное, одной из самых важных и самых трудных проблем в современной школе – формирование положительной мотивации у учащихся к познавательной деятельности (координационный план работы площадки см. в приложении 3). Без мотивации, как мы выяснили ранее, никакая деятельность невозможна. В условиях школы только сформированная у учащихся положительная мотивация к учебе позволяет им по внутренней потребности хорошо учиться.

Инициаторы эксперимента, директор МОУ СОШ № 63 г. Липецка Миловидов А.П. и зам. директора по учебно-воспитательной работе Болдырева В.И., выдвигая тему для экспериментальной деятельности *«Использование потенциала урочной и внеклассной работы для формирования положительной мотивации у учащихся к познавательной деятельности»*, исходили из того, что в современном, меняющемся мире знания, их практическое применение – тот фундамент, на котором будет строиться жизнь современного общества. Отсюда одна из главных задач школы – научить человека учиться, сделать потребность в знаниях – основой жизни, стремление к познанию – смыслом жизни.

Между тем ситуация в современных школах свидетельствует об обратном – о неуклонном снижении мотивационных стимулов к получению знаний, умений и навыков. Поэтому можно сделать вывод о том, что выбранная тема для работы экспериментальной площадки актуальна и своевременна.

Логика решения любой проблемы требует вначале выявить причины ее появления. В данном случае проблемы неуклонного снижения мотивации у школьников к познавательной деятельности. В.И. Болдырева и автор этих строк пришли к выводу о том, что актуализация этого явления связана со многими причинами, имеющими как объективный, не зависящий от школы и педагогики характер (на школу повлиял трансформационный переход нашей страны от советской политической и экономической системы к демократической), так и субъективный, внутришкольный и педагогический характер. Прежде всего, следует отметить ориентированность советской педагогической системы, в условиях которой продолжает функционировать современная школа, несмотря на модернизационные явления в ней, связанные с переходом от единой школы к многовариативному образованию и появлению гимназий и лицеев, на предоставление учащимся заранее заданных знаний без учета специфики школы, класса и каждого конкретного ученика. Подход к ученику как «объекту» обучения и воспитания привел в конечном счете к его отчуждению от учения, превратил его из цели в средство работы школы. В результате обучение потеряло смысл для ученика, знания оказались внешними по отношению к его реальной жизни.

Несмотря на процессы гуманизации образования, построение личностно-ориентированного обучения отношение к ученику как объекту педагогического воздействия, который должен за определенный промежуток времени, измеряемый уроками, выучить, освоить, уметь использовать тот или иной материал, сохраняется. Игнорирование личности ученика, его самости в учебно-воспитательном процессе считается одной из важнейших причин падения мотивации к учению в школе. Причина в том, что ребенок не испытывает интереса к себе как к личности, ибо в своих каждодневных учебных свершениях зауряден, обыден. Учение не представлено и не организовано здесь как рост над самим собой. Поэтому ребенок не желает и не умеет учиться. Все остальные причины подобного нежелания и неумения вторичны. Безразличие к учению – симптом отсутствия отношения к себе как к личности.

Выбор школой проблемы эксперимента – формирование положительной мотивации у учащихся к познавательной деятельности – дает возможность рассматривать учение как целенаправленный и мотивированный процесс, осуществляемый по цепочке: *потребность – мотив – цель – действие – рефлексия*, а учителю перейти с позиции носителя знаний в позицию организатора познавательной деятельности учащихся. Работа над проблемой, связанной с понятием «мотивация»,

является одним из наиболее важных факторов профессионального роста педагогов, факторов, позитивно оказывающих воспитывающее влияние на всех участников образовательного процесса. Проблема мотивации вовлекает в орбиту своего влияния и семью, которая уже с первых дней появления ребенка формирует и воспитывает его личность, определяет, объясняет и целенаправляет его действия, поступки, позиции, и от этого во многом зависит, как сложится судьба человека. Уделяя внимание данному явлению, школа в лице участников экспериментальной деятельности планирует обозначить новые направления работы с семьей, расширить рамки включения в совместную деятельность не только родителей школьников, но и родителей детей дошкольного возраста.

Ориентируясь на логику научного исследования, коллектив педагогов школы под руководством научного руководителя кан. пед. наук Затуливетер Л.А. определил объект, предмет, проблему, гипотезу, цель и задачи экспериментального исследования.

Объектом исследования является учебно-воспитательный процесс во всей его целостности в условиях формирования положительной мотивации к познавательной деятельности у учащихся через урочную и внеклассную виды работ.

Предметом исследования являются подходы, методы и приемы использования потенциала урочной и внеклассной работы для изучения и формирования положительной мотивации у учащихся к познавательной деятельности.

Проблема исследования состоит в противоречии между потребностью в целенаправленной деятельности педагогического коллектива школы, родительской общественностью по формированию у обучающихся положительной мотивации к познавательной деятельности и несформированностью организационно-педагогических условий для реализации ее в учебно-воспитательном процессе в современной школе.

Гипотеза исследования. Качество учебно-воспитательного процесса в школе возрастает, а стремление к познанию будет необходимой потребностью каждого ребенка, если будет обеспечено:

- воспитание мотивационной познавательной сфер ребенка уже с первых лет обучения;
- формирование мотива учения через создание в школе условий для появления внутренних побуждений к учению у учащихся;
- рассмотрение изучения мотивации и ее формирования как двух сторон одного и того же процесса воспитания мотивационной сфер целостной личности ученика;
- единство мотивов действия каждого участника образовательного процесса с целями и задачами действий всего коллектива, то есть формирования коллектива родителей, учащихся, педагогов как коллектива единомышленников.

Целью эксперимента является: создание образовательного пространства, способствующего формированию положительной мотивации у учащихся к познанию через все виды их деятельности, через осуществление интеграции общего и дополнительного образования.

Основные задачи:

- освоить методы изучения и формирования мотивации учения школьников;
- изучить мотивы учения в ходе процесса обучения детей, возрастные особенности мотивации учения и умения школьников учиться и на их основе разработать программы формирования положительной мотивации у учащихся к познавательной деятельности;
- внедрить в учебно-воспитательный процесс методы и приемы стимулирующие познавательный интерес учащихся;
- установить сотрудничество с учреждениями дополнительного образования, культуры, спорта города Липецка;
- рассматривать внеклассную деятельность ученика как условие проявления познавательных интересов и формирования познавательной мотивации к учению;
- разработать механизм использования внеклассной работы по предмету как продолжение урока;
- использовать потенциал воспитательной работы школы для формирования мотивационной сферы учащихся;
- создать условия для профессионального роста учителя через участие в эксперименте;
- создать банк собственных методических разработок по теме эксперимента;
- обобщить и распространить положительный опыт работы по теме эксперимента.

В проведении экспериментальной работы педагогический коллектив школы использовал как эмпирические, так и теоретические методы исследования. Такие как:

- наблюдение учителя за повторяющимися поступками и различными проявлениями мотивации учащихся;
- анализ социального заказа, тех требований, которые предъявляют к мотивационной сфере выпускников современной школы;
- диагностика возрастных возможностей мотивации, ориентация учителя на то, к каким показателям мотивации и учения следует подвести учащихся в младшем, среднем и старшем школьном возрасте, а также учет того, в какой мере этот ученик готов к решению задач следующего возраста;
- анкетирование учащихся с целью определения индивидуальных особенностей их мотивации; выявление «норма» мотивации и постановка задач ее развития в данном возрасте;

- анализ причин снижения мотивации, несформированности самой мотивационной сферы, неразвитости учебной деятельности, низкой обучаемости;
- составление и изучение сводных карт состояния и хода формирования мотивации учения школьников;
- мониторинг состояния мотивационной сферы учащихся.

Общий смысл программы формирования положительной мотивации к познавательной деятельности у учащихся через урочную и внеклассную работу состоит в том, что учителю необходимо перевести учащихся с уровней отрицательного и безразличного отношения к учению к зрелым формам положительного отношения к учению – действенному, осознанному, ответственному. При этом объектом формирования становятся все компоненты мотивационной сферы (мотивы, цели, эмоции) и все стороны умения учиться, а проектирование необходимых свойств мотивации, опирающееся на психологический анализ личности и мотивации конкретных учащихся, является составной частью планов воспитательной работы, которые порой ограничиваются формальным перечнем воспитательных мероприятий.

Общий путь формирования положительной мотивации к познавательной деятельности состоит в том, чтобы способствовать превращению имеющихся у начинающего учиться школьника широких побуждений (отрывочных, импульсивных, неустойчивых, определяемых внешними стимулами) в зрелую мотивационную сферу с устойчивой структурой, то есть с доминированием и преобладанием отдельных мотивов и избирательностью, что создает индивидуальность личности, включающую в себя действенные, отсроченные, перспективные и осознанные мотивы, цели, эмоции, опосредуемые целостной внутренней позицией ученика.

Оценивая пройденный школой путь, следует указать на следующие достижения (субъективная оценка автора этих строк):

- проявился в полной мере талант научного исследователя у Болдыревой В.И., куратора работы экспериментальной площадки;
- укрепились связи школы с иными учреждениями образования (спасибо директору школы Миловидову А.П.);
- создан коллектив педагогов-единомышленников;
- раскрылся творческий потенциал каждого педагога-экспериментатора;
- самое главное, дети откликнулись на вводимые новшества, с энтузиазмом встретили новые уроки и внеклассные мероприятия, а, значит, путь, выбранный школой, оказался верной дорогой по пути формирования положительной мотивации у учащихся к познавательной деятельности.

Заканчивая разговор о принципах работы экспериментальной площадки в школе, хотелось бы представить всех ее участников.

Члены Координационного совета ГЭПП:



НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ:

Затуливетер Людмила Арсентьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики социального образования факультета педагогики и психологии ГОУ ГПО «ЛГПУ», Отличник просвещения РСФСР, Отличник народного образования СССР, член-корреспондент МАНПО:

- руководство научной частью экспериментальной работы педагогического коллектива школы.



Миловидов Андрей Петрович, директор МОУ СОШ № 63, Отличник просвещения РФ:

- Общее руководство ходом эксперимента.
- Решение вопросов материально-технического и финансового обеспечения.
- Утверждение плана экспериментальной деятельности.
- Анализ промежуточных и конечных результатов эксперимента.
- Принятие решений по коррекции хода эксперимента.
- Создание условий для расширения эксперимента и использования полученных данных.



Болдырева Валентина Ивановна, заместитель директора по УВР, Отличник просвещения РФ, завуч высшей категории:

- Организация и контроль за ходом выполнения плана эксперимента.
- Методическая работа с учителями-экспериментаторами.
- Контроль за состоянием учебно-воспитательного процесса по предметам эксперимента.
- Подготовка материалов для проведения мероприятий, открытых уроков, семинаров, публикаций и обобщения опыта работы.
- Оформление документации эксперимента.



Власова Наталья Геннадьевна,

заместитель директора по ВР:

- Руководство воспитательной работой в экспериментальных классах.
- Разработчик программы «Воспитание – обучению».
- Руководство специально организованными воспитательными мероприятиями в рамках реализации программы ГЭПП: «Раскопки пытливых», «Источники прекрасного в познании», «Проведение путешествия по Планете знаний вместе с Т. Карлейлем», проведение смотр-конкурсов «Наш класс», «Ученик года» и др.



Горючкин Юрий Васильевич,

заместитель директора по ИКТ:

- информационное обеспечение реализации программы ГЭПП: создание информационного сайта школы в сети Интернет, размещение на сайте методических разработок и планов проведения воспитательных мероприятий учителей-экспериментаторов, помощь в подготовке уроков с использованием ИКТ.



Шавина Елена Викторовна,

заместитель директора по МР:

- Организация деятельности творческих мастерских учителей экспериментаторов и педагогов дополнительного образования.
- Внедрение форм развивающего обучения с направленностью на развитие творческих качеств личности (методики И.П.Волкова и И.П.Иванова).
- Организация занятий-практикумов на отработку методических приемов по формированию мотивации в ходе организации совместной учебной деятельности и внеклассной работы учащихся.



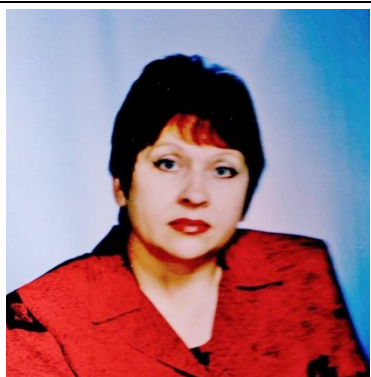
Скрипкин Иван Николаевич – учитель истории и обществознания в экспериментальных классах. В своей деятельности апробирует принципы блочно-модульного обучения и интеграции предметов, широко использует методы и приемы дифференциации с целью формирования положительной мотивации у учащихся к своим предметам.



Кутищева Елена Георгиевна – учитель математики и математического моделирования в экспериментальных классах. Автор-разработчик курса «Математическое моделирование», разработчик методического сопровождения курса «Математическое моделирование»: программы для 6-9 классов, методички с планами уроков по экспериментальному предмету. В своей деятельности использует методы и приемы мнемотехники.



Веретенникова Ирина Николаевна – учитель русского языка, литературы и литературного краеведения в экспериментальных классах. Автор-разработчик курса «Литературное краеведение» и методического сопровождения к нему.



Зыряева Людмила Витальевна – классный руководитель в экспериментальном классе. Применение тренингов по формированию положительного отношения у учащихся к учебной деятельности.



Сергеева Наталия Ивановна – классный руководитель в экспериментальном классе. Применение тренингов по формированию положительного отношения у учащихся к учебной деятельности.



Лосев Александр Владимирович – учитель технологии в экспериментальных классах, Отличник просвещения РФ. Автор-разработчик курса «Народные промыслы». В своей деятельности использует принципы проектного метода обучения.



Яшина Нина Васильевна – учитель технологии в экспериментальных классах, Отличник просвещения РФ. Автор-разработчик курса «Народные промыслы». В своей деятельности использует принципы проектного метода обучения.



Мелихова Галина Ивановна – учитель начальных классов, заслуженный учитель РФ, педагог-экспериментатор, разработчик многочисленных приемов и методик по формированию положительной мотивации у учащихся к учебной деятельности, автор методических пособий и учебников для начальной школы, курирует работу с родителями учащихся в начальной школе и экспериментальных классах.

	<p>Карасева Татьяна Ивановна – учитель начальных классов. Организует работу с родителями.</p>
	<p>Колобушкина Галина Валентиновна – учитель ИЗО, педагог дополнительного образования в экспериментальных классах. Работает над повышением воспитательного потенциала процесса обучения через взаимосвязь урочной и внеурочной деятельности.</p>
	<p>Бартенева Ольга Владимировна – психолог:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Работа с учителями-экспериментаторами по изучению психологических аспектов эксперимента. - Анкетирование учащихся по проблеме эксперимента.

Рекомендованная литература:

1. Азаров Ю.П. Радость учить и учиться. М: Политиздат, 1989.
2. Азевич А.И. Двадцать уроков гармонии. М: Школа-Пресс, 1998.
3. Баженова И.Н. Педагогический поиск. М.: Педагогика, 1990.
4. Гнатюк Н.П. Нет предела совершенству. М: Просвещение, 1989.
5. Мелхорн Г. Гениями не рождаются. М: Просвещение, 1989.
6. Сент-Экзюпери А. де Цитадель. М., 2003.
7. Соловейчик С. Учение с увлечением М., 1979.

§ 3.2 Педагогические подходы, методы, приемы по формированию положительной мотивации у учащихся к учебной деятельности

Дифференциация образовательного процесса вовсе не означает замыкание на использовании дифференцированного подхода в обучении. Нет. Положительную мотивацию к учению возможно сформировать у учащихся только на основе сочетания отдельных приемов и методов разных подходов. Остановимся подробнее на использованных в экспериментальной деятельности школы методических разработках.

Учебный процесс становится важнейшим мотивирующим фактором при условии его нацеленности на формирование устойчивого интереса школьников к предмету и процессу учения, на развитие потребности у учащихся этот интерес удовлетворить и создание условий, способствующих активизации мотивационной сферы учащихся, и успешному овладению умением учиться в творческом режиме. **Это установки личностно-ориентированного подхода к обучению.**

Согласно личностно-ориентированному подходу, процесс учения сугубо индивидуален и предполагает использование разнообразных форм, методов обучения и способов деятельности учащихся с учетом их личностных особенностей. Целью реализации названного условия является формирование личности, способной к саморазвитию. Для достижения этой цели требуется отказ от такой организации обучения, при которой учебная деятельность сводится к процессу репродуктивного усвоения знаний (присвоение и потребление знаний). Следовательно, «учение должно представлять собой такую деятельность, в ходе которой ученик не только осваивает знания и способы их построения, но и сам создает новые знания, где во главу угла ставится личность, ее самобытность, самооценку, субъективный опыт каждого»¹.

Следует заметить, что в научной литературе проблема личностно-ориентированного подхода увязывается с проблемами технологии личностно-ориентированного обучения, в процессе которой важно предоставить каждому ученику, опираясь на его способности, склонности, ценностные ориентации, интересы и субъективный опыт, возможность реализовать себя в познании и учебной деятельности².

Что же касается самого понятия «технология», то его трактуют в двух значениях:

¹ Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. - М., 1998. - С. 88.

² Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. - М., 1995; Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. - М., 1990.

одно - ориентируется на все расширяющиеся возможности технических средств в учебном процессе (его можно назвать «технология в образовании» или «технология в обучении»);

а другое - означает технологию построения самого учебного процесса и имеет название «технология обучения» или «педагогическая технология»¹. Мы, употребляя слово «технология», понимаем его во втором значении, как способ построения образовательного процесса.

Реализация личностно-ориентированного подхода заключается в предоставлении учащимся возможности проявить избирательность к предметному материалу, организационным формам и методам обучения. Этот выбор позволяют осуществить так называемые «новые» предметы, специально введенные в учебный план в школе № 63. Это «Математическое моделирование», «Литературное краеведение» и «Культура общения». Авторы этих курсов, учителя нашей школы, в максимальной мере реализуют творческие задумки учащихся, результат которых ежегодно представлялся на итоговой конференции в мае.

Творческий потенциал уроков, позволяющий формировать интерес учащихся к новым знаниям, реализуется в школе также через проведение интегрированных уроков. Интегрированные уроки по своей структуре очень активны, позволяют использовать различные методы лично-ориентированного обучения. Проведение интегрированных уроков показывает высокий результат, выражающейся как в получении удовольствия учащимися и педагогами, так и в росте качества знаний учащихся по тем дисциплинам, которые объединяются. Например, в школе часто проводятся следующие интегрированные уроки: экономика и история, история и иностранный язык, математика и информатика, литература и МХК, ИЗО и МХК.

Высокий потенциал личностно-ориентированного обучения обусловлен следующими причинами:

- антропоцентричностью;
- гуманистической направленностью;
- психотерапевтической направленностью;
- имеют целью разностороннее, свободное и творческое развитие ребенка².

Технология личностно-ориентированного обучения осуществляется на уроках традиционных общеобразовательных предметов через построение учебно-воспитательного процесса при помощи следующих форм, приемов и методов:

1) творческие задания, которые чрезвычайно эффективно мотивируют учащихся к познавательной деятельности, среди них следует выделить

¹ Боголюбов В.И. Педагогическая технология: эволюция понятия// Сов. педагогика. - 1991.- № 9. - С. 38; Кларин М.В. Развитие педагогической технологии и проблемы теории обучения // Сов. педагогика. - 1984.- № 4. - С. 45.

² Гузев В.В. Лекции по педтехнологии. - М., 1992. - С. 125.

такие приемы как «неоконченное предложение» и «неоконченный рассказ»;

2) встреча с героем (данный прием особенно эффективен на уроках предметов гуманитарного цикла, он позволяет персонафицировать исторических деятелей и литературных персонажей, представить их как реальных чувствующих людей, а не в виде портретов в учебниках истории и литературы);

3) обучающие игры;

4) ученик в роли учителя;

5) каждый учит каждого;

б) работа в малых группах (эта форма организации учебной деятельности позволяет подобрать задания интересные практически для каждого ученика, она объединяет личностно-ориентированный подход с дифференцированным).

На обучающих играх следует остановиться подробнее. *Игровая ситуация*, возникающая на уроках, построенных при помощи приемов обучающей игры, способствует вовлечению обучаемых в условную, увлекательно-развлекательную деятельность, обладающую большим внушающим, суггестивным воздействием, содержащую изучаемые знания, умения и навыки¹. *Функции игры* в учебном процессе состоят в обеспечении эмоционально-приподнятой обстановки воспроизведения знаний, облегчающей усвоение учебного материала, оказывающей внушающее воздействие. Игровая деятельность порождает у учащихся разнообразные эмоционально-психические состояния, переживания, углубляющие познание, возбуждение, внутренние стимулы, влечения к учебной работе, снимающие напряжение, усталость, ощущение перегрузок при изучении любых предметов учебного плана. В процессе обучения игра моделирует любые жизненные ситуации или условные взаимодействия людей, вещей, явлений. Элементы игры могут быть введены в любую форму обучения как часть в целое². *Обучающее значение игры* состоит в облегчении усвоения учащимися сложного материала с помощью яркой, эмоционально насыщенной увлекательной формы его воспроизведения. *Развивающий эффект игры* достигается за счет импровизации, естественного включения свободных творческих сил учащегося в процесс воспроизведения - усвоения учебного материала. В *воспитательном отношении игра* помогает учащимся преодолевать внутреннюю неуверенность, способствует самоутверждению, раскрепощенному, наиболее полному проявлению своих сил и возможностей. *Диагностический смысл игры* в том, что она позволяет учителю увидеть ученика в свободном, раскрепощенном проявлении, получить информацию о его воображении, фантазии, творческих способностях и одновременно о

¹ Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. - М. ИЦ, 1999. - С. 81.

² Там же. - С. 84.

степени его активности, готовности к деловому взаимодействию, о самочувствии в коллективе¹.

Помимо названных положительных особенностей, специфика личностно-ориентированного обучения заключается в создании «ситуации успеха», что, по утверждению В.А.Сухомлинского, является единственным источником внутренних сил, рождающим энергию для преодоления трудностей, желание учиться². Ситуация в данном случае будет выступать как сочетание условий, обеспечивающих успех, а сам успех - результат подобной ситуации³.

Необходимо отметить следующие позитивные моменты, связанные с развитием данной ситуации:

- переживание успеха внушает человеку уверенность в собственных силах;
- появляется желание вновь достигнуть хороших результатов, чтобы еще раз пережить радость от успеха;
- положительные эмоции, рождающиеся в результате успешной деятельности, создают ощущение внутреннего благополучия, что, в свою очередь, благотворно влияет на общее отношение человека к окружающему миру.

Ситуация успеха создается педагогом в учебной деятельности. Но, как и любую деятельность, учение можно представить в виде достаточно простой последовательной цепи:

- установка на деятельность (эмоциональная подготовка учащегося к решению учебной задачи);
- обеспечение деятельности, операций (создание условий для успешного решения);
- сравнение полученных результатов с предполагаемыми (осознанное отношение к результату своего учебного труда)⁴.

Учителя, участвующие в эксперименте, стараются строить свои уроки таким образом, чтобы организовать «ситуацию успеха», для того, чтобы и успевающие и отстающие учащиеся видели свой рост, свои успехи. **Только при сочетании личностно-ориентированного подхода с дифференцированным** можно организовать ситуацию успеха в учебной деятельности.

Использование дифференцированного подхода для формирования положительной мотивации к учению заключается в разделении каждого этапа обучения по уровню развития познавательного интереса с учетом особенностей личности ребенка. Дифференцирование заданий по уровню сложности и познавательной

¹ Вербицкий А.А. Указ. соч. - С. 86.

² Сухомлинский В.А. О воспитании. - М., 1990. - С. 54.

³ Кочетов А.И. Актуальные проблемы педагогики. - Рязань, 1971. - С. 88.

⁴ Поташник М.М. Оптимизация педагогического процесса: уроки освоения // Педагогика. - 1991. - № 1. - С. 18.

направленности соответственно способностям и интересам учащихся способствует развитию внутренней мотивации учащихся к учебе и снимает негативное к ней отношение, вызванное неудачами в виде незнания чего-либо, неумении и т. д.

Элементы дифференцированного подхода используются в проектном методе, особенно эффективно применяемом нашими учителями технологии Лосевым А.В., Яшиной Н.В. и учителем математического моделирования Кутищевой Е.Г. Используются они, конечно же, и на уроках других предметов. Чрезвычайно эффективно организовывать контроль сформированных компетенций средствами дифференцированного подхода. Именно таким образом и будет «вырисовываться» «ситуация успеха», когда каждый ученик может получить радость от собственных успехов, тем самым формируется устойчивая внутренняя мотивация к получению новых знаний. Каждому интересно учиться, когда все удается. Самое главное не забывать создавать интеллектуальные трудности. Именно преодолевая трудности ребенок испытывает радость от познания. «Ситуация успеха» без усилий превращается в скуку, что ведет к падению мотивации, а этого допускать никак нельзя.

Учитель математического моделирования в экспериментальных классах Кутищева Е.Г. ориентируется в своей деятельности на следующие достоинства метода проектов (в виде тезисов):

- Изучай не книги, а жизнь.
- Давай ученику интересное дело, результаты которого он может предвидеть.
- Учи ребенка пользоваться книгой при любом деле.
- Не превращай технические навыки в письмо, счете и чтении в самоцель.

Очень часто мотивирующие факторы создаются на уроках при помощи приемов и методов, основанных на проблемном подходе. Систематическое создание интеллектуальных затруднений стимулирует познавательную поисковую деятельность учащихся. Результатом этого является самостоятельное открытие новых понятий, закономерностей, выявление новых свойств ранее изученных объектов, обобщение их на новом понятийном уровне. В ходе учебных занятий, проводимых на основе проблемного подхода, значительно возрастает доля самостоятельной познавательной деятельности обучаемых по разрешению проблемных ситуаций, усиливается интенсивность их мышления в результате поиска новых знаний и новых способов решения познавательных задач.

Проблемный подход обеспечивает развитие у учащихся следующих качеств:

- умение видеть и формулировать проблему,
- выдвигать и обосновывать гипотезы,

- способность применять усвоенные прежде знания в новых ситуациях,
- находить новые способы решения поставленных задач.

При этом перспектива решения проблемы собственными силами вдохновляет учащихся, мобилизует их волевые усилия, делает познавательный процесс привлекательным и лично значимым.

Ключевым понятием проблемного подхода является понятие проблемной ситуации. **Проблемная ситуация** в учебно-воспитательном процессе создается постановкой перед обучаемыми учебно-познавательной задачи, требующей для своего решения мобилизации личных знаний, приведения в состояние повышенной активности мыслительных способностей. Она разрешается учащимися самостоятельно или с помощью педагога. Главная функция проблемной ситуации состоит в том, чтобы обеспечить наиболее глубокое овладение учебным материалом в условиях повышенной трудности, вовлечение умственных сил учащихся в состояние деятельности¹.

В структуру проблемной ситуации включаются:

- постановка задачи в форме вопросов, гипотез, недоказанных утверждений;
- задания по обоснованию теоретических положений, концепций,
- задания по составлению схем, диаграмм, графиков изучаемых явлений,
- задания по обнаружению противоречий и изысканию способов их разрешения.

Обучающее значение проблемной ситуации проявляется в прочном творческом усвоении и свободном воспроизведении знаний обучаемыми, воспитательное же значение проблемной ситуации будет формироваться как самостоятельным отношением к разрешению проблемной ситуации, так и возможностью осуществления совместной с другими обучаемыми деятельности по устранению проблемы. Развивающий эффект обнаруживается в повышенной сообразительности обучаемых, их способности учитывать мнения своих товарищей, совместно анализировать возможные результаты, а также давать обоснования, высказывать гипотезы, находить решения. Одновременно у них воспитывается стремление к настойчивому преодолению трудностей².

Педагог нашей школы, заслуженный учитель РФ Мелихова Г.И. указывает, что для организации учебной деятельности наибольший интерес представляют задачи интеллектуально-познавательного плана, которые осознаются самими учащимися как жажда знаний, необходимость в усвоении этих знаний, как стремление к расширению кругозора,

¹ Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. - М., 1972. - С. 54.

² Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. - М., 1986. - С. 125.

углублению, систематизации знаний. Высшая степень проблемности присуща такой учебной задаче, в которой ученик:

1. Сам формулирует проблему.
2. Сам находит путь ее решения.
3. Решает.
4. Самоконтролирует правильность этого решения.

Таким образом, постоянное решение таких учебных задач выливается в систематическую самостоятельную поисковую деятельность, а само обучение превращается в проблемно-развивающее, в котором деятельностное начало соотносится с направленностью этой деятельности на личность, которая и должна каким-то образом развиваться в результате осуществления ею этой деятельности¹.

Проблемный подход создает потенциал для использования теории поэтапного формирования умственных действий и понятий. В разработке данной теории активное участие приняли известные ученые-психологи А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, Н.Ф. Талызина и др. Основными положениями теории поэтапного формирования умственных действий и понятий являются:

1. Идея о принципиальной общности строения внутренней и внешней деятельности человека. Согласно этой идее умственное развитие, как и усвоение знаний, навыков, умений, происходит путем интериоризации, т.е. поэтапным переходом «материальной» (внешней) деятельности во внутренний, умственный, план. В результате такого перехода внешние действия с внешними предметами преобразуются в умственные. При этом они подвергаются обобщению, вербализуются, сокращаются, становятся

¹ Пример применения проблемного подхода (учитель Мелихова Г.И.):

Урок окружающего мира (начальная школа)

Тема урока: «Вода в природе».

1. Учитель начинает урок с вопроса:

- Почему в наших классах стоят бутылки с привезенной водой, разве нет воды в кранах?

Дети дают ответы:

- Потому что она непригодна для питья.
- Потому что ее насыщают хлором.
- Зачем хлорируют?
- Значит, нет чистой воды.

Проблема сформулирована детьми.

2. Как прием можно использовать выдержки из «Жалобной книги Природы» (в которых рассказывается о том, сколько чистой воды находится сейчас в природе, почему не хватает питьевой воды, как загрязняются водоемы).
3. Дети должны попытаться решить проблему, для этого им не хватает знаний, поэтому они их добывают (они замотивированы на их поиск). На помощь приходит видеозапись, энциклопедия, учебник.
4. Детями предлагаются проекты очистки водоемов и проекты разработки очистных сооружений (для сильных и слабых).
5. Далее дети вспоминают, что видели засоренные водоемы (у бабушки в деревне). Созревает решение у каждого, что он с друзьями или со взрослыми постарается очистить этот водоем.

готовыми к дальнейшему развитию, которое может превышать возможности внешней деятельности.

2. Положение о том, что всякое действие представляет собой сложную систему, состоящую из нескольких частей:

- ориентировочной (управляющей);
- исполнительной (рабочей);
- контрольно-ориентировочной.

Ориентировочная часть действия обеспечивает отражение всех условий, необходимых для успешного выполнения данного действия. Исполнительная часть осуществляет заданные преобразования в объекте действия. Контролирующая часть отслеживает ход выполнения действия и при необходимости обеспечивает коррекцию как ориентировочной, так и исполнительной части действия. В различных действиях все перечисленные части обязательно присутствуют и имеют различный удельный вес¹.

Эффективность обучения на основе теории поэтапного формирования умственных действий и понятий зависит от соблюдения ряда условий:

- конкретного описания конечного результата действия и его характеристик;
- выбора задач и упражнений, обеспечивающих формирование нужного действия;
- точного определения порядка выполнения всех исполнительных и ориентировочных операций, входящих в действие;
- правильности и полноты ориентировочной основы².

Технология является сложной, а ее использование представляет сложность для учителей. Однако ее использование позволяет повысить прочность формируемых компетенций, что является несомненным достижением процесса преподавания учебных предметов. Технология поэтапного формирования умственных действий в полном объеме применяется на уроках предметов физико-математического цикла, где формируется полный алгоритм ее организации. На роках предметов гуманитарного цикла целесообразнее использовать отдельные ее элементы, например, при научении работать с письменными документами.

Уроки истории в экспериментальных классах часто строятся на основе **технологии содержательного обобщения В.В. Давыдова - Д.Б. Эльконина (развивающее обучение)**. В основу *концепции развивающего обучения* положена гипотеза о ведущей роли теоретического знания и, в частности, содержательного обобщения в формировании интеллекта. Учебная деятельность ребенка представляется как познавательная,

¹ Гирева Л.Д. Отечественные педагогические инновации 60-80-х г.г. XX в.// Педагогика. - 1995. № 5. - С. 97.

² Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. Учебное пособие / Под ред С.А. Смирного. - М.: «Академия», 1998. - С. 128.

построенная по теоретико-дедуктивному (в отличие от эмпирически-индуктивного) типу. Реализация ее достигается формированием у учащихся теоретического мышления путем специального построения учебного предмета и особой организации познавательной деятельности¹. Учебный предмет истории не просто излагает систему знаний, а особым образом (построение его содержания) организует усвоение ребенком содержательных обобщений - исходных, теоретически существенных свойств и отношений объектов, условий их происхождения и преобразования. Зная важнейшие теоретические понятия как, например, **«Реформация»**, **«Возрождение»**, **«Просвещение»** учащийся вполне самостоятельно сможет потом разобраться в деталях исторических событий.

На уроках гуманитарного цикла используется специальная технология для повышения эффективности чтения, которая предполагает использование определенного алгоритма, включающим в себя определенные блоки. Применение алгоритма зависит от цели чтения, когда путем беглого просмотра текста можно определить: какую информацию нужно и можно извлечь из текста. Полный алгоритм работы с текстом состоит из 7 блоков:

- Название (книги, статьи)
- Автор
- Источник (выходные данные)
- Проблема (тема, главные мысли)
- Факты
- Особенности (стиль, спорные моменты, эмоциональная окрашенность и т.д.)
- Новизна (новая информация, которая пригодится вам)².

На уроках используются следующие приемы проблемного подхода:

1. Составление документов.
2. Письменная работа по обоснованию своей позиции.
3. Мозговой штурм.
4. Дерево решений.
5. Проблемная дискуссия.
6. Дебаты

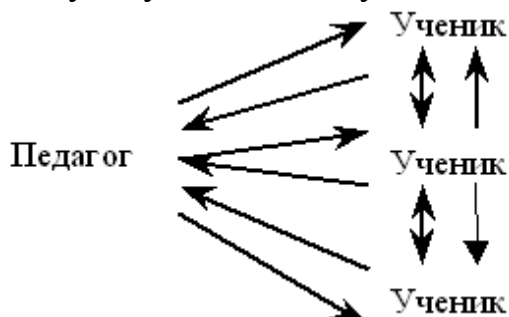
Особую роль в экспериментальной деятельности школы играет широко применяемый в последнее время компетентностный подход, хотя, следует отметить, он сам основан на элементах личностно-ориентированного и дифференцированного подходов. Специфика его заключается в формировании профессиональной мотивации учащихся, которая просто необходима в старшем звене школы, а началом ее

¹ Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения// Педагогика. - 1995.- № 1. - С. 78.

² Андреева О.А., Хромов Л.И. Учитесь читать быстро. - М., 1991; Граник Г.Г., Бондаренок С.М., Концевая Л.А. Как учить работать с книгой. - М.: НПО «Образование», 1995.

формирования является среднее звено. Поэтому экспериментальные классы нашей школы можно и нужно уже потихоньку мотивировать на дальнейший выбор профессии.

Использование системы педагогических подходов по формированию положительной мотивации к учению позволяет выстроить следующую модель обучения:



Таким образом, формирование положительной мотивации возможно, если отойти от традиционной модели обучения, где учитель является лишь транслятором знаний, а ученик лишь реципиентом. Только на основе комплекса форм, приемов и методов обучения, позволяющих учителю и ученику реализовать свои познавательные интересы возможно выстроить мотивированный образовательный процесс как для ученика, так и для учителя.

В процессе формирования положительной мотивации у учащихся к познавательной деятельности на уроках гуманитарных предметов эффективными методами являются следующее (авторский подбор, апробировано автором этой книги):

- 1) метод оценки (аксиологический); включает следующие приемы, например: а) выскажите свою точку зрения, б) оцените с нравственной и политической точки зрения, в) согласны ли вы с утверждением ...;
- 2) связи прошлого и настоящего (ретроспективный); следующие приемы: а) чтобы было, если..., б) оправдано ли..., если удалось достигнуть, в) если бы вы были на месте... вы; г) интервью.
- 3) иллюстративный; приемы: а) посмотрите на... и оцените, б) этот пример свидетельствует..., в) нарисуйте (опишите) ситуацию когда....;

Не сомневаемся, что учитель может и вправе подобрать другие методы по формированию положительной мотивации к познавательной деятельности. Тем не менее, попытаемся обосновать выбранные методы.

Процесс изучения истории в средней и старшей школе имеет наукоориентированный характер, что вполне соответствует уровню развития старших школьников, но не вполне подходит к среднему звену, особенно его младшей части, куда относятся 5-6 и, отчасти, 7 классы. Конечно же, авторы учебников пытаются разнообразить материал красочными картинками, выписками из источников и т. д. Но все равно за этим стоят, во многом, абстрактные понятия, такие как (например, для 6

класса), «Средневековье», «феодализм», «нашествие варваров». В связи с этим возникают проблемы отсутствия интереса учащихся к изучению прошлого, ведущие за собой падение общей мотивации к предмету истории. Оживить изучение исторического процесса и, следовательно, повысить мотивацию к предмету возможно разными способами и методами. Среди последних большую эффективность представляет **метод связи прошлого и настоящего (ретроспективный)**, включающий следующие **приемы**: а) чтобы было, если..., б) оправдано ли..., если удалось достигнуть, в) если бы вы были на месте... вы.

Рядоположенным с ретроспективным методом является **метод оценки (аксиологический)**, включающий следующие **приемы**, например: а) выскажите свою точку зрения, б) оцените с нравственной и политической точки зрения.

Использование в ходе урочной деятельности поставленных вопросов (приемов) 1-го метода способствует развитию творческого воображения учащихся, что, в свою очередь, повышает внутренний интерес учащихся к деятельности тех или иных исторических личностей. Использование 2-го метода позволяет формировать внутреннюю оценку у учащихся тех или иных исторических событий, что формирует такое важное качество личности, как гражданственность. При использовании названных приемов возникает эффект «оживления» истории. Для учащихся, только знакомящихся с историей своей страны, князья становятся «современниками», близкими людьми. Названные приемы формируют также навыки исследовательского анализа, включающего в себя: вдумчивое чтение документов, анализ поступков исторических деятелей и т. д.

Использование ретроспективного и аксиологического методов и соответствующих им приемов эффективно использовать (в зависимости от типа урока) на этапе закрепления знаний (комбинированный урок), в качестве творческой работы (урок-закрепление новых знаний), в качестве проверочной работы (без использования учебника; урок – проверка знаний).

На уроках литературного краеведения (учитель Веретенникова И.Н.) часто используется прием «интервью». Учащиеся класса задают вопросы, подготовленному заранее ученику по творчеству того или иного писателя. Акцент делается на связь писателя-классика с тем или иным населенным пунктом, о влиянии определенного места на творчество писателя. На уроках истории (учитель Скрипкин И.Н.) прием «интервью» используется следующим образом: ученику, заранее подготовленному и изображающему того или иного исторического деятеля, задаются учащимися вопросы. Оцениваются и ответы и сформулированные вопросы.

Еще один путь развития внутренней мотивации в контексте школьного обучения заключается в воздействии примером. Важный аспект

полноценного обучения – пример учителя¹. А заинтересованность самого учителя возрастает, если он отрывается от обыденных, повторяющихся раз за разом, уроков и становится учителем-экспериментатором, который, уча детей, учится сам.

К факторам, оказывающим обычно положительное воздействие на внутреннюю мотивацию учащихся, следует отнести ситуацию свободного выбора². Выбор, совершаемый самими учащимися, дает им возможность почувствовать свободу в учебе, ощутить себя вне ситуации давления, в которой они очень часто оказываются. Педагогические исследования, да и сама практика показывают, что предоставление учащимся свободного выбора в процессе обучения (например, выбор задач для домашней работы, выбор стихотворений для заучивания наизусть, выбор темы для доклада) не только стимулирует их внутреннюю мотивацию, но и существенно сказывается на улучшении качества обучения. При этом следует заметить, что ситуация выбора не означает вседозволенность, которая ведет к дезорганизованности учебного процесса, а четкое структурирование учителем ситуации, в которой дети могут совершить этот свободный выбор.

Учителям необходимо помнить о том, что негативный эффект на внутреннюю мотивацию учения оказывает необходимость выполнения той или иной работы к жестко фиксированному сроку и постоянный надзор за ее выполнением. Учителя нашей школы стараются прибегать, где это возможно, к плавному графику отчетности. Например, ученикам дается перечень заданий, которые необходимо сдать к концу недели/месяца/учебной четверти/года. Точная дата не назначается. Полностью от контроля за выполнением заданий отказаться нельзя, но и постоянно использовать угрозы наказания за невыполнение нецелесообразно – лучше ограничиться напоминанием.

Завуч по МР Шавина Е.В. на заседаниях Методического совета акцентирует внимание педагогов школы на необходимости при разработке тематических планов, планов отдельных уроков, при подборе учебного и иллюстративного материала учитывать характер потребностей своих учащихся. Это необходимо для того, чтобы содержание учебного материала удовлетворяло наличным потребностям школьников и в наибольшей степени способствовало возникновению и развитию нужных для дальнейшей учебной деятельности новых потребностей.

Е.В. Шавина указывает на то, что содержание учебного материала должно быть вполне доступно учащимся, должно исходить из имеющихся у них знаний и опираться на них, но в то же время материал должен быть достаточно трудным и сложным. Если содержание учебного материала не требует от учащихся работы по его осмыслению и усвоению,

¹ Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. - М., 1990. – С. 171.

² Там же. – С. 175.

то такой учебный материал не будет удовлетворять, в частности, потребностям учащихся в постоянном развитии психических функций (памяти, мышления, воображения), не будет развивать у учащихся ярких эмоций (положительных и отрицательных) и, следовательно, не будет удовлетворять потребности в эмоциональном насыщении, поэтому легкий, малосодержательный учебный материал не будет способствовать возникновению и развитию новых потребностей.

Также Е.В. Шавина говорит о влиянии оценки на становление мотивации учебной деятельности. Для формирования положительной устойчивой мотивации учебной деятельности важно, чтобы главным образом в оценке работы ученика был качественный анализ этой работы, подчеркивание всех положительных моментов, продвижение в освоении учебного материала и выявление причин имеющихся недостатков, а не только их констатация. Этот качественный анализ должен направляться на формирование у учащихся адекватной самооценки работы, ее рефлексии. Балльная оценка должна занимать в оценочной деятельности учителя второстепенное место. Особенно осторожно надо использовать в текущем учете неудовлетворительные отметки, а на первых порах обучения, по-видимому, лучше вовсе их не использовать. Вместо этого надо просто указывать на имеющиеся пробелы в работе. Такой анализ надо где-то фиксировать. При тематической форме учета и оценки работы учащихся это легко сделать.

Учитель русского языка, литературы и литературного краеведения в экспериментальных классах Веретенникова И.Н., на основе обобщения своего практического опыта, говорит о возможности использования трех направлений в работе над формированием познавательного интереса у школьников:

- 1-е направление: разнообразие форм урока, связь с внеклассной работой;
- 2-е направление: организация разных видов деятельности;
- 3-е направление: развитие эмоциональной сферы учащихся, вовлечение их в творческую деятельность.

Последнее направление реализуется учителем через использование разных форм уроков, в том числе нестандартных:

- урок-экскурсия по литературным местам;
- урок-встреча с интересными людьми;
- литературные гостиные;
- урок-путешествие по карте Липецкой области;
- урок-презентация.

Классный руководитель экспериментального класса Л.В. Зыряева считает, что в формировании учебной мотивации существенную роль играет уровень взаимоотношений в классном коллективе, насколько комфортно ощущает себя ребенок в среде сверстников. С точки зрения

учителя формированию атмосферы взаимопонимания, доброжелательности и положительных эмоций способствуют тренинговые занятия. Тренинг – форма специально организованной деятельности общения, обучающее и развивающее воздействие которого основывается на активных методах групповой работы. Л.В. Зыряева тренинговые занятия проводит в 3-этапа:

- подготовительный (1-3 занятие);
- развивающий (4-15 занятие);
- заключительный (16-17 занятие).

В начале занятий проводятся нетрадиционные приветствия. По кругу по цепочке, обращаясь к соседу с улыбкой, глядя в глаза, называют имя и положительное качество. На подготовительном этапе положительный эффект дают следующие упражнения: «Паровоз», «Телеграф». На втором этапе занятий проводятся упражнения «Самопрезентация» или «Свободный микрофон», «Место в маршрутке», «Пантомима», «Любишь ли ты своих соседей». В конце каждого занятия проводится упражнение «Я рад общаться с тобой»! На заключительных занятиях учащиеся высказывают свое отношение:

- чему они научились,
- что понравилось,
- что дают эти занятия.

Предлагается написание эссе.

Тренинг способствует:

- личностному росту,
- овладению навыками понимания окружающих,
- приобретению опыта конструктивного отношения к окружающим.

Л.В. Зыряева, обобщив свой опыт, сделала вывод о том, что система тренинговых занятий помогает успешно решать проблемы взаимоотношений в детском коллективе в интересных, занимательных и познавательных формах.

Таким образом, использование различных подходов, методов, приемов, нацеленных на активизацию познавательной деятельности учащихся, а также следование организационным правилам, снимающим негативные моменты учебного процесса, такие как навязанность извне, жесткая регламентированность, обязательность и др., позволит сформировать устойчивую внутреннюю мотивацию у учащихся к учебной деятельности.

Темы для обсуждения на МО и педагогических советах:

1. *Использование потенциала дифференцированного подхода для формирования положительной мотивации у учащихся к учению.*
2. *Методы и приемы по формированию положительной мотивации у учащихся к познавательной деятельности.*
3. *Игровая деятельность на уроках.*

Рекомендованная литература:

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. - М., 1995.
2. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. - М. ИЦ, 1999.
3. Гирева Л.Д. Отечественные педагогические инновации 60-80-х гг. XX в.// Педагогика. - 1995. № 5.
4. Гузеев В.В. Лекции по педтехнологии. - М., 1992.
5. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения// Педагогика. - 1995.- № 1.
6. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. - М., 1990.
7. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. - М., 1972.
8. Поташник М.М. Оптимизация педагогического процесса: уроки освоения // Педагогика. - 1991.- .№ 1.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современной школе много проблем. Среди них ведущее место занимает падение уровня положительной мотивации у учащихся к познавательной деятельности. О причинах этого негативного явления мы говорили во введении к данной работе. Не будем повторяться. Следует отметить только, что эту проблему нужно срочно решать. Для этого есть свои пути, которые находятся как в компетенции школы и каждого учителя, так и вне конкретного учебного заведения. Задача педагогического сообщества в том, чтобы, обобщив данную проблему, построить комплексную работу внутри школы для ее решения.

Педагогическая наука направляет учителей на разные пути формирования положительной мотивации у учащихся к познавательной деятельности. Одним из таких путей является дифференциация образовательного процесса, которая позволяет индивидуализировать обучение, максимально приблизить содержание образования к познавательным интересам и возможностям практически каждого ребенка. При этом дифференциация образовательного процесса вовсе не означает ориентированность его только на принципы дифференцированного подхода. Только в сочетании принципов различных подходов, в их многообразии можно построить учебную деятельность учащихся таким образом, чтобы они внутренне заинтересовались знаниями, поняли их важность лично для себя, т. е. нужно сформировать условия для развития внутренней устойчивой положительной мотивации к познанию. Методы и приемы могут быть самыми разнообразными.

Педагогический коллектив МОУ СОШ № 63 г. Липецка обратился к решению проблемы формирования положительной мотивации у учащихся к познавательной деятельности. Им был выбран путь для работы – использовать дифференциацию образовательного процесса, определены исходные педагогические категории: подходы, формы, методы, приемы. Результаты тоже появились: в школе, где учатся дети далеко не с самым высоким уровнем познавательных способностей, удалось построить образовательный процесс таким образом, что дети учатся с энтузиазмом. Значит можно школе, опираясь на свои внутренние резервы, улучшить качество педагогической деятельности, сделав образовательным процесс интересным для учащихся и для учителей.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Программа городской экспериментальной педагогической площадки (ГЭПП) по теме:

«Использование потенциала урочной и внеклассной работы для формирования положительной мотивации учащихся к познавательной деятельности»

Автор: Болдырева В.И., Отличник просвещения РФ, завуч высшей категории

Рецензент: Затуливетер Л.А., кандидат педагогических наук, доцент

**ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ
АДМИНИСТРАЦИИ ГОРОДА ЛИПЕЦКА**

**МУНИЦИПАЛЬНОЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
СРЕДНЯЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА № 63
ГОРОДА ЛИПЕЦКА**

**ГОРОДСКАЯ
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ПЛОЩАДКА**

**« ИСПОЛЬЗОВАНИЕ
ПОТЕНЦИАЛА УРОЧНОЙ И
ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ДЛЯ
ФОРМИРОВАНИЯ
ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ
У УЧАЩИХСЯ
К ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ »**

Липецк – 2007 г.

АВТОРЫ ИНИЦИАТИВЫ:

**Миловидов Андрей Петрович, директор МОУ СОШ № 63,
Болдырева Валентина Ивановна, заместитель директора
по УВР.**

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ:

Затуливетер Людмила Арсентьевна, кандидат педагогический наук, доцент кафедры педагогики социального образования факультета педагогики и психологии ГОУ ГПО «ЛГПУ», Отличник просвещения РСФСР, Отличник народного образования СССР, член-корреспондент МАНПО.

ИСПОЛНИТЕЛИ:

**Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 63,
398046, г. Липецк, пр. Сиреневый, дом. 9.
телефоны 41-58-22,
41-68-90**

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1 ТЕМА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ

«Использование потенциала урочной и внеклассной работы для формирования положительной мотивации у учащихся к познавательной деятельности».

1.2 АВТОРЫ ИНИЦИАТИВЫ:

Миловидов Андрей Петрович, директор МОУ СОШ № 63,
Болдырева Валентина Ивановна, заместитель директора по УВР.

1.3 НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ:

Затуливетер Людмила Арсентьевна, кандидат педагогический наук, доцент кафедры педагогики социального образования факультета педагогики и психологии ГОУ ГПО «ЛГПУ», Отличник просвещения РСФСР, Отличник народного образования СССР, член-корреспондент МАНПО.

1.4 ИСПОЛНИТЕЛИ:

Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 63,
398046, г. Липецк, пр. Сиреневый, дом. 9.
телефоны 41-58-22,
41-68-90,
педагогический и ученический коллективы.

1.5 ЭТАПЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Первый этап - подготовительный

(2008-2009 учебный год)

1. Анализ состояния учебно-воспитательного процесса в школе с целью выявления резервов его совершенствования, повышения качества и результативности.
2. Изучение социума и микросоциума школы, образовательных потребностей учащихся и их родителей, мотивационной сферы обучающихся.
3. Изучение научной теоретической и психологической основ темы эксперимента; определение условий в школе для участия в эксперименте и возможностей педагогического коллектива для практической реализации экспериментальной деятельности.
4. Координация согласованности действий всех структур образовательного процесса в изучении, выявлении проблем в организации учебно-воспитательного процесса и поиске путей их решения.
5. Разработка программы и плана эксперимента.
6. Отработка технологий, методик и форм организации учебно-воспитательного процесса в условиях эксперимента.
7. Определение педагогического и ученического составов, задействованных в эксперименте.

Второй этап – организационно-практический

(внедренческий), 2009- 2011 гг.

1. Работа по теме эксперимента, решение поставленных задач.
2. Адаптация организации, структуры и содержания учебно-воспитательного процесса к условиям работы в режиме эксперимента.
3. Реформирование организационной структуры управления образовательным процессом.
4. Совершенствование структуры и содержания методической службы. Создание условий для профессионального роста членов педагогического коллектива в рамках проведения эксперимента.
5. Обеспечение повышения качества обучения, воспитания и развития учащихся за счет интеграции общего и дополнительного

- образования и создание условий для проявления познавательных интересов детей и формирования положительной мотивации к учению. Обеспечение взаимодействия школы с учреждениями дополнительного образования, культуры, спорта города Липецка.
6. Обеспечение освоения участниками образовательного процесса форм и методов изучения и формирования положительной мотивации к познавательной деятельности учащихся с использованием информационно-коммуникационных технологий.
 7. Диагностика и мониторинг полученных результатов.
 8. Создание системы воспитательной работы, направленной на формирование нравственной мотивации учащихся как фактора успешного обучения и воспитания.
 9. Изменение работы с семьёй. Привлечение к совместной деятельности родителей детей дошкольного возраста.
 10. Отработка методик применения опыта на классы других ступеней обучения.
 11. Создание условий для сохранения и укрепления здоровья учащихся при обучении в школе.

Третий этап – аналитико-обобщающий
(2011-2012 г.г.)

1. Сопоставление полученных результатов с заявленными целями эксперимента. Анализ и оценка достижений ученического и педагогического коллективов за период эксперимента.
2. Обобщение полученного опыта. Анализ эффективности и описание найденных форм работы, применяемых технологий, управленческих решений, структурных изменений.
3. Оформление полученных результатов экспериментальной деятельности в виде программ курсов по формированию положительной мотивации к познавательной деятельности у учащихся, методических пособий и сборников, материалов научно-практических семинаров и конференций.

2. НАУЧНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.

2.1. Актуальность исследования.

Мир вступил в исторический этап, одной из главных примет которого являются преобразования. Меняется всё, меняется даже сам характер труда, в котором все большая доля приходится на умственную составляющую, меняется экономическая деятельность, её техническая база и организационные формы, её структура, условия и требования, которые они предъявляют к уровню знаний и квалификации своего главного действующего лица – человека. Появляются и получают развитие новые виды и типы деятельности, некоторые из прежних, напротив, приходят в упадок и постепенно исчезают. Эти перемены приводят к изменению спроса на квалификационную структуру различных категорий населения и требуют их профессиональной и социальной мобильности, непрерывного образования и профессионального совершенствования.

А это значит, что знания, их практическое применение, - тот фундамент, на котором будет строиться жизнь современного общества. Отсюда одна из главных задач школы - научить человека учиться, сделать потребность в знаниях – основой жизни, стремление к познанию – смыслом жизни.

Первой ступенькой в решении данной задачи для школы является формирование у учащихся положительной мотивации к познавательной деятельности.

Мотивация (побуждение) – активное состояние мозговых структур, побуждающее человека совершать наследственно закрепленные или приобретенные опытом действия, направленные на удовлетворение индивидуальных или групповых потребностей.

Мотивы – то, что побуждает деятельность человека, ради чего она совершается. В широком смысле к мотивам в психологии относят потребности и инстинкты, влечения и эмоции, установки и идеалы.

Мотивация является одной из фундаментальных проблем как отечественной, так и зарубежной психологии. Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обуславливает множественность подходов к пониманию её сущности, природы, структуры, а также методам её изучения.

Психолого-педагогическая наука рассматривает мотив как побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением определенных потребностей, совокупность внутренних психологических условий, вызывающих, направляющих человеческие действия и управляющих поступками. Под учебными мотивами понимается весь комплекс побудителей учебной деятельности, а процесс реализации мотивов учебной деятельности называется мотивацией. Мотивы, связанные с широкими общественными

отношениями детей, называют социальными, а мотивы, заложенные в самом процессе обучения, называют познавательными. Социально-экономические реформы в стране обострили внутренние противоречия системы образования, изменили жизненные ценности маленького человечка, переступившего школьный порог.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, - в данном случае деятельность учения, учебную деятельность. Мотивация существенным образом влияет на качество знаний учащихся и на процесс овладения этими знаниями в школе. Особенность педагогической ситуации в современной школе заключается в неуклонном снижении мотивационных стимулов к получению знаний, умений и навыков. Сложившаяся ситуация является проблемой школы. Актуализация этого явления связана со многими причинами, имеющими как объективный, не зависящий от школы и педагогики характер (на школу повлиял трансформационный переход нашей школы от советской политической и экономической системы к демократической), так и субъективный, внутришкольный и педагогический характер. Прежде всего, следует отметить ориентированность советской педагогической системы, в условиях которой функционирует современная школа, несмотря на модернизационные явления в ней, связанные с переходом от единой школы к многовариативному образованию и появлению гимназий и лицеев, на предоставление учащимся заранее заданных знаний без учета специфики школы, класса и каждого конкретного ученика. Подход к ученику как «объекту» обучения и воспитания привел в конечном счете к его отчуждению от учения, превратил его из цели в средства работы школы. В результате обучение потеряло смысл для ученика, знания оказались внешними по отношению к его реальной жизни.

Несмотря на процессы гуманизации образования, построение личностно-ориентированного обучения отношение к ученику как объекту педагогического воздействия, который должен за определенный промежуток времени, измеряемый уроками, выучить, освоить, уметь использовать тот или иной материал, сохраняется. Игнорирование личности ученика, его самости в учебно-воспитательном процессе считается одной из важнейших причин падения мотивации к учению в школе. Причина в том, что ребенок не испытывает интереса к себе как к личности, ибо в своих каждодневных учебных свершениях зауряден, обыден. Учение не представлено и не организовано здесь как рост над самим собой. Поэтому ребенок не желает и не умеет учиться. Все остальные причины подобного нежелания и не умения вторичны. Безразличие к учению – симптом отсутствия отношения к себе как к личности.

Мотивационная сфера ученика современной школы слабо развита, особенно внутренняя мотивация к познавательной деятельности. Об этом

свидетельствуют результаты анкетирования учащихся разных возрастов на характер мотивации учения. Учащимся было предложено отнести себя к одной из групп по характеру мотивации к учению.

1 группа.

В мотивации учения доминируют внешние мотивы, проявление внутренних мотивов не наблюдается. Среди мотивов учения у этих учащихся могут быть как широкие социальные, так и преимущественно узкосоциальные и даже отрицательные.

2 группа.

В мотивации учения также преобладают внешние мотивы, но наблюдаются и проявления внутренних и даже учебно-познавательных мотивов, которые, однако, являются лишь второстепенными.

3 группа.

В мотивации учения этих учащихся доминируют внутренние мотивы, широки познавательные. Учебно-познавательные мотивы проявляются слабо. Эти учащиеся характеризуются направленностью на результат процесса обучения.

4 группа.

В мотивации учения этих учащихся главное место занимают учебно-познавательные мотивы, они характеризуются направленностью деятельности на овладение способами действий и познавательной активностью.

В результате исследования было установлено следующее распределение учащихся по указанным группам.

Классы	Группа мотивации			
	1	2	3	4
3-ьи	12%	8%	24%	56%
6-ые	64%	8%	12%	16%
7-ые	34%	8%	34%	24%
9-ые	55%	12%	13%	20%
10-ые	31%	9%	30%	30%
11-ые	67%	3%	21%	9%

Результаты данного исследования убедительно показывают, что у учащихся преобладают внешние мотивы учебной деятельности, которые не связаны с содержанием изучаемого учебного материала, а именно: мотивы личного благополучия, долга, отсутствия желания учиться. Шкала внутренних мотивов (мотивы познания, интереса к содержанию обучения, овладения общими способами действий, анализа своих действий и ошибок, поиска различных способов решения задач) низкая, а также снижается с возрастом интерес у ребят к учению, к познавательной деятельности. Всё это ставит педагогический коллектив перед необходимостью применять в организации учебно-воспитательного процесса методы изучения и формирования у учащихся внутренней познавательной мотивации как через урочную, так и внеклассную работу, способствовать

общекультурному развитию личности, формированию мировоззрения и стремления к самосовершенствованию через приобщение к познанию ученика.

Показателем того, что формирование мотивации к учению необходимо отнести к первоочередным задачам школы, является системное необратимое снижение качества знаний учащихся при переходе от начальной школы к основной, а затем – к старшей.

Качество успеваемости учащихся по годам обучения:

	1 ступень	2 ступень	3 ступень
2004-2005	59%	29%	27%
2005-2006	56%	26%	24%
2006-2007	55%	24%	23%

Выбор школой проблемы эксперимента «Использование потенциала урочной и внеклассной работы для формирования положительной мотивации у учащихся к познавательной деятельности» даёт возможность рассматривать учение как целенаправленный и мотивированный процесс, осуществляемый по цепочке: потребность – мотив – цель – действие – рефлексия, а учителю перейти с позиции носителя знаний в позицию организатора собственной познавательной деятельности учащихся, то есть учитель управляет познавательной деятельностью ученика; сделать внеклассную работу продолжением урока, установить связь с учреждениями культуры и спорта города Липецка, с учреждениями дополнительного образования и сделать их надежными союзниками в обучении и воспитании детей, тем самым направив учебно-воспитательный процесс, его организацию и проведение на выявление, проявление и реализацию индивидуальности каждого ученика и формирование его внутренней потребности к познавательной активности, воспитание мотивационной сферы целостной личности ребенка. В школе функционируют кружки «Слово», «Математика и конструирование», «Юный натуралист», «Художественная графика», «Погружение в прекрасное», спортивные секции по волейболу и легкой атлетике. Одной из составляющей их деятельности необходимо рассматривать внеклассную работу как продолжение урока и направить резервы соединения урочной и внеклассной деятельности учащихся на формирование положительной мотивации к учению. Дом детского творчества «Новолипецкий», станция «Юных техников», станция «Юных натуралистов», детская библиотека приглашены к совместной работе и дали свое согласие на сотрудничество, где основной акцент в организации деятельности с детьми будет направлен на развитие интереса учащихся к знаниям, творчеству.

Задача формирования у обучающихся мотивации к познавательной деятельности – это не только задача, которая требует решения в рамках

одной школы, а это проблема общегородская. В материалах большого августовского педагогического совета (городской конференции работников образования, август 2007г.) задача формирования у учащихся мотивации к познавательной деятельности отнесена к первоочередным, так как «Исследование уровня учебной мотивации выпускников начальной школы, проведенное в рамках апробации муниципальной системы оценки качества образования, показывает, что только у 67% подвергшихся выборке учащихся уровень мотивации к познавательной деятельности характеризуется как «высокий» и «хороший». Обратим внимание, что речь идет о выпускниках 4-х классов. Хотя негативное отношение к школе выявлено лишь у нескольких обучающихся, наличие таких детей, даже минимальное, вызывает тревогу и свидетельствует, что образование, которое они получают, нельзя определить как качественное, поскольку оно не является личностно-ориентированным. Если учащийся уже в начальных классах не любит школу, не хочет продолжать образование, это чаще всего означает, что ему психологически некомфортно в классе, что резервы индивидуального развития ребенка учителем не использованы. Формирование у обучающихся мотивации к учебной деятельности, положительного отношения к школе – важнейшая задача педагогических коллективов всех образовательных учреждений».

Актуальность выбора проблемы исследования «Использование потенциала урочной и внеклассной работы для формирования положительной мотивации у учащихся к познавательной деятельности» характеризуется многими другими аспектами. Работа над проблемой, связанной с понятием «мотивация», является одним из наиболее важных факторов профессионального роста педагогов, факторов, позитивно оказывающих воспитывающее влияние на всех участников образовательного процесса, потому что очень важно, что побуждает к действиям каждого члена коллектива и коллектива в целом, это умелое соотнесение компетентности, интересов и склонностей всех участников с целями, содержанием и формами организации изучения и внедрения педагогических явлений и идей в практику и оценки их результативности. Проблема «мотивации» вовлекает в орбиту своего влияния и семью, которая уже с первых дней появления ребенка формирует и воспитывает его личность, определяет, объясняет и целеполагает его действия, поступки, позиции, и от этого во многом зависит, как сложится судьба человека.

Уделяя внимание данному явлению, школа планирует обозначить новые направления работы с семьей, расширить рамки включения в совместную деятельность не только родителей школьников, но и родителей детей дошкольного возраста.

Мотивация – это понятие не только педагогическое, но и, по большому счету, - жизненное.

Человек, как разумное существо, определяет, объясняет и целеполагает все свои деяния, убеждения, взгляды, мировоззрения. Если это так, то этот человек – личность, и его жизнь состоялась. Такой подход дает возможность воспитательной работе в школе придать новый импульс, поднять её на новую качественную ступень.

Мотивация – это понятие профессиональное. Каждый работник должен хорошо определять и осознавать мотивы своей деятельности. Они являются истинными двигателями и определяют профессиональный статус специалиста. Следовательно, эта задача направлена на профессиональный рост учителя, на раскрытие его творческого потенциала, на стимулирование учителя искать пути повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, его мотивацию на профессиональную самоотдачу и непрерывный педагогический поиск, динамическое самодвижение с опорой на лучшие школьные традиции и достижения.

Мотивация – понятие коллективное. В настоящем коллективе мотивы действий каждого члена совпадают с целями и задачами действий всего коллектива. А это значит, что внутренняя энергия, знания, ум, сила, любовь, творчество одного человека из маленьких ручейков превращаются в могучий поток действий всего коллектива, дающего весомые и зримые результаты, что делает школьный коллектив коллективом единомышленников. Жизнь подсказывает, что сейчас нельзя довольствоваться успехами отдельных учителей, даже если эти успехи действительно яркие.. Массовое освоение передовых методов и приемов, включение в экспериментальную деятельность – цель всего педагогического коллектива, так как по словам В.А.Сухомлинского: «Для того чтобы влияние личности воспитателя стало реальной силой мало таланта, энергии, творческой работы педагога. Эта сила вдохновляется ценностями, созданными педагогическим коллективом, его взглядами, убеждениями, традициями, идеями, которые живут в школе не одно десятилетие».

Актуальность решения МОУ СОШ № 63 на участие в экспериментальной деятельности на муниципальном уровне заключается также в том, чтобы восстановить статус школы как инновационного образовательного учреждения, так как, начиная с малого, пробуя и ошибаясь, но не теряя веры и надежды, школа всегда шла в ногу со временем, высвечивая, аккумулируя, претворяя основные педагогические идеи, неразрывно связывая ценность личности ученика с ценностью личности учителя, веря в возможности их творческого роста и создавая условия для их всестороннего развития, никогда не забывая, что успех в деятельности - единственный источник внутренних сил человека, рождающих энергию для преодоления трудностей, желание работать и учиться.

2.2. Проблема исследования.

Проблема исследования состоит в противоречии между потребностью в целенаправленной деятельности педагогического коллектива школы, родительской общественности по формированию у обучающихся положительной мотивации к познавательной деятельности и несформированностью педагогических условий для реализации её в учебно-воспитательном процессе в современной школе.

2.3. Объект и предмет исследования

Объектом исследования является учебно-воспитательный процесс во всей его целостности в условиях формирования положительной мотивации к познавательной деятельности у учащихся через урочную и внеклассную виды работ.

Предметом исследования являются подходы, методы и приёмы использования потенциала урочной и внеклассной работы для изучения и формирования положительной мотивации у учащихся к познавательной деятельности.

2.4. Гипотеза исследования.

Качество учебно-воспитательного процесса в школе возрастет, а стремление к познанию будет необходимой потребностью каждого ребенка, если будет обеспечено:

- воспитание мотивационной познавательной сферы ребенка уже с первых лет обучения в школе;
- формирование мотива учения через создание в школе условий для появления внутренних побуждений (мотивов, целей, эмоций) к учению, осознания их учеником и дальнейшего саморазвития им своей мотивационной сферы;
- рассмотрение изучения мотивации и её формирования как двух сторон одного и того же процесса воспитания мотивационной сферы целостной личности ученика.
- единство мотивов действия каждого участника образовательного процесса с целями и задачами действий всего коллектива, то есть формирование коллектива родителей, учащихся, педагогов как коллектива единомышленников.

2.5. Цель и задачи исследования.

Целью эксперимента являются:

- создание образовательного пространства, способствующего формированию положительной мотивации у учащихся к познанию через все виды их деятельности, через осуществление интеграции общего и дополнительного образования;
- разработка и экспериментальное обоснование общих подходов к изучению мотивации учения в ходе её формирования и к формированию под контролем изучения.

Основные задачи:

- освоить методы изучения и формирования мотивации учения школьников;
- изучить мотивы учения, эмоции в ходе учения детей; возрастные особенности мотивации учения и умения школьников учиться, и на их основе разработать программы формирования положительной мотивации у учащихся к познавательной деятельности;
- внедрить в учебно-воспитательный процесс как важные составляющие изучение и формирование положительной мотивации у учащихся к учению;
- установить сотрудничество с учреждениями дополнительного образования, культуры, спорта города Липецка; рассматривать внеклассную деятельность ученика как условие проявления познавательных интересов и формирования познавательной мотивации к учению;
- разработать механизм использования внеклассной работы по предмету как продолжения урока;
- использовать потенциал воспитательной работы школы для формирования мотивационной сферы учащихся;
- создать условия для профессионального роста учителя через участие в эксперименте;
- создать банк собственных методических разработок по теме эксперимента;
- обобщить и распространить положительный опыт работы по теме эксперимента.

2.6. Основные методы исследования

Методами, наиболее надежными для изучения и формирования положительной мотивации к познавательной деятельности и наиболее приемлемыми для учителя, могут быть:

- длительное изучение, в том числе наблюдение учителя за повторяющимися поступками и различными проявлениями мотивации учащихся;
- анализ социального заказа, тех требований, которые предъявляются к мотивационной сфере выпускников современной школы;
- диагностика возрастных возможностей мотивации, ориентация учителя на то, к каким показателям мотивации и учения следует подвести учащихся в младшем, среднем, и старшем школьном возрасте, а также учет того, в какой мере этот ученик готов к решению задач следующего возраста;
- анкетирование индивидуальных особенностей мотивации; выявление возрастных «норм» мотивации и постановка задач её развития в данном возрасте;
- анализ причин снижения мотивации, несформированности самой мотивационной сферы, неразвитости учебной деятельности, низкой обучаемости;
- практикумы по формированию мотивации в ходе организации совместной учебной деятельности и внеклассной работы учащихся;
- оценка учителем эффективности своей работы по формированию мотивации у учащихся;
- составление сводных карт состояния и хода формирования мотивации учения школьников;
- диагностика состояния мотивационной сферы учащихся;
- мониторинг состояния мотивационной сферы учащихся.

2.7. Научная новизна исследования.

Наиболее острые проблемы в области обучения и воспитания, связанные с очевидной демотивированностью основной массы учащихся и, следовательно, с нарастающим снижением стандартов и базовых показателей обученности и воспитанности выпускников всех учебных заведений, являются поистине всеобщей проблемой. Американский психолог и педагог Джон Дьюи предельно четко сформировал суть наиболее принципиальной теоретической оппозиции в вопросе о природе обучения и воспитания. Он писал: «Вся история педагогической мысли отмечена борьбой двух идей - идеи о том, что обучение это развитие,

идущее изнутри, что оно основано на природных способностях, и идеи о том, что обучение – это формирование, идущее извне и представляющее собой процесс преодоления природных наклонностей и замещения их приобретенными под внешним давлением навыками». Какой бы из аспектов мотивации учения мы бы не взяли – мотивацию достижения, причинные схемы, личностную причинность, внутреннюю мотивацию или межличностные взаимоотношения между учителем и учащимися, – организация обучения как формирование знаний, умений и навыков, личностных качеств и т.д., идущего исключительно извне вовнутрь, имеет крайне негативные последствия.

И напротив, организация обучения как облегчение, способствования, стимулирования, активизация развития учащихся, неизбежно связана с предоставлением им большей свободы и ответственности, с акцентированием внутренних факторов успешности учения, ощущений и переживаний личностной причинности в деятельности, с общей гуманизацией межличностного общения в школе.

Общий смысл программы формирования положительной мотивации к познавательной деятельности у учащихся через учебную и внеклассную работу состоит в том, что учителю необходимо перевести учащихся с уровней отрицательного и безразличного отношения к учению к зрелым формам положительного отношения к учению – действенному, осознанному, ответственному. При этом объектом формирования становятся все компоненты мотивационной сферы (мотивы, цели, эмоции) и все стороны умения учиться, а проектирование необходимых свойств мотивации, опирающееся на психологический анализ личности и мотивации конкретных учащихся, является составной частью планов воспитательной работы, которые порой ограничиваются формальным перечнем воспитательных мероприятий. В программу формирования мотивации включаются: мотивы социальные и познавательные, их содержательные и динамические характеристики, цели и их качества (новые, гибкие, перспективные, устойчивые, нестереотипные), эмоции (положительные, устойчивые, избирательные, регулирующие деятельность и др), умение учиться и его характеристики (знания, состояние учебной деятельности, обучаемость и т.д.).

Общий путь формирования положительной мотивации к познавательной деятельности состоит в том, чтобы способствовать превращению имеющихся у начинающегося учиться школьника широких побуждений (отрывочных, импульсивных, неустойчивых, определяемых внешними стимулами, сиюминутных, неосознанных, малодейственных) в зрелую мотивационную сферу с устойчивой структурой, то есть с доминированием и преобладанием отдельных мотивов и избирательностью, что создает индивидуальность личности, включающую в себя действенные, отсроченные, перспективные и осознанные мотивы, цели, эмоции, опосредуемые целостной внутренней позицией ученика.

Эта работа может быть под силу только педагогическому коллективу, работающему во взаимосвязи с семьей, потому что высокая мотивация формируется у детей только в таких семьях, где родители постоянно повышают уровень своих требований к детям и одновременно умеют оказать им ненавязчивую помощь и поддержку, а также отличаются мягкостью и теплотой в общении со своими детьми. И, напротив, в семьях, где родители либо игнорируют своих детей, безразличны к ним, либо осуществляют очень жесткий надзор, опеку над ними, у детей, как правило, формируется низкий уровень мотивационной сферы. Поэтому ключевым фактором оказывается характер взаимодействий между ребенком и взрослым как в раннем в детском возрасте в условиях раннего семейного воспитания, так и взаимоотношения детей и взрослых в школьных условиях.

В педагогической науке сейчас всё больше и больше говорится об активном обучении, о мотивации учения. Однако парадокс состоит в том, что сами эти знания преподносятся учителю, как правило, в пассивной форме – либо по схеме «формирование знаний, умений и навыков», либо по схеме - «трансляция информации». Поэтому, даже если учителя и обладают некоторыми знаниями о том, что такое мотивация, они не могут найти этому правильного применения в своей практической работе. Так происходит еще и потому, что мотивация – это не навык, и не информация. Другими словами, мотивацию учения нельзя тренировать у учащихся непосредственно, как, например, навыки письма, нельзя мотивации и научиться, как таблице умножения, её можно лишь стимулировать, развивать, повышать. Поэтому всем структурам образовательного процесса, участвующим в эксперименте, необходимо исходить из данного понимания природы мотивации поведения, то есть из представлений об изначальной активности человека как субъекта поведения и учения, а знание законов организации научного эксперимента, культура научного мышления, исследовательская установка – важные условия правильного понимания факторов и закономерностей в данной области.

При проведении эксперимента предполагается апробировать следующие подходы по формированию положительной мотивации у учащихся к познавательной деятельности :

1. Приемы деятельности учителя, способствующие формированию мотивации учения в целом.
2. Специальные задания на упрочение отдельных сторон мотивации.
3. Формирование мотивации на отдельных этапах урока у слабоуспевающих учащихся.
4. Последовательность этапов изучения и формирования учителем мотивации учения школьников.
5. Специфика мотивации совместной учебной деятельности .
Диагностика мотивов сотрудничества.

6. Экспериментальные приемы изучения мотивации совместной учебной деятельности школьников:
 - прием «лист записи»;
 - прием «выбор партнера»;
 - прием «неоконченное предложение»;
 - прием «неоконченный рассказ»;
 - прием «воображаемые ситуации»;
 - прием «интервью».
7. Тренинг мотивации достижения:
 - формирование ситуации достижения, то есть преобладания у человека стремления к успеху над стремлением избегать неуспеха;
 - самоанализ;
 - выработка оптимальной тактики целеобразования в конкретных видах поведения и в жизни в целом;
 - межличностная поддержка.
8. Тренинг причинных схем в учении:
 - психологическая причинность ;
 - факторы, влияющие на причинные схемы учащихся;
 - влияние причинных схем на поведение учащихся;
 - уровень притязаний;
 - изменение причинных схем учащихся;
 - причинные схемы в совместной учебной деятельности.
9. Тренинг личностной причинности:
 - личностная причинность и особенности межличностного общения учащихся;
 - особенности педагогического общения и личностная причинность.
10. Тренинг внутренней мотивации :
 - мотивы внешние и внутренние ;
 - «ощущение потока» и его факторы;
 - внутренняя мотивация учения и пример учителя;
 - факторы успешности формирования внутренней мотивации.
11. Тренинг гуманных взаимоотношений между учителем и учащимся:
 - основные понятия гуманистической психологии обучения;
 - личностные установки и принципы работы учителя;
 - причины сопротивления гуманизации межличностных отношений в школе.

Выдвигается оригинальность подхода: вызов. Вызов - вот то слово, которым К.Роджере обозначил ключевую идею тренинга гуманных межличностных отношений в школе, идею гуманизации обучения. Вот

его обращение к учителям и родителям: «Нелегко стать глубоко человечным, доверять людям, сочетать свободу с ответственностью. Путь, представленный нами, - это вызов. Он предполагает изменение нашего мышления, нашего способа бытия, наших отношений с учащимися. Он предполагает непростое принятие на себя обязательств демократического идеала».

Таким образом, при формировании положительной мотивации к познавательной деятельности у учащихся через урочную и внеклассную виды работ в процессе проведения эксперимента предполагается не только опора учителя на имеющийся наличный уровень положительной мотивации у обучающихся, но и видение её перспектив и резервов и создание психолого-педагогических условий для её развития.

3. Техничко-экономическое обоснование исследования

3.1. Требуемое кадровое обеспечение.

№ п/п.	Требуемая должность	Количество ставок
1.	Заместитель директора по научной работе.	0,5 ст.
2.	Педагог дополнительного образования.	1,5 ст.
3.	Педагог-психолог	0,5 ст.

3.2. Требуемое финансовое обеспечение

Педагогический эксперимент проводится на учебно-методической базе школы без привлечения дополнительных затрат.

3.3. Функции участников эксперимента.

№ п/п	Ответственный	Вид деятельности
1.	Миловидов Андрей Петрович, директор	- Общее руководство ходом эксперимента. - Решение вопросов материально-технического и финансового обеспечения. - Утверждение плана

		<p>экспериментальной деятельности.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Анализ промежуточных и конечных результатов эксперимента. - Принятие решений по коррекции хода эксперимента. - Создание условий для расширения эксперимента и использования полученных данных.
2.	Болдырева Валентина Ивановна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе	<ul style="list-style-type: none"> - Организация и контроль за ходом выполнения плана эксперимента. - Методическая работа с учителями-экспериментаторами. - Контроль за состоянием учебно-воспитательного процесса по предметам эксперимента. - Подготовка материалов для проведения мероприятий, открытых уроков, семинаров, публикаций и обобщения опыта работы. - Оформление документации эксперимента.
3.	Учителя-экспериментаторы и педагоги дополнительного образования.	<ul style="list-style-type: none"> - Выбор и разработка учебных программ. - Поурочное планирование. Подбор материала, разработка планов уроков с мотивационной направленностью и компьютерной поддержкой. - Проведение эксперимента. - Проведение и анализ контрольных срезов, анкетирования, тестирования и т.д.
4.	Психолог	<ul style="list-style-type: none"> - Работа с учителями-экспериментаторами по изучению психологических аспектов эксперимента. - Анкетирование учащихся по проблеме эксперимента.

ОЖИДАЕМЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

- Совершенствование учебно-воспитательного процесса во всей его целостности через участие педагогического коллектива, педагогов

дополнительного образования, учащихся, родителей в экспериментальной деятельности.

- Повышение качества знаний учащихся на всех ступенях обучения не менее, чем на 30%.
- Повышение уровня воспитанности учащихся.
- Вовлечение во внеклассную работу до 70% учащихся .
- Профессиональный рост учителя.
- Привлечение семьи к более тесному сотрудничеству по обучению и воспитанию учащихся.

ОТЧУЖДАЕМЫЙ

(то есть распространяемый на муниципальную сеть) РЕЗУЛЬТАТ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, СПОСОБЫ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОПЫТА ОСВОЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НОВШЕСТВА

- Размещение на сайте школы информации о ходе эксперимента, презентаций открытых уроков и мероприятий, методических и практических рекомендаций по формированию положительной мотивации к познавательной деятельности у учащихся через урочную и внеклассную виды работ.
 - Разработка примерной программы формирования мотивации учения у школьников.
 - Разработка примерной программы психологического изучения учителем мотивации учения обучающихся.
 - Издание методического каталога.
- Методы и приемы работы учителя по формированию положительной мотивации к познавательной деятельности у учащихся через урочную и внеклассную виды работ .
- Издание методического бюллетеня. Диагностика мотивов сотрудничества.
 - Разработки блоков уроков по предметам по формированию положительной мотивации у учащихся к познавательной деятельности.
 - Разработки мероприятий на интеграцию внеклассной и урочной видов работ по формированию положительной мотивации у учащихся к познавательной деятельности.
 - Методические разработки приемов и форм работы учителя по формированию положительной мотивации к учению у слабоуспевающих школьников.

- Сотрудничество с факультетом педагогики и психологии ГОУ ГПО «ЛГПУ» города Липецка по распространению педагогического опыта учителей школы по проблеме эксперимента через проведение семинаров.

Координационный план реализации программы ГЭП «Использование потенциала урочной и внеклассной работы для формирования положительной мотивации у учащихся к познавательной деятельности»

№ п/п	Содержание деятельности	Сроки	Ответственные	Выход/результат
1. Организационно-управленческая деятельность				
1.	Создание координационного совета по реализации программы экспериментальной деятельности.	Сентябрь-2008	Участник и эксперимента	Положение о координационном совете Утверждение состава совета.
2.	Приведение нормативных правовых актов школы, документов стратегического управления учреждением в соответствие с законодательством и программой эксперимента.	Сентябрь-декабрь 2008г.	Координационный совет	Обеспечение государственных гарантий, прав граждан в сфере образования.
3.	Создание школьной службы мониторинговых исследований.	Октябрь-2008г.	Администрация школы	Обеспечение объективной оценки развития школы.
4.	Разработка и утверждение учебных планов, адаптированных к экспериментальной деятельности.	Апрель-август 2008г	Методический совет, участник и эксперимента.	Учебные планы.
5.	Разработка сетевых программ, интегрированных курсов, элективных курсов	Апрель-август 2008 г.	Методический совет	Программы элективных, интегрированных

	взаимосвязи урочной и внеклассной деятельности обучающихся.		школы.	курсов.
6.	Разработка программ взаимодействия школы с учреждениями дополнительного образования, учреждениями культуры и спорта.	Август-сентябрь 2008г.	Администрации школы, учреждений дополнительного образования, культуры и спорта.	Формирование единого образовательного пространства.
7.	Формирование школьной воспитательной системы на основе программ экспериментальной деятельности.	2008-2009 2009-2010 2010-2011	Координационный совет, педколлектив.	Повышение уровня воспитанности и социализации обучающихся.
8.	Внесение изменений в структуру работы с родителями.	Сентябрь 2008г.	Заместитель директора по воспитательной работе.	Обеспечение адресности в работе с родителями детей разного возраста.
9.	Проведение семинаров по изучению научной и психологической основ формирования положительной мотивации обучающихся к учению.	Ноябрь-январь 2008-2009	Методический совет	Вооружение педагогических кадров теоретическими знаниями вопросов экспериментальной деятельности.
10.	Проведение занятий-практикумов по проблеме эксперимента.	Два раза в учебный год.	Методический совет.	Отработка технологий, методик и форм организации учебно-воспитательного процесса в условиях эксперимента.

11.	Организация и проведение педсоветов на тему «Ступени совершенствования учебно-воспитательного процесса через экспериментальную деятельность образовательного учреждения».	Ноябрь 2007г, 2008г, 2009г, 2010г.	Администрация школы.	Анализ результативности и координация участия ОУ в экспериментальной деятельности; проблемы, поиск, находки.
12.	Создание информационного сайта школы в сети Интернет.	2008-2011г.	Заместитель директора по ИКТ.	Создание информационного представительства школы на муниципальном уровне.
13.	Введение в открытое образовательное пространство ОУ интегральной модели образовательной практики школы и учреждений дополнительного образования в целях формирования положительной мотивации у учащихся познавательной деятельности. Социальные партнеры: ЛГПУ, ДДТ «Новолипецкий», станция «Юных техников», станция «Юных натуралистов», детская библиотека, спортивные школы.	Октябрь 2008 – 2011г.	Координационный совет.	Создание единой системы по обучению, воспитанию и развитию учащихся.

II. ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Новации в содержании образования, структуре и организации учебно-воспитательного процесса.

1.	Открытие экспериментальных 6а и 6в классов и контрольного 6б класса в параллели 6-х классов.	Сентябрь 2008г.	Администрация школы.	Мониторинг результативности экспериментальной деятельности.
2.	Продолжение реализации развивающих программ в	2008-2009	Администрация	Обеспечение формирования

	начальной школе: «Школа-2100», «Система Л.В.Занкова», «Планета знаний» .	2009-2010 2010-2011	школы, учителя начальных классов.	положительной мотивации через содержание обучения.
3.	Введение в учебный план интегрированных курсов «Математика и конструирование», «Литературное краеведение», «Народные промыслы».	С 2008 по 2011г.	Учителя математики, литературы, технологии	Расширение возможностей содержания образования через интеграцию предметов, краеведческую направленность.
4.	Введение в учебный план элективных курсов по реализации взаимодействия школы и учреждений дополнительного образования через предметы «Биология», «Физика», «Технология», «Физическая культура».	Сентябрь 2008г. по 2011г.	Учителя предметники и ПДО.	Обеспечение взаимодействия школы и учреждений дополнительного образования.
5.	Реализация программ профильного обучения в 10-11 классах, предпрофильной подготовки в 9-х классах.	С сентября 2008 – 2011г	Администрация школы, педагогический коллектив	Дифференцированный подход в организации УВП.
6.	Расширение перечня элективных курсов в основной и старшей ступенях образования.	С сентября 2008г.	Администрация школы.	Обеспечение формирования положительной мотивации через содержание обучения.
7.	Введение классного часа «По страницам школьного дневника».	С сентября 2008г., один раз в месяц.	Классные руководители 2-11 классов.	Развитие познавательной активности учащихся через краеведческую деятельность.
8.	Расширение сферы предоставляемых дополнительных услуг в рамках подготовки будущих	С ноября по май еже	Учителя начальных классов.	Развитие интереса и воспитание любви к познанию.

	первоклассников.	годно.		
НОВАЦИИ В ОБЛАСТИ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ				
1.	Изучение индивидуальных особенностей мотивации к познавательной деятельности обучающихся; выявление возрастных «норм» мотивации, постановка и решение задач её развития в данном возрасте.	Сентябрь 2008г.	Учителя-экспериментаторы.	Научно-методическое и практическое обеспечение экспериментальной деятельности.
2.	Диагностика интересов, склонностей и способностей учащихся 1-х, 4-х, 9-х,10-х классов.	Ежегодно май, декабрь	Классные руководители 1-х,4-х,9-х,10-х классов, психолог и.	
3.	Диагностика формирования общих и специальных учебных навыков учащихся в рамках памяток «Учись-учиться».	Октябрь ежегодно.	Учителя-предметники 6-х классов .	
4.	Занятия-практикумы на отработку методических приемов по формированию мотивации в ходе организации совместной учебной деятельности и внеклассной работы учащихся.	Ежегодно январь	Методический совет, ПДО.	
5.	Составление сводных карт состояния и хода формирования мотивации учения у школьников 6- 8 классов.	Ежегодно апрель.	Классные руководители, учителя-экспериментаторы 6-8 классов.	
6.	Внедрение тренингов мотивации: <ul style="list-style-type: none"> • Достижения; 	Один раз в четверть.	Учителя-экспериментаторы, классные	

	<ul style="list-style-type: none"> • Причинных схем в учении; • Личностной причинности; • Внутренней мотивации; • Гуманных взаимоотношений между учителем и учащимися. 		руководители.	
7.	<p>Апробирование экспериментальных приёмов изучения мотивации совместной учебной деятельности школьников:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Лист записи; • Выбор партнера; • Неоконченное предложение; • Неоконченный рассказ; • Воображаемые ситуации; • Интервью. 	Постоянно в процессе организации УВП.	Классные руководители, учителя-экспериментаторы.	
8.	<p>Внедрение технологий на основе дифференцированного подхода в организации УВП:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Развивающего обучения; • Игрового обучения; • Проблемного обучения; • Проектного обучения; • Интернет-обучения. 	С 2008-2011г.	Администрация школы, координационный совет.	
9.	Разработка программы «Формирование познавательных интересов у слабоуспевающих учащихся» и её реализация.	С 2008-2011г	Координационный совет.	
10.	Расширение работы с учащимися, имеющими высокую мотивацию к обучению в рамках программы «Одаренные дети».	С 2008-2011г.	Координационный совет, НОУ	

11.	Использование здоровьесберегающих технологий в организации УВП, создание психолого-педагогической поддержки школьников в период адаптации к новым условиям обучения в рамках экспериментальной деятельности школы.	С 2008-2011г.	Администрация школы, педагогический коллектив.	
НОВАЦИИ В ОБЛАСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ				
1.	Разработка программы психолого-педагогического сопровождения экспериментальной деятельности.	Октябрь 2008г.	Психолог	Научное психологическое и методическое обеспечение экспериментальной деятельности.
2.	Разработка программы формирования положительной мотивации у учащихся к познавательной деятельности через урочную и внеклассную виды работ.	2008-2009 учебный год	Методический совет.	
3.	Совершенствование структуры методической службы: <ul style="list-style-type: none"> • Создание методического объединения педагогов дополнительного образования; • Организация деятельности творческих мастерских учителей экспериментаторов и педагогов дополнительного образования. 	С 2008-2011г.	Заместитель директора по МР.	
4.	Разработки блоков уроков по предметам по формированию положительной мотивации у учащихся к познавательной деятельности.	К 2010-2011 учебному году.	Учителя-экспериментаторы, руководители МО.	

5.	Разработки мероприятий на интеграцию внеклассной и урочной видов работ по формированию положительной мотивации у учащихся к познавательной деятельности.	К 2010-2011 учебном году.	Классные руководители, учителя-экспериментаторы, ПДО.	
6.	Внедрение форм развивающего обучения с направленностью на развитие творческих качеств личности (методики И.П. Волкова и И.П. Иванова).	С 2008-2011г.	Заместитель директора по МР и ВР.	
7.	Создание условий для повышения компетентности педагогов через вовлечение их в научно-исследовательскую и опытно-экспериментальную деятельность.	С 2008-2011г.	Администрация школы.	
НОВАЦИИ В ОБЛАСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ				
1.	Введение в план воспитательной работы школы раздела «Воспитание – обучению».	Сентябрь 2008г.	Заместитель директора по ВР.	Совершенствование воспитательной работы школы.
2.	Актуализация и повышение воспитательного потенциала процесса обучения через взаимосвязь формирования мировоззрения, нравственности и познавательных интересов.	Постоянно	Классные руководители, учителя-предметники, ПДО.	
3.	Проведение уроков самовоспитания в 7-8 классах: «Воспитание потребности в самопознании».	2009-2010	Классные руководители	
4.	Вовлечение учащихся в проведение «Раскопок пытливых», «Источники прекрасного в	2009-2010г.	Классные руководители 9-х	

	познании».		класс сов.	
5.	Проведение путешествия по Планете знаний вместе с Т.Карлейлем: «Мысль – мать деятельности, она живая душа её, не только зачинщица её, но и охранительница. Мысль поэтому служит основанием , началом и сокровеннейшей сущностью всей человеческой жизни на земле».	2010-2011г	Классные руководители 10-11 классов. Заместитель директора по ВР.	
6.	Развитие школьной ассоциации ученического самоуправления «Смена».	С 2008-2011г.	Заместитель директора по ВР.	
7.	Реализация программы воспитание старшеклассников «Мотивы учения – это основа нравственности».	С 2008-2011г	Заместитель директора по ВР.	
8.	Актуализация проведения смотр-конкурсов «Наш класс», «Ученик года».	С 2008-2011г	Классные руководители 1-11 классов.	
9.	Организация проведения интеллектуальных марафонов, проектно-исследовательской деятельности в рамках НОУ, программ «Старт в науку», «Шаг в будущее», «Интернет каникулы».	Ежегодно	Руководитель НОУ	
10.	Проведение родительских суббот на тему: «В мир знаний - вместе».	Ежегодно	Заместитель директора по ВР.	

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

**Программа формирования
положительной мотивации у учащихся к
познавательной деятельности**

Автор: Скрипкин И.Н.

*Программа прошла обсуждение и
одобрение на Координационном
совете ГЭПП в МОУ СОШ № 63 г.
Липецка*

Пояснительная записка

Современная школа находится в стадии реформирования, поисках новых, адекватных современным требованиям, форм и методов, способствующих повышению эффективности процесса обучения и росту качества знаний учащихся. Для повышения качества знаний учащихся в школах необходима дифференциация и индивидуализация обучения, направленные на мотивацию учащихся, когда благодаря изменениям в содержании, структуре и организации образовательного процесса полнее учитываются интересы, склонности и способности учащихся, создаются условия для обучения школьников в соответствии с их профильными намерениями в отношении продолжения образования.

Проблема обеспечения качественной подготовки учащихся является актуальной для современной школы, так как, начиная с конца 80-х гг. XX века, педагоги, ученые констатируют снижение качества знаний, получаемых учащимися в школе. Процесс понижения качества знаний учащихся в 90-е гг. приобрел систематический, развивающийся характер. Эта тенденция к настоящему времени еще не преодолена.

Падение качества знаний имеет много причин, как объективных, связанных с организацией процесса обучения, так и субъективных связанных с недостаточной подготовкой преподавательского состава, проблемой старения кадров и т. д. Среди объективных причин следует назвать и перегруженность учащихся, вызванной ростом объема информации, которую учащиеся должны освоить; и использование устаревших приемов и методов обучения, адекватных советской школьной системе и не приносящих должного результата в настоящее время; и бюрократизацию школы, проявляющуюся в формализации критериев оценивания (сведение шкалы оценивания к трем баллам), замене реального учебного и воспитательного процесса виртуальным (бумажные отчеты становятся важнее реальных учебных и воспитательных результатов) и т. д.

Тем не менее, следует назвать и положительные перемены в современной школьной системе образования, а именно – рост и поощрение творчества педагогов. «Новаторство снизу» способствует нахождению интересных методов и приемов, способствующих повышению результативности обучения, выражающуюся в росте качества знаний учащихся.

Большая часть сформированных методов и приемов сводится к принципу формирования положительной мотивации учащихся к учению. Базовый компонент этого принципа можно выразить в виде схемы:



Схема № 1. Характеристика принципа формирования положительной мотивации к учению

Проблема формирования положительной мотивации к учению является своевременной и актуальной для школы, так как в современном обществе функционирует много каналов получения информации, которые заслоняют естественную потребность человека в образовании. Между тем, наблюдение за работой учителей показывает, что они далеко не всегда уделяют должное внимание мотивации учащихся. Многие учителя, часто сами того не осознавая, исходят из того, что раз ребенок пришел в школу, то он должен делать все то, что рекомендует учитель без должного внимания к его интересам и образовательным потребностям в целом. Встречаются и такие учителя, которые, прежде всего, опираются на отрицательную мотивацию. В таких случаях деятельностью учащихся движет, прежде всего, желание избежать разного рода неприятностей: наказания со стороны учителя или родителей, плохой оценки и т.д. Таким образом, возникает оторванность интересов учащихся в получении новых знаний. Учебный процесс воспринимается ими как навязанный из вне, а учебная деятельность – как обязательство.

Следует отметить, что создание необходимых условий повышения мотивации учащихся к учению – сложная задача. Необходима слаженная работа всего педагогического коллектива, использующего коллективно выработанные методы и приемы. Именно с этой целью, в рамках проводимого в МОУ СОШ №63 г. Липецка эксперимента, педагоги школы разработали программу, включающую совокупность приемов и методов, направленных на активизацию познавательной деятельности учащихся и на формирование устойчивой положительной мотивации к получению новых знаний.

Цель программы заключается в следующем:

- 1) обобщить отечественный и зарубежный опыт по формированию положительной мотивации учащихся к учению;
- 2) разработать собственную систему методов и приемов формирования положительной мотивации учащихся к учению в виде модели;
- 3) реализовать созданную модель на практике;
- 4) обобщить полученные результаты, сделать выводы.

Соответственно целям **были выделены этапы проведения экспериментальной работы:**

- 1) **теоретико-поисковый** – выявление первичной мотивации учащихся младшего и среднего звена к учению, изучение педагогической и психологической литературы, формирование каждым педагогом собственных программ, приемов и методов повышения мотивации учащихся к учению;
- 2) **теоретико-проектировочный** – создание модели повышения мотивации учащихся к учению на основе выявленных педагогами приемов и методов;

- 3) *практический* – реализация модели в педагогическом процессе;
- 4) *заключительно-обобщающий* – подведение итогов экспериментальной работы.

Для проведения экспериментальной работы использовались следующие **методы**: наблюдение, анкетирование, анализ литературы, моделирование, педагогический эксперимент.

Реализация программы будет осуществляться в рамках экспериментальной работы по формированию положительной мотивации учащихся к учению в младшем и среднем звене школы.

На первом этапе проведения эксперимента проведено обобщение литературы, посвященной мотивации, и были сделаны разработки педагогами собственных приемов и методов, способствующих интенсификации учебного процесса и формированию положительной мотивации к учению. В рамках такой работы осуществлялось выполнение 1-й цели программы.

1-й этап работы. Обобщение отечественного и зарубежного опыта формирования положительной мотивации учащихся к учению. Выявление первичной мотивации учащихся к учению

Коллективу школу при проведении эксперимента необходимо проделать большую работу по изучению психолого-педагогической литературы, посвященной проблеме мотивации и путям ее формирования. В ходе проведения теоретико-поискового этапа исследования следует проводить семинары и заседания координационного совета, на которых в ходе обсуждения выявлять наиболее значимые для экспериментальной работы тезисы, которые могут стать основой для педагогической деятельности коллектива по формированию положительной мотивации учащихся к учению.

1.1 Теоретические основы проблемы мотивации

Проблема мотивации учебной деятельности достаточно широко и многоаспектно представлена в отечественных и зарубежных теоретических и эмпирических исследованиях. Ею занимались Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, Е.П. Ильин, А.А. Реан и др.

Так, Л.И. Божович, анализируя направленности личности (понимая под направленностью относительно постоянные и доминирующие мотивы) выделяет широкие социальные мотивы получения знаний и мотивы, порожденные самой учебной деятельностью. Исследуя отношения школьников к учению, Л.И. Божович установила, что проблема формирования устойчивости личности есть, прежде всего, проблема становления социальных по своему происхождению и нравственных по содержанию мотивов поведения. Работы Божович и ее сотрудников имели большое значение для развития проблемы мотивации учения. Вместе с тем перспективным для дальнейшего развития этой области психологии является ее положение о взаимосвязи мотивов с направленностью личности и ее

отношением с окружающей действительностью, а также о структурности мотивации¹.

А.Н. Леонтьев различает понятия мотив и цель. Цель — это предвидимый результат, представляемый и осознаваемый человеком. Мотив — побуждение к достижению цели. Различаются ученым мотивы понимаемые и реально действующие. Учащийся понимает, почему надо учиться, но это еще может не побуждать его заниматься учебной деятельностью. При конкретных условиях понимаемые мотивы становятся реально действующими².

Е.П. Ильин показывает, что в настоящее время в отечественной психологии существует два главных направления определения мотивации:

- первое рассматривает мотивацию со структурных позиций как совокупность мотивов или факторов;
- второе направление рассматривает мотивацию не как статичное, а как динамичное образование, как процесс, механизм.

В обоих случаях мотивация выступает как вторичное по отношению к мотиву образование³.

Своеобразное понимание мотивации характерно для гештальтской психологической школы. К. Левин разработавший методику экспериментального изучения мотивов, понимал их как нечто самостоятельное. Поведение К. Левин объяснял, исходя из отношений, складывающихся у личности с непосредственной средой в данный временной микроинтервал⁴.

В теории Д.К. Маккеланда говорится о том, что все без исключения мотивы и потребности человека приобретаются и формируются при его онтогенетическом развитии. Мотив здесь «стремление к достижению некоторых довольно общих целевых состояний», видов удовлетворения или результатов. Мотив достижения рассматривается как первопричина человеческого поведения⁵.

Г. Олпорт в своей книге «Личность» как представитель «персоналистического» направления выдвинул идею личностного подхода к мотивации человека. В его теории самореализации личность рассматривается как первопричина человеческого поведения⁶.

В теории мотивации Э. Даффи поведение описывается через его направленность (подход, общая линия поведения) и интенсивность (внутреннее возбуждение и активность). При определении мотивации необходимо определить активацию и ее направление⁷.

¹ Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972; Божович Л.И. Избранные психологические труды: проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. - М.: Международная педагогическая академия, 1995.

² Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие для вузов. - М.: Смысл, 2004.

³ Цит. по: Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. М., 1999.

⁴ Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – М., 1986.

⁵ Там же. - С. 45.

⁶ Там же. - С. 47.

⁷ Там же. - С. 48.

В теории мотивации А. Маслоу отмечается стремление индивида к непрерывному развитию как ведущий мотив. Мотивы определяются потребностями, которые имеют несколько уровней: от биологических потребностей до потребностей самоактуализации. Поведение зависит от потребностей и способностей и определяется внутренними и внешними мотивами¹.

Таким образом, среди зарубежных и отечественных психологов существует несколько пониманий сущности мотивов, их осознанности, их места в структуре личности. Поэтому до сих пор в науке не выработан единый подход к проблеме мотивации поведения человека, четко не сформулированы основные понятия. Тем не менее, можно сделать некоторые обобщающие выводы, позволяющие выработать приемы и методы формирования положительной мотивации к учению.

Во-первых, мотивация представляет собой совокупность мотивов (Божович), среди которых стремление индивида к развитию является ведущим естественным мотивом (Маслоу). Следовательно, необходимо формировать единичные положительные мотивы к учению, на основе которых выстроится вся мотивационная сфера, а также не строить процесс обучения на отрицательной мотивации, которая может привести к угасанию естественного мотива детей к получению новых знаний.

Во-вторых, необходимо строить экспериментальную деятельность на формировании внутренних мотивов к учению, хотя при этом можно опираться и на социальные мотивы (Божович) и на престижные потребности (Маслоу), строя индивидуальную работу с учащимися (Олпорт).

В-третьих, необходимо учитывать тот факт, что мотивация имеет динамический характер, а потому можно и нужно ее развивать в русле повышения заинтересованности учащихся в получении новых знаний (Ильин).

Выводы по теоретическим основам проблемы мотивации, на основании которых можно строить базовые компоненты экспериментальной деятельности можно представить в виде схемы:

¹ Хекхаузен Х. Указ. соч. - С. 49.



Схема 2. Базовые компоненты формирования положительной мотивации к учению.

1.2 Теоретические основы проблемы учебной мотивации

В отечественной психологии стало общепринятым представление, что структура личности определяется системой мотивов, имеющей иерархическое строение. Мотивы и такие мотивационные образования как интересы и склонности рассматриваются как внутренние условия психического развития. Учитывая, что школьная образовательная среда ориентирована главным образом на достижение образовательных стандартов, она создает преимущественно условия на овладение учебной деятельностью и, соответственно, ориентирована в основном на формирование мотивации к учению.

Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов:

- во-первых, - она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность;

- во-вторых, - организацией образовательного процесса;
- в-третьих, субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, взаимодействие с другими учениками и т. д.);
- в-четвертых, - субъектными особенностями педагога и, прежде всего системой отношения его к ученику, к делу; в-пятых, спецификой учебного предмета.

В отечественной педагогической и педагогической науке выделяют пять уровней учебной мотивации:

Первый уровень – высокий уровень школьной мотивации, учебной активности. (У таких детей есть познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые школьные требования). Ученики четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные отметки.

Второй уровень – хорошая школьная мотивация. (Учащиеся успешно справляются с учебной деятельностью.) Подобный уровень мотивации является средней нормой.

Третий уровень – положительное отношение к школе, но школа привлекает таких детей внеучебной деятельностью. Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, чтобы общаться с друзьями, с учителями. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, пенал, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает.

Четвертый уровень – низкая школьная мотивация. Эти дети посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в серьезной адаптации к школе.

Пятый уровень – негативное отношение к школе, школьная дезадаптация. Такие дети испытывают серьезные трудности в обучении: 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 ней для них невыносимо. В других случаях ученики могут проявлять агрессию, отказываться выполнять задания, следовать тем или иным нормам и правилам. Часто у подобных школьников отмечаются нервно - психические нарушения.

Соответственно уровням учебной мотивации можно выделить типы мотивации учебной деятельности:

- мотивация, которая условно может быть названа **отрицательной**. Под отрицательной мотивацией подразумевают побуждения школьника,

вызванные осознанием определенных неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть, если он не будет учиться (укоры со стороны родителей, учителей, одноклассников и т.п.). Такая мотивация может вызывать лишь кратковременные успехи и не приводит к успешным результатам;

- мотивация, имеющая **положительный характер**, но также связанная с мотивами, заложенными вне самой учебной деятельности. Эта мотивация выступает в двух формах.

В одном случае такая положительная мотивация определяется весомыми для личности социальными устремлениями (чувство гражданского долга перед страной, перед близкими). Учение рассматривается как дорога к освоению больших ценностей культуры, как путь к осуществлению своего назначения в жизни. Такая установка в учении, если она достаточно устойчива и занимает существенное место в личности учащегося, дает ему силы для преодоления известных трудностей, для проявления терпения и усидчивости. Это - наиболее ценная мотивация. Однако если в процессе учения данная установка не будет подкреплена другими мотивирующими факторами, то она не обеспечит максимального эффекта, так как обладает привлекательностью не деятельность как таковая, а лишь то, что с ней связано.

Другая форма мотивации определяется узколичными мотивами: одобрение окружающих, путь к личному благополучию и т.п. Кроме этого, может быть выделена мотивация, лежащая в самой учебной деятельности, например мотивация, связанная непосредственно с целями учения. Мотивы этой категории: удовлетворение любознательности, приобретение определенных знаний, расширение кругозора. Мотивация может быть заложена в самом процессе учебной деятельности (преодоление препятствий, интеллектуальная активность, реализация своих способностей и пр.).

Вышеназванные формы проявления положительной мотивации можно объединить в две большие группы учебных мотивов (по А.К. Марковой¹): *познавательные* (связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения) и *социальные* (связанные с различными социальными взаимодействиями школьника с другими людьми). К этим мотивам, считаем возможным, добавить дисциплинарные, которые, в основном, отражают принципы отрицательной мотивации, но совершенно необходимы в учебно-воспитательном процессе. Термин дисциплинарные, с нашей точки зрения, оправдан, так как отражает процесс внешнего контроля детей со стороны учителя и родителей и связан с дисциплинарной составляющей учебного процесса. Дисциплинарная сторона выражаема одним термином – надо. Надо выступает не значимым, но вспомогательным мотивом для ученика.

¹ Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учащихся: Кн. для учителя. М., 1990.

Познавательные мотивы включают:

1) ***широкие познавательные мотивы***, состоящие в ориентации школьников на овладение новыми знаниями. Проявление этих мотивов в учебном процессе: реальное успешное выполнение учебных заданий; положительная реакция на повышение учителем трудности задания; обращение к учителю за дополнительными сведениями, готовность к их принятию; положительное отношение к необязательным заданиям; обращение к учебным заданиям в свободной необязательной обстановке, например на перемене. Широкие познавательные мотивы различаются по уровням. Это может быть интерес к новым занимательным фактам, явлениям, либо интерес к существенным свойствам явлений, к первым дедуктивным выводам, либо интерес к закономерностям в учебном материале, к теоретическим принципам, к ключевым идеям и т.д.;

2) ***учебно-познавательные мотивы***, состоящие в ориентации школьников на усвоение способов добывания знаний. Их проявления на уроке: самостоятельное обращение школьника к поиску способов работы, решения, к их сопоставлению; возврат к анализу способа решения задачи после получения правильного результата; характер вопросов к учителю и вопросы, относящиеся к поиску способов и теоретическому содержанию курса; интерес при переходе к новому действию, к введению нового понятия; интерес к анализу собственных ошибок; самоконтроль в ходе работы как условие внимания и сосредоточенности;

3) ***мотивы самообразования***, состоящие в направленности школьников на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний. Их проявления на уроке: обращение к учителю и другим взрослым с вопросами о способах рациональной организации учебного труда и приемах самообразования, участие в обсуждении этих способов; все реальные действия школьников по осуществлению самообразования (чтение дополнительной литературы, посещение кружков, составление плана самообразования и т. д.).

Социальные мотивы включают:

1) ***широкие социальные мотивы***, состоящие в стремлении получать знания на основе осознания социальной необходимости, долженствования, ответственности, чтобы быть полезным обществу, семье, подготовиться к взрослой жизни. Проявления этих мотивов в учебном процессе: поступки, свидетельствующие о понимании школьником общей значимости учения, о готовности поступиться личными интересами ради общественных;

2) ***узкие социальные***, так называемые позиционные мотивы, состоящие в стремлении занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить у них авторитет. Проявления: стремление к взаимодействию и контактам со сверстниками, обращение к товарищу в ходе учения; намерение выяснить отношение

товарища к своей работе; инициатива и бескорыстие при помощи товарищу; количество и характер попыток передать товарищу новые знания и способы работы; отклик на просьбу товарища о помощи; принятие и внесение предложений об участии в коллективной работе; реальное включение в нее, готовность принять участие во взаимоконтроле, взаиморецензировании.

3) социальные мотивы, называемые **мотивами социального сотрудничества**, состоящие в желании общаться и взаимодействовать с другими людьми, стремлении осознавать, анализировать способы, формы своего сотрудничества и взаимоотношений с учителем и товарищами по классу, совершенствовать их. Проявление: стремление осознать способы коллективной работы и усовершенствовать их, интерес к обсуждению разных способов фронтальной и групповой работы в классе; стремление к поиску наиболее оптимальных их вариантов, интерес к переключению с индивидуальной работы на коллективную и обратно.

А.К. Маркова описывает две группы психологических характеристик познавательных и социальных мотивов. Первая группа мотивационных характеристик — их называют **содержательными** — прямо связана с содержанием осуществляемой школьником учебной деятельности. Вторая группа характеристик — их условно называют **динамическими** — характеризует форму, динамику выражения этих мотивов.

Содержательными характеристиками мотивов являются следующие:

- 1) наличие личностного смысла учения для ученика;
- 2) наличие действенности мотива, т.е. его реального влияния на ход учебной деятельности и всего поведения ребенка;
- 3) самостоятельность возникновения и проявления мотива;
- 4) уровень осознания мотива;

Динамические характеристики мотивов:

1. **Устойчивость мотивов.** Проявляется и в том, что ученик учится с охотой даже вопреки неблагоприятным внешним стимулам, помехам, и в том, что ученик не может не учиться.

2. **Модальность мотивов** — их эмоциональная окраска. Психологи говорят об отрицательной и положительной мотивации учения.

Типы и группы мотивов обобщаются учеными в две мотивационные сферы: **внешняя и внутренняя мотивация.**

Положение о том, что внутренняя мотивация учения является наиболее естественной, ведущей к наилучшим результатам в процессе обучения, является аксиоматическим, не требующим специального доказательства. При этом к внутренним мотивам учения относят обычно собственно познавательные интересы, непосредственную заинтересованность учащегося в реализации процесса и достижении результата учения¹.

¹ Мильман В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. 1987. № 3. - С. 130.

В то же время очевидно, что реальный учебный процесс в значительной степени побуждается моментами, являющимися внешними мотивирующими факторами, относительно которых цель учебного процесса предстает как простое средство или условие их достижения. Среди них: ориентация учащегося на оценку и другие формы поощрения и наказания, престижно-лидерские моменты, различные, не относящиеся к самому процессу учения факторы заинтересованности.

Следовательно, делает вывод В.Э. Мильман, учебная деятельность *полимотивирована*, так как процесс обучения совершается для учащегося не в личностном вакууме, а в сложном взаимопереплетении социально обусловленных процессов и условий. Одновременно ясно, что одной из основных задач педагога является повышение в побудительной структуре учащегося удельного веса внутренней мотивации учения¹.

Соглашаясь с тем, что формирование положительной мотивации к учению может осуществляться только за счет увеличения удельного веса внутренней мотивации, следует отметить важность и внешней мотивационной составляющей, позволяющей наиболее простыми способами заинтересовывать учащихся в учебном предмете и на основании этого формировать внутренний интерес.

Мотивация внутреннего типа, характеризующаяся социализованным личностным смыслом,— это реальная внутренняя *мотивация развития*. Она является необходимым фактором построения внутренне гармоничной предметной структуры учебной деятельности, оптимальным образом организующей весь процесс ее реализации. *При доминировании внешних мотивов создается неадекватная, инвертированная предметная структура учебной деятельности* (но это не означает полное исключение их из учебной деятельности. — пед. коллектив школы).

Такое переворачивание центра и периферии учебной деятельности можно нередко наблюдать в непосредственном поведении ученика на уроке, когда он по необходимости, «вполуха» следит за излагаемым учебным материалом, а основное его внимание занято другим — тем, что составляет объект его внешней относительно целей учебного процесса мотивации. Эти мотивы и их объекты могут характеризоваться у школьников большим разнообразием.

Конкретные ситуации учебного процесса всегда «разбавлены» меньшим или большим числом внешних относительно учебного предмета моментов, создающих достаточное разнообразие конкретных мотивов учения у школьников. Мотивационную сферу учащихся можно выразить в виде следующей схемы (по В.Э. Мильману):

¹ Т Мильман В. Э. Указ соч. - С. 131.

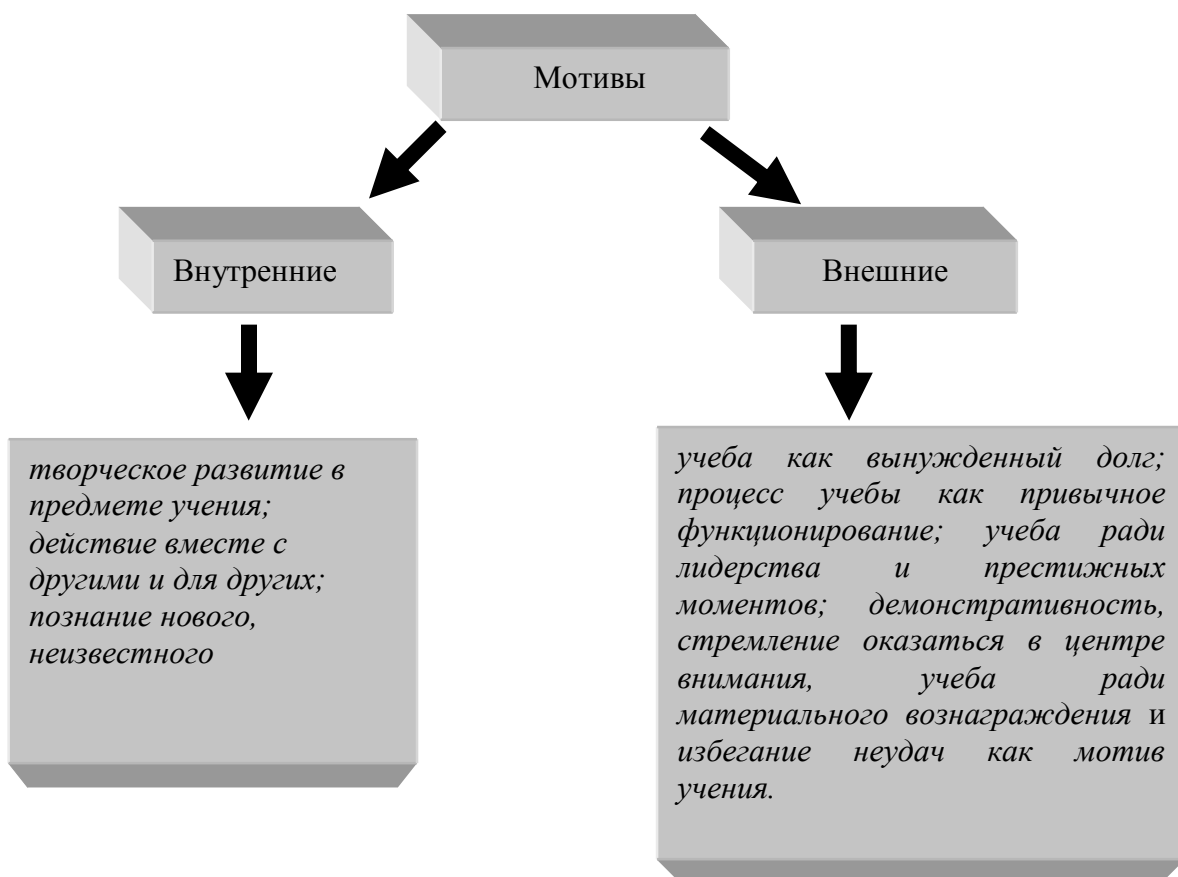


Схема № 3. Мотивационная сфера учащихся

Как отметил В.Э. Мильман, развитие внутренней мотивации учения — это движение вверх. Гораздо проще двигаться вниз; возможно, поэтому в реальной педагогической практике, как среди родителей, так и среди педагогов, достаточно часто используются такие «педагогические подкрепления», которые обеспечивают устойчивый регресс мотивации учения у школьников. Среди них: чрезмерное внимание и неискренние похвалы, неоправданно завышенные оценки, материальное поощрение и использование престижных ценностей, с одной стороны; жесткие наказания, принижающая критика и игнорирование вниманием, неоправданно заниженные оценки и лишение материальных и других ценностей, с другой стороны. Эти воздействия обуславливают ориентацию учащегося на мотивы самосохранения, материального благополучия и комфорта, если он сам при помощи социального окружения активно этому не сопротивляется¹.

Обобщая характеристику учебной мотивации, следует отметить:

- 1) учебная мотивация определяется учебно-воспитательным процессом (следовательно, изменяя сам процесс обучения, можно влиять на мотивацию учащихся);

¹ Мильман В. Э. Указ. соч. - С. 132.

- 2) в науке выделяют пять уровней учебной мотивации (в рамках проведения экспериментальной работы необходимо использовать приемы и методы поэтапного перехода от низкой мотивации к высокой);
- 3) выделяются типы учебной мотивации – положительная и отрицательная (формирование положительной мотивации – залог успешной учебной деятельности, в то же время при работе с учащимися можно использовать и принципы отрицательной мотивации, но лишь как вспомогательные);
- 4) различаются две большие группы учебных мотивов: *познавательные* (связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения) и *социальные* (связанные с различными социальными взаимодействиями школьника с другими людьми). В учебно-воспитательном процессе важно использовать и те, и другие.
- 5) полимотивированность учебной деятельности (следовательно, при формировании устойчивой положительной мотивации следует ориентироваться на различные мотивы, как познавательные, так и социальные, в том числе и составляющие т. н. отрицательную мотивацию);
- 6) существование внешней и внутренней мотивации (формирование последней осуществляется при использовании приемов первой).

Таким образом, в ходе формирования положительной мотивации следует опираться на следующие мотивы:

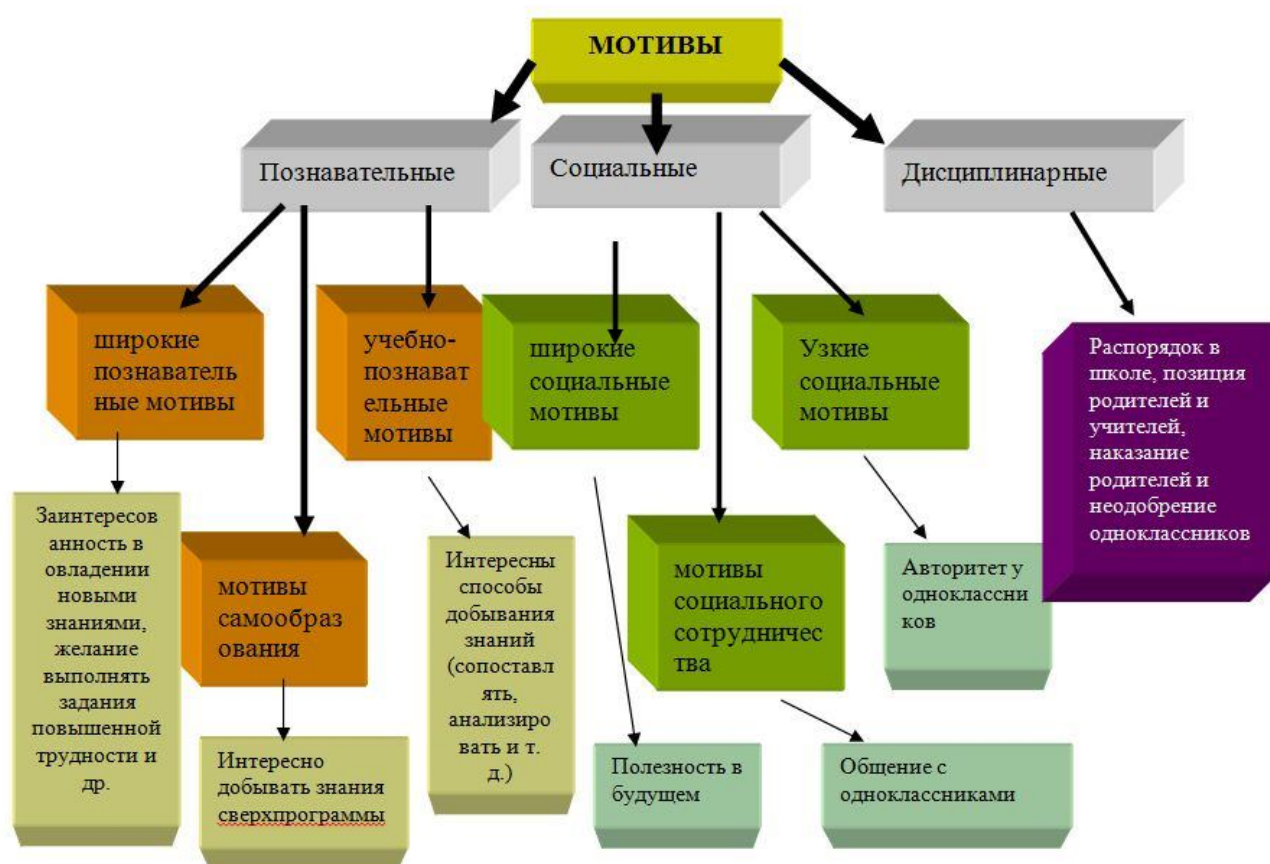


Схема 4. Мотивы формирования положительной мотивации к учению

Очевидно, что формирование положительной мотивации следует осуществлять, используя совокупность выделенных мотивов, приведя их в систему, выявив наиболее эффективные. В ходе проведения эксперимента учителями школы будут выработаны приемы и методы повышения мотивации, опирающиеся на выявленные мотивы. С этой целью будет проведена исследовательская работа по классам и с каждым учеником, исследующая наиболее важные мотивы учения ученика и класса.

1.3 Психологическая характеристика подросткового периода в аспекте формирования мотивации к учению

В рамках проводимого эксперимента в среднем звене важным является выявление особенностей мотивационной сферы подростков. Выделим особенности подросткового возраста, способствующие мотивации учения и препятствующие этому.

Психологи выделяют положительные, благоприятные особенности мотивации в этом возрасте:

- 1) общая активность подростка,
- 2) стремление к самостоятельности,
- 3) увеличение широты и разнообразия интересов в сочетании с их избирательностью и дифференцированностью,
- 4) возрастание определённости и устойчивостью интересов и др.

В этом возрасте укрепляется интерес к новым знаниям, появляется интерес к закономерностям, а не только к фактам. Достаточно интенсивно развиваются мотивы самообразования, которые носят конкретный характер, направлены на близкие цели (например, сдать экзамен). В среднем школьном возрасте наиболее существенные сдвиги происходят в социальных мотивах, что определяется типичным для подросткового возраста стремлением занять позицию взрослого человека. Важным является осознание подростком своей мотивации. В целом мотивы учения в этом возрасте характеризуются избирательностью и всё большей связью с собственной практической деятельностью. Кроме этого в подростковом возрасте меняется ведущий вид деятельности – на смену учебной приходит интимно-личностное общение со сверстниками.

Негативная мотивация в подростковом возрасте определяется такими причинами, как:

- 1) трудность во взаимоотношениях с другими людьми,
- 2) отрицательное отношение к готовым знаниям,
- 3) отсутствие понимания связи учебных предметов с возможностью использования их в будущем,
- 4) избирательный интерес к каким-то одним предметам и др.

Кроме этого, на «отход от школы», «мотивационный вакуум» (наблюдаемый чаще всего на рубеже начальной и средней школы, а также в VII классах, когда в целом падают интерес к учёбе, успеваемость) с тревогой

обращают внимание учителя; это явление широко описано в психологической литературе.

Отрицательное отношение к учению может быть вызвано рядом причин. Это могут быть субъективные причины, связанные с особенностями самих школьников. Например: отсутствие соответствующей положительной мотивации ученика (отсутствие учебных, научных, профессиональных интересов, отсутствие убежденности в необходимости широкого образования, обедненные идеалы, преобладание узколичных материальных потребностей и пр.); затруднение в реализации положительного мотива. Например, у учащегося проявляется интерес и желание действовать, но нет возможности действовать, отсутствует успех в деятельности. Это может быть связано с низким уровнем знаний, умений; низким уровнем умственной деятельности; отсутствием соответствующих волевых качеств.

Помимо субъективных причин, обусловленных особенностями школьников, могут иметь место объективные причины, связанные с деятельностью самого учителя. Например:

- 1) учебный материал, используемый на уроке, не способствует поддержанию любознательности, пробуждению интереса, не соответствует уровню их умственного развития, уровню наличных знаний (или слишком оторван от этих знаний, или во многом их повторяет);
- 2) приемы и методы работы на уроке не соответствуют пробуждению активности и самостоятельности детей (однообразные упражнения на уроке, вопросы, рассчитанные только на запоминание);
- 3) выбранные педагогом средства побуждения не соответствуют причинам отрицательного отношения к учению (учитель пытается побудить ученика угрозой, двойками, в то время как причиной отрицательного отношения является отсутствие нужного уровня знаний, и в этом случае надо было организовать восполнение пробела в знаниях и поощрять каждый шаг продвижения вперед). Все это требуется знать учителю для того, чтобы формирование положительной мотивации в учебной деятельности было успешным

Таким образом, подростковый период – один из самых сложных в становлении и развитии ребенка. Поэтому чрезвычайно важно прилагать как можно больше усилий, ориентируясь на различные мотивы, в том числе и на дисциплинарные, чтобы сохранить заинтересованность учащихся к процессу обучения, проявляющуюся в младшем школьном звене. С этой целью важным является также знание некоторых объективных закономерностей падения мотивации к учению, связанных с самим учебным процессом. Среди последних можно выделить:

- 1) однообразие используемых методов на уроках;
- 2) преобладание репродуктивных приемов, подача материала в готовом виде;
- 3) преобладание внешней (отрицательной) мотивации при проведении уроков, контроле знаний и т.д.

Следовательно, в ходе экспериментальной работы необходимо учитывать

особенности подросткового возраста и особенности мотивационной сферы учащихся среднего звена, в том числе строить учебный процесс, используя как можно больше средств и приемов, направленных на активизацию поисковой деятельности, на формирование личностной оценки, на групповую работу в классе.

1.4 Формирование мотивации учения

Ряд отечественных и зарубежных психологов и педагогов придают огромное значение изучению и формированию внутренней (прежде всего) и внешней мотивации.

Среди зарубежных психологов этому вопросу большое внимание уделял Дж. Брунер. Он говорил о таких мотивах, способствующих формированию устойчивой мотивации, как любопытство, стремление к компетентности (стремление к накоплению опыта, мастерства, умений, знаний), которые ученый связывал с интересом¹. О познавательном интересе, как о сильном внутреннем мотиве, говорит Г.И. Щукина. Другие отечественные исследователи (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, А.К. Маркова) считают, что для формирования теоретического познавательного интереса немалое значение имеет характер учебной деятельности². Учебная деятельность, по мнению В.В. Давыдова, должна отвечать следующим требованиям: а) объектом усвоения должны быть теоретические понятия; б) процесс усвоения должен протекать так, чтобы перед детьми раскрывались условия происхождения понятий; в) результатом усвоения должно быть формирование специфической учебной деятельности, которая имеет свою особую структуру с такими компонентами, как учебная ситуация, задача, учебные действия, действия контроля и оценки. Соблюдение всех этих условий будет способствовать формированию внутренней мотивации, познавательных интересов³.

В формировании мотивов учения значительную роль играют словесные подкрепления, оценки, характеризующие учебную деятельность ученика. Тщательный психологический анализ влияния оценки на его личность и отношение к учению мы находим в работе Б.Г. Ананьева «Психология педагогической оценки». Автор рассматривает оценку знаний во время опроса. Эту оценку он называет парциальной. Ананьев считает, что она информирует школьника о состоянии его знаний, об успехе или неуспехе в данной ситуации, выражает мнение учителя о нем. Каждая из этих сторон оценки на уроке в той или иной форме является побуждением к действию или к знанию и в этом смысле обладает своеобразной стимуляционной силой. Ученый объединяет все оценки в три группы: исходные, отрицательные, положительные. К исходным он относит отсутствие оценки (неоценивание одного при одновременном оценивании других), опосредованную (оценка

¹ Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. - М., 1999.

² Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. - М., 1972.

³ Лернер И.Я. Проблемное обучение - М., 1974.

одного ученика через оценку другого) и неопределенную оценки. К отрицательным оценкам относятся замечание, отрицание, порицание, к положительным - согласие, одобрение, ободрение. Каждый ее вид определенным образом влияет на учение и в целом на личность учащегося. Так, отсутствие оценки дезориентирует его, заставляет строить собственную самооценку не на основе объективной оценки, а на основе субъективного истолкования отношения к нему учителя. Так же отрицательно влияет и опосредованная оценка. При систематическом ее применении может возникнуть отрицательное отношение к одноклассникам или отчуждение от класса.

Исследования, посвященные рассматриваемому вопросу, говорят о том, что оценка, поощрение, порицание, т.е. различного рода словесные подкрепления, являются воздействиями, мотивирующими учебную деятельность. Все исследователи приходят к выводу, что этими воздействиями следует пользоваться очень осторожно, тонко, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, так как они влияют не только на ситуативные мотивы учебной деятельности, но при длительном использовании формируют также самооценку учащихся и ряд других особенностей личности.

В психологии известно много достаточно много конкретных условий, вызывающих интерес школьника к учебной деятельности. Рассмотрим некоторые из них.

1. Способ раскрытия учебного материала.

Обычно предмет предстает перед учеником как последовательность частных явлений. Каждое из известных явлений учитель объясняет, дает готовый способ действия с ним. Ребенку ничего не остается, как запомнить все это и действовать показанным способом. При таком раскрытии предмета есть большая опасность потери интереса к нему. Наоборот, когда изучение предмета идет через раскрытие ребенку сущности, лежащей в основе всех частных явлений, то, опираясь на эту сущность, ученик сам получает частные явления, учебная деятельность приобретает для него творческий характер, и тем самым вызывает у него интерес к изучению предмета. При этом мотивировать положительное отношение к изучению данного предмета может как его содержание, так и метод работы с ним. В последнем случае имеет место мотивация процессом учения.

Мотивация к изучению предмета формируется и пониманием сущности изучаемых явлений, внутренних связей, существующих между этими явлениями. Максимально полное усвоение материала осуществляется, если содержание предмета строится на основе блочно-модульного принципа, позволяющего всесторонне изучить основные проблемы, а также вести воспитательную работу через обучение и организацию специальных мероприятий. Порционный принцип заостряет внимание детей на тех или иных вопросах, а конструирование блоков позволяет учителю за учебный год не раз возвращаться к изученному материалу и рассмотреть его в иной

плоскости, что позволяет постоянно, во всяком случае в течение года, держать весь учебный материал предмета в поле зрения учащихся. О принципах построения содержания учебного предмета рассказано в приложении 1 к программе (на примере обществоведческих предметов: истории России, всеобщей истории и обществознания).

В условиях дифференциации образования, осуществляемого в современных школах в виде профильного обучения на старшей ступени общеобразовательной полготовки, а также введением в программы значительного числа факультативных занятий и элективных курсов на всех ступенях школы, экономия учебного времени может осуществляться за счет интеграции образовательных предметов. Примером последнего может являться курс права и обществознания с элементами иностранного языка или на иностранном языке (см. приложение 2 к программе; курс апробирован в гимназии № 12 г. Липецка).

2. Организация работы над предметом малыми группами.

Принцип набора учащихся при комплектовании малых групп имеет большое мотивационное значение. Если детей с нейтральной мотивацией к предмету объединить с детьми, которые не любят данный предмет, то после совместной работы первые существенно повышают свой интерес к этому предмету. Если же включить учеников с нейтральным отношением к данному предмету в группу любящих данный предмет, то отношение у первых не меняется.

3. Отношение между мотивом и целью.

Цель, поставленная учителем, должна стать целью ученика. Для превращения цели в мотивы-цели большое значение имеет осознание учеником своих успехов, продвижение вперед. В этом процессе «движения вперед» важную роль играет осознание учеником субъектом образовательного процесса. Такое осознание приходит только при включении учащихся в управление школьной жизнью. С этой целью в школе создано и функционирует школьное ученическое самоуправление.

4. Проблемность обучения.

На каждом из этапов урока необходимо использовать проблемные мотивации, задания. Если учитель делает это, то обычно мотивации учащихся находятся на достаточно высоком уровне. Важно отметить, что по содержанию она является познавательной, т.е. внутренней.

5. Интерес к предмету.

Важным фактором, который влияет на мотивацию учащихся, является интерес к изучаемому предмету. С интересом не рождаются - его приобретают. Учитель может развить это качество у учащихся двумя путями. Первый путь состоит в использовании интереса учащегося к самому себе. Привлечение материала из жизни самого учащегося, использование его имени и примеров, относящихся к его учебе и накопленному опыту, позитивные суждения о работе учащихся в классе и об их способностях, - вот лишь неполный перечень вариантов, которые вдумчивый и творчески мыслящий преподаватель может применить, чтобы повысить интерес к изучаемому

материалу. Второй путь стимуляции интереса состоит в выделении нового или яркого элемента в учебном материале. Можно также предложить учащимся самим решать тот или иной вопрос, перейти от письменных к устным проверочным работам, от чтения текстов к просмотру фильмов. Все выходящее за рамки привычного включает «рефлекс внимания» в сознании учащихся, побуждает их вдумчивее относиться к занятиям. Но ничто не остается долго «новым»; очень скоро учащийся перестает реагировать на «новизну». Поэтому надо успеть использовать «рефлекс внимания», чтобы за это время обучить учащегося материалу, и чтобы этот материал стал представлять для него самостоятельную ценность, а не только потому, что он новый. Немножко новизны в самом начале изучения материала вполне достаточно, чтобы завладеть вниманием учащегося.

6. Дифференциация образовательного процесса.

Прежде всего, речь должна идти о дифференциации заданий по уровню сложности, которая позволяет организовать учебно-познавательную деятельность учащихся с опорой на их реальные возможности, что создает благоприятные условия для их развития в обучении. При этом дифференциация заданий может быть как «широкой», направленной на потенциальные возможности выделенной группы, так и «узкой», акцентирующей внимания на потенциал отдельного ученика. Разноуровневые задания могут быть как дополнительными, выходящими за рамки урочной темы (доклад, реферат, сообщение, ответ на сложный вопрос или решение проблемы), так и урочными (это и задания по карточкам, и дифференцированный опрос и т.д.).

Кроме того, дифференциация задания должна дополняться разноуровневыми критериями оценивания, ориентированными на группы учащихся класса: хорошо успевающих, средне успевающих и плохо успевающих.

Одним из наиболее распространенных способов внутриклассной дифференциации в условиях классно-урочной системы является дозированная помощь учащимся со стороны учителя: разумеется, различным группам оказывается соответствующая помощь.

7. Изменение подхода к пониманию качества знаний

Для формирования положительной мотивации у учащихся к учению необходимо более широко подходить к пониманию качества знаний учащихся, не ограничиваясь традиционным критерием знанов, которые на практике сужаются только до знаний, что превращает учебный процесс в зубрежку.

Качество знаний учащихся должно определяться подготовкой всесторонне развитой личности, способной к самостоятельному жизненному выбору, активной социальной адаптации, к началу трудовой деятельности и получению профессионального образования, к самообразованию и самосовершенствованию. Из этого определения ясно, что нельзя трактовать это понятие однозначно применительно ко всем категориям учащихся. Заранее заданная трактовка приводит к игнорированию индивидуально-познавательных качеств учащегося, что ведет к падению мотивации среди

учеников к получению новых знаний и, в целом, к ухудшению уровня подготовки выпускников школ, о чем свидетельствует опыт советской педагогики. Ориентированность качества знаний учащихся на их познавательные способности и интересы составляет специфику качественного образования в условиях ориентированности обучения на формирование положительной мотивации у учащихся к учению. Это более сложная цель и проверить ее выполнение труднее, чем протестировать учащихся через Г(И)А или ЕГЭ.

Обобщенно некоторые способы формирования мотивации учащихся к учению, которые выработаны в науке и практике, можно представить в виде схемы:

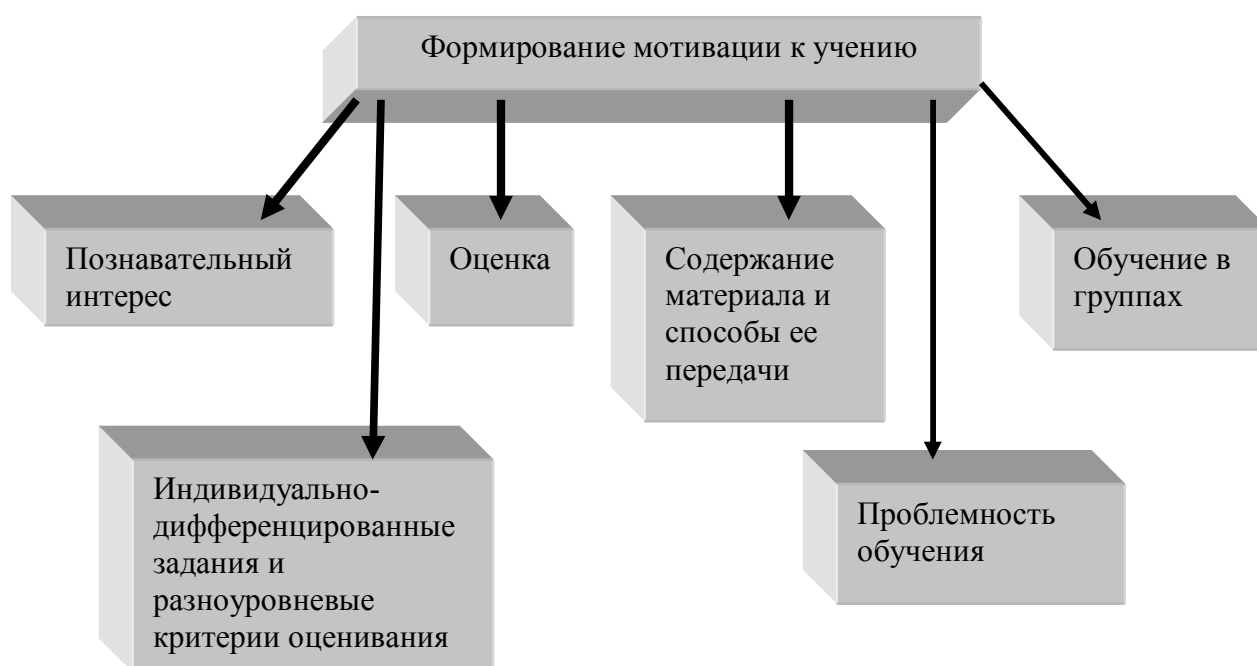


Схема 5. Способы формирования положительной мотивации учащихся к учению

1.5 Выявление первичной мотивации учащихся к учению

По выявлению первичной мотивации учащихся экспериментальных классов необходимо:

- 1) педагогами, участвующими в эксперименте, провести анкетирование учащихся по выявлению мотивации учащихся к предметам;
- 2) классными руководителями выявить общее отношение учащихся к учению и школе;
- 3) на основе полученных данных составить сводную карту мотивации учащихся к учению по классам;
- 4) психологу школы составить индивидуальную карту мотивации к учению для каждого ученика экспериментального класса;
- 5) сделать выводы о поисках форм и методов повышения мотивации учащихся, соответствующих индивидуальным особенностям класса и

конкретного ученика.

При выявлении мотивации учащихся к предмету и к школе возможно использовать разные методики. Коллектив школы № 63 выбрал методику С.С. Гриншпуна, дополненную и адаптированную к поставленным целям педагогом школы, участвующим в эксперименте, Скрипкиным И.Н.

2-й этап экспериментальной работы.

На втором этапе экспериментальной работы педагогам школы необходимо обобщить на основе полученных на первичном этапе данных о состоянии мотивационной сферы учащихся по классам и индивидуально свои методические разработки (приемы и методы), которые ими использовались на уроках в качестве средства интенсификации учебного процесса, и построить модель формирования положительной мотивации учащихся к учебной деятельности. **При разработке модели следует ориентироваться на накопленный в науке материал о внешней и внутренней мотивации и мотивах, ведущих к формированию как внешней, так и внутренней мотивации.**

В процессе экспериментальной деятельности формировать мотивацию можно разными путями: использование соответствующих приемов и методов в рамках уже сложившегося содержания образования или, использовав организационный ресурс, ввести дополнительные образовательные предметы, ориентированные на формирование положительной мотивации на основе широкого спектра мотивов, т. е. за счет изменения содержания учебного процесса. Педагогам школ возможно выбрать и комбинированные пути. В школе № 63 выбран как 1-й, так и 2-й путь.

Введение дополнительных предметов целесообразно ориентировать на научно разработанное положение о познавательных и социальных мотивах, формирующих внутреннюю мотивацию к учению.

Ориентированность на познавательные мотивы реализуется педагогами школы № 63 в курсах «Литературное краеведение» (автор-разработчик Веретенникова И.Н.) и «Математическое моделирование» (автор-разработчик Кутищева Е.Г.). Данные курсы строятся на идее о естественном стремлении индивида к развитию (Маслоу), с одной стороны, на научное положение А.К. Марковой о широких познавательных мотивах, заключающихся в ориентации школьников на овладение новыми знаниями и на идею К.Д. Ушинского о положительном влиянии краеведческого образования на учащихся, с другой.

Курс «Математическое моделирование» решает две поставленные разработчиком – Кутищевой Е.Г. – задачи: с одной стороны, он через практикоориентированную методику (изучение применения геометрических моделей на практике (архитектуре, дизайне и т. д.), метод проектов) повышает интерес учащихся ко всему блоку математических дисциплин, а с другой – формирует устойчивую внутреннюю мотивацию к учебному

процессу в целом.

Курс «Литературное краеведение» сочетает в себе урочный и воспитательный потенциал формирования положительной мотивации к учению. Курс предполагает использование широкого спектра нестандартных занятий, таких, как викторины, конкурсы, экскурсии по литературным местам, оформление альбомов и т.д., являющихся высоко мотивационными формами организации и проведения уроков (А.К. Маркова, Т.А. Матис).

Ориентированность на социальные мотивы реализуется педагогами школы № 63 в курсе «Азбука культуры общения» (автор-разработчик Н.А. Егорова). Курс предполагает изучение различных видов общения и воспитания коммуникационной культуры в целом и через использование практикоориентированных приемов и методов (дискуссии, сценки, выступления и т. д.) реализовывать такие социальные мотивы учащихся, как общение с одноклассниками, возможность использовать в практической действительности и т. д.

Ориентированность на познавательные и социальные мотивы реализуется в курсах «Историческое краеведение» (авторы-разработчики Веретенникова И.Н., Скрипкин И.Н.) и «Исторический этикет» (автор-разработчик Егорова Н.А.). Курс «Историческое краеведение» предполагает изучение страниц истории Липецкого края через уроки-дискуссии, реализующие мотив учащихся в общении, авторитете среди одноклассников и т. д. Курс «Исторический этикет» предполагает изучение правил этикета в исторической перспективе. Методика разработки курса и его реализации предполагает активное использование нестандартных приемов и методов, способствующих повышению заинтересованности учащихся в изучении предмета.

В педагогической теории и практике доказана эффективность обучения в малых группах. Накопленный опыт планируется использовать при организации факультативных занятий, посещение которых не является обязательным, а предполагает осознанный выбор учащимися. Педагогами школы предложены следующие факультативные курсы: «События, которые изменили мир» (автор-разработчик Скрипкин И.Н.), «Изобразительное искусство России» (автор-разработчик Колобушкина Г.В), «Этика» (автор-разработчик Власова Н.Г.).

Экспериментальная деятельность школы № 63, помимо учебного, имеет воспитательный аспект. С этой целью классные руководители и завуч по воспитательной работе совместно разрабатывают программу формирования положительной мотивации учения через воспитание. Программа ориентирует учащихся на вопросы: «почему я должен учиться», «что приносят мне знания», «что я могу и что мне предстоит усвоить», осветить которые возможно на классных часах, дополнительных встречах, конференциях и т. д.

Большое значение для формирования положительной мотивации учащихся к учению имеет поддержка родителей. Именно поэтому, в качестве

одного из аспектов экспериментальной работы, в школе предполагается изменение работы с семьей в направлении сближения. С этой целью будет проведена следующая работа:

- 1) введен ежемесячный семинар для родителей, где будут обсуждаться пути совместной работы педагогического и родительского коллектива по формированию мотивации учащихся к учению (ответственный - завуч по воспитательной работе Власова Н.Г.);
- 2) создан координирующий Совет, состоящий из представителей родителей, учителей и администрации, формирующий учебные и воспитательные мероприятия, направленные на повышение мотивации учащихся (ответственный – завуч по УВР Болдырева В.И.);
- 3) изменение формата классных собраний: помимо текущих проблем предполагается более тесное сотрудничество по реализации намеченных координирующим Советом решений (ответственные – классные руководители).

Формирование положительной мотивации к учению возможно не только в условиях учебного процесса в школе, но и в рамках дополнительного образования, поэтому чрезвычайно важно создать условия взаимодействия школы с учреждениями дополнительного образования, культуры, спорта города Липецка. С этой целью предполагается наладить контакты с учреждениями дополнительного образования и разработать совместные программы по формированию положительной мотивации учащихся (ответственный – директор школы Миловидов А.П.). Кроме того, необходимо приглашать педагогов ДО на заседания координирующего Совета. Сотрудничество может выражаться в различных аспектах: от создания программ совместных мероприятий до создания объединенных курсов на базе школы и учреждения ДО (в том числе объединения деятельности педагогов).

Конечно же, без самовоспитания и ответного стремления учащихся на все меры педагогического воздействия с целью повышения мотивации к учению последние останутся лишь внешним стимулом без внутренней реакции. Поэтому важно, чтобы ученики наглядно видели результаты своей учебной деятельности, свои успехи и, даже, неудачи. В современной российской школе модным становится составление портфолио на каждый класс или на каждого ученика. Портфолио может стать и способом формирования внутренней мотивации к учению, если его будет вести сам ученик (под руководством учителя). В целях контроля над творческой работой ученика по составлению портфолио со стороны пед. коллектива предполагается ежемесячный отчет группы учеников на координирующем Совете. Такие отчеты помогут корректировать экспериментальную деятельность педагогов.

Вместе с портфолио активная деятельность учащихся может быть организована при использовании метода проектов – составление и защита проектов по теме, курсу или целому блоку предметов (сквозные проекты).

Таким образом, экспериментальную деятельность, предполагающую

изменение содержания учебного процесса можно обобщить в виде схемы:

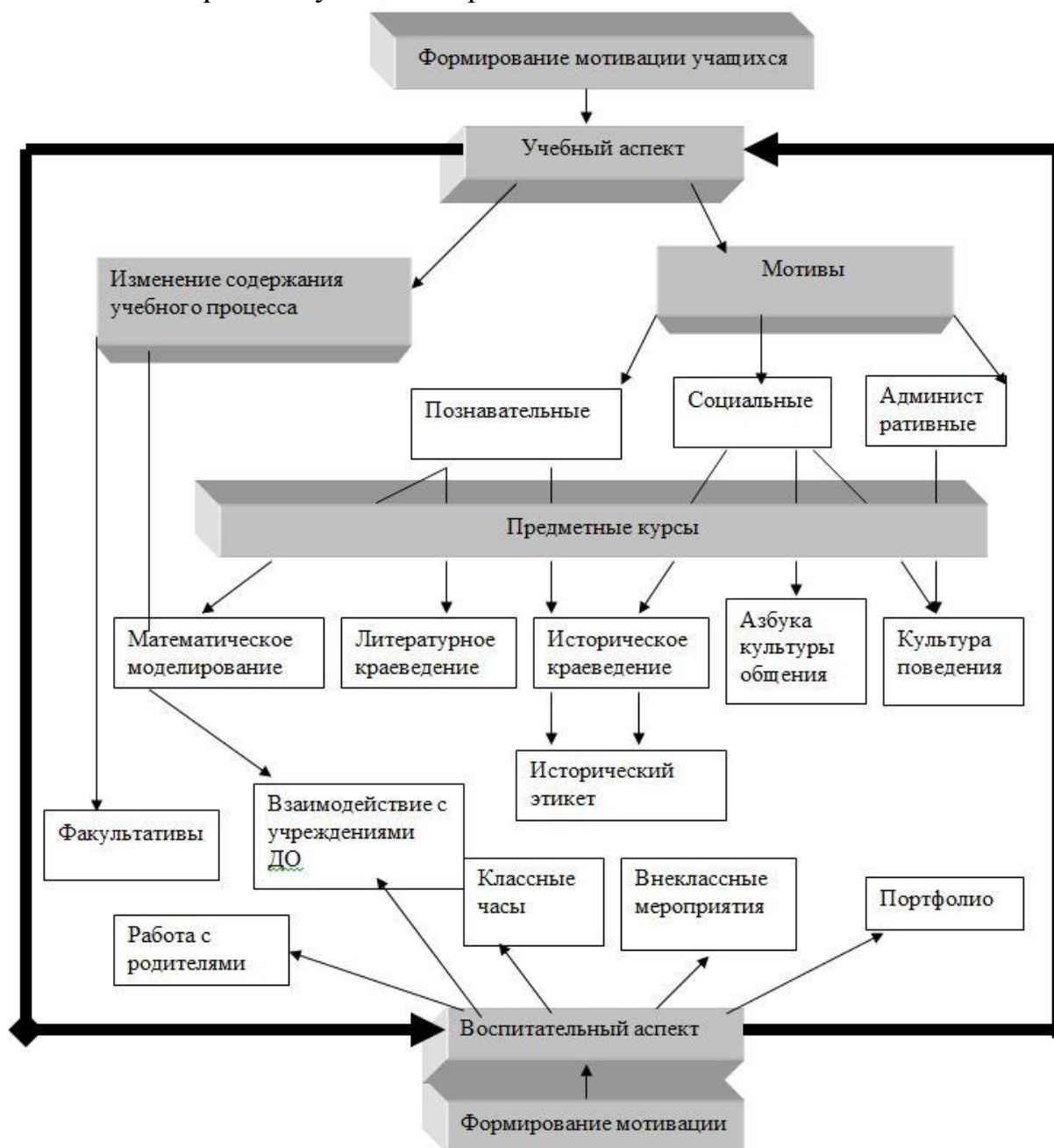


Схема 6. Учебно-воспитательный аспект формирования положительной мотивации к учению через изменение содержания учебного процесса

В педагогике и психологии выделяют внутреннюю и внешнюю мотивацию. Конечно же, формирование положительной внутренней мотивации – основная задача школы. В то же время, как уже было отмечено, ориентированность только на внутреннюю мотивацию не столько эффективна без использования потенциала внешней мотивации. С целью создания атмосферы наибольшей эффективности при формировании мотивации учащихся к учению педагогами школы были разработаны методы внешнего контроля, структурно выражающиеся в виде схемы:

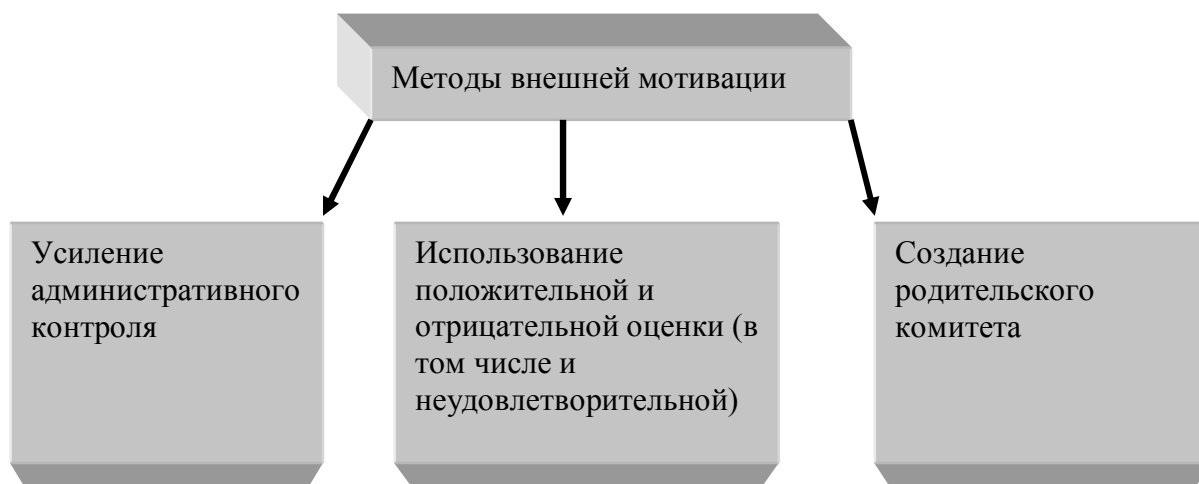


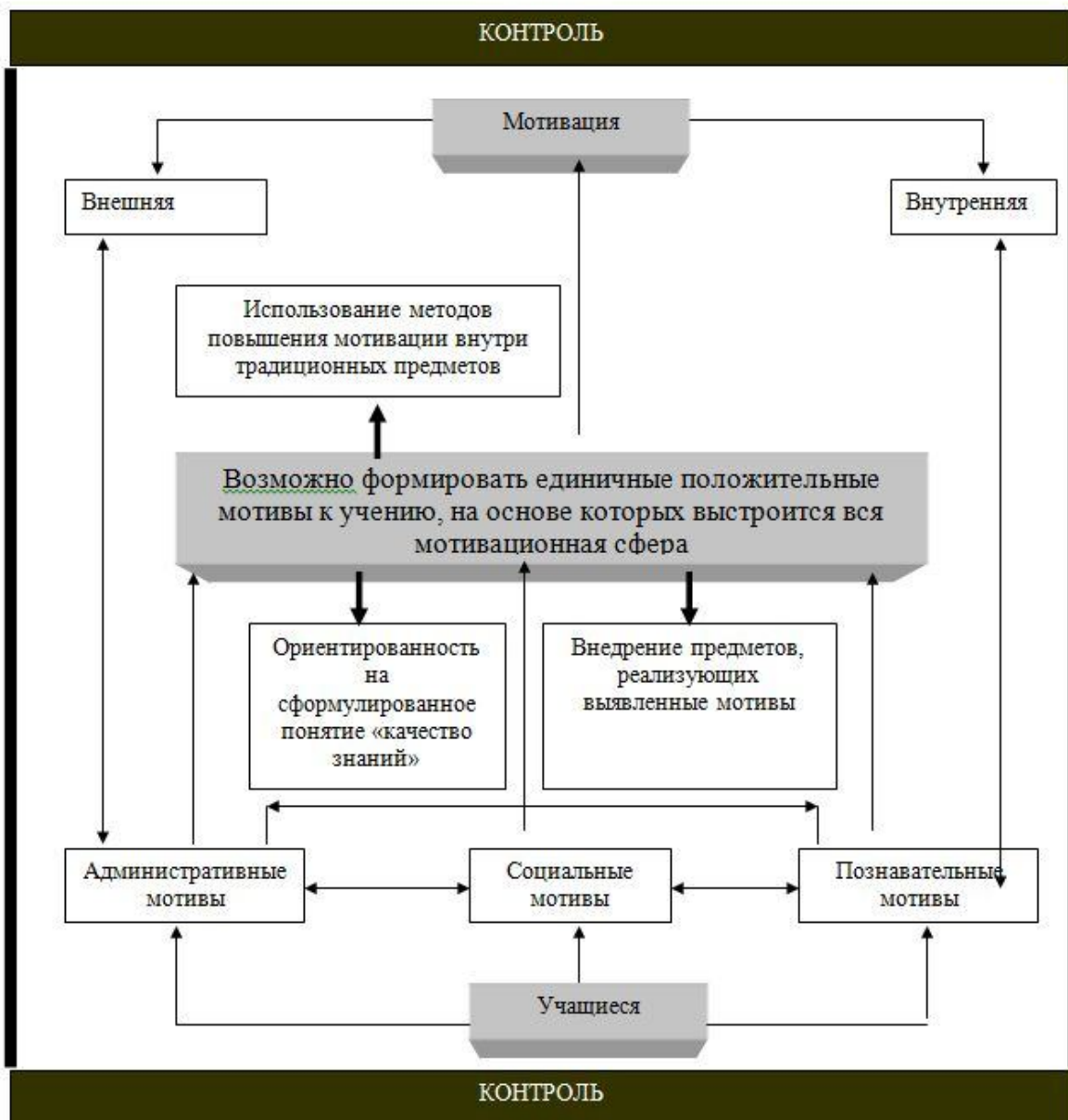
Схема 7. Методы внешней мотивации

При проведении эксперимента эффективно использовать и внутренние (в рамках сложившихся предметов в содержании образования) приемы и методы повышения мотивации. Педагогам, участвующим в эксперименте, следует активно использовать такие методы, чаще строить уроки не в рамках традиционных типов, а использовать более динамичные формы (такие как урок-дискуссия, урок-представление и т. д.).

В рамках традиционного курса «История» эффективно использовать на уроках метод связи прошлого и настоящего (**ретроспективный**), включающий следующие **приемы**: а) чтобы было, если..., б) оправдано ли..., если удалось достигнуть, в) если бы вы были на месте ...вы. Рядоположенным с ретроспективным методом является метод оценки (**аксиологический**), включающий следующие **приемы**, например: а) выскажите свою точку зрения, б) оцените с нравственной и политической точки зрения.

На уроках ИЗО формирование мотивации осуществляется через творчество и эмоциональное переживание. Достижение эффективности уроков ИЗО, соответственно, возможно при использовании таких форм, которые позволили бы создать такую атмосферу творчества и эмоционального переживания. В качестве способа построения уроков ИЗО используется элемент театрализации, позволяющий достаточно эффективно добиваться формирования положительной мотивации к предмету.

Обобщая наработки школы и отдельных педагогов по формированию положительной мотивации к учению, возможно создать модель, которая, при ее реализации на практике, позволит добиваться высоких результатов повышения мотивации учащихся к учебе.



Модель формирования положительной мотивации к учению

3-й этап исследования.

На третьем этапе разработанная педагогами школы модель, включающая в себя использование двух путей формирования мотивации: 1) через изменение содержания учебного процесса за счет внедрения курсов, реализующих познавательные, социальные и административные мотивы, а также при использовании потенциала воспитания при формировании мотивации и 2) при использовании методов, приемов и форм формирования положительной мотивации в рамках традиционных предметов.

Реализация модели предполагает также установление сотрудничества на основе сотворчества с учреждениями дополнительного образования, культуры, искусства и спорта.

В конце каждого учебного года предполагается проведение творческих отчетов о проделанной работе.

4-й этап исследования

На 4 -м этапе подводятся обобщающие выводы.

По завершению экспериментальной деятельности по формированию положительной мотивации у учащихся к познавательной деятельности ожидается:

- Совершенствование учебно-воспитательного процесса во всей его целостности через участие педагогического коллектива, педагогов дополнительного образования, учащихся, родителей в экспериментальной деятельности.
- Повышение качества знаний учащихся на всех ступенях обучения не менее, чем на 30%.
- Повышение уровня воспитанности учащихся.
- Вовлечение во внеклассную работу до 70% учащихся.
- Профессиональный рост учителя.
- Привлечение семьи к более тесному сотрудничеству по обучению и воспитанию учащихся.

ОТЧУЖДАЕМЫЙ

(то есть распространяемый на муниципальную сеть)

РЕЗУЛЬТАТ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, СПОСОБЫ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОПЫТА ОСВОЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НОВШЕСТВА

- Размещение на сайте школы информации о ходе эксперимента, презентаций открытых уроков и мероприятий, методических и практических рекомендаций по формированию положительной мотивации к познавательной деятельности у учащихся через урочную и внеклассную виды работ.
- Разработка примерной программы формирования мотивации учения у школьников.
- Разработка примерной программы психологического изучения учителем мотивации учения обучающихся.
- Издание методического каталога.

Методы и приемы работы учителя по формированию положительной мотивации к познавательной деятельности у учащихся через урочную и внеклассную виды работ.

- Издание методического бюллетеня. Диагностика мотивов сотрудничества.
- Разработки блоков уроков по предметам по формированию положительной мотивации у учащихся к познавательной деятельности.
- Разработки мероприятий на интеграцию внеклассной и урочной видов работ по формированию положительной мотивации у учащихся к познавательной деятельности.
- Методические разработки приемов и форм работы учителя по формированию положительной мотивации к учению у слабоуспевающих школьников.
- Сотрудничество с факультетом педагогики и психологии ГОУ ГПО «ЛГПУ» города Липецка по распространению педагогического опыта учителей школы по проблеме эксперимента через проведение семинаров.

ПРИЛОЖЕНИЯ
к программе «Формирование положительной
мотивации у учащихся к познавательной
деятельности»

Программа модульного курса «Обществознание»

Разработчик: Скрипкин И.Н.

Пояснительная записка

Программа модульного курса «Обществознание» разработана на основе образовательного стандарта второго поколения и предназначена учащимся 8 класса. Программа построена на основе блочно-модульного принципа организации содержания образования и предполагает изучение материала трех обществоведческих дисциплин (истории России, всеобщей истории и обществознания) крупными блоками, объединенными по логическому, а не хронологическому принципу. Блочно-модульный принцип содержания образования позволяет интегрировать учебный материал трех дисциплин в один блок, что способствует наиболее полному и всестороннему изучению учащимися того или иного явления общественной жизни.

В условиях модернизации системы образования одной из основных задач школы является формирование ключевых компетенций учащихся. Компетентностный подход предполагает формирование интеллектуальной и исследовательской культуры школьников, создание условий для самоопределения и самореализации потенциальных возможностей старшеклассника в процессе обучения. Программа реализует компетентностный подход при отборе материала и его изложении, а также при выборе форм и приемов самостоятельной работы учащихся.

С учетом всех этих обстоятельств и подготовлен проект новой программы учебного курса по истории России для учащихся

Цели, задачи, условия организации курса

Цель курса: за счет модульного принципа организации содержания добиться наиболее полного усвоения учащимися изучаемого материала и формирование на его основе необходимых компетенций.

Задачи курса:

- 1) ознакомление учащихся с теоретическим материалом курса;
- 2) развитие умения работать с историческими источниками, картами, а также анализировать, сопоставлять, сравнивать исторические процессы в России и за рубежом в контексте обществоведческих знаний;
- 3) создание условий для воспитания толерантности и патриотизма.

Организация учебного процесса

Программа учебного модуля рассчитана на 102 часа и представляет собой интегрированный курс традиционных школьных предметов –

истории России (19 в.), всеобщая история (19 в.) и обществознания. Из-за того, что учебники построены по хронологическому принципу (учебники истории) и блочному (обществознание), существует дезинтегрированность параграфов (параграфы в разных учебниках не совпадают). Тематика модуля выстроена по дедуктивному принципу – от общих проблем к частным вопросам. Преподавание курса ведется в рамках традиционных школьных предметов без их интегрированности в один урочный предмет. На каждый предмет отводится 1 час в неделю.

УЧЕБНИКИ:

1. История России, 19 век: учеб. для 8 кл. общеобр. учреждений / А. А. Данилов, Л. Г. Косулина. М., 2008.
2. Загладин Н. В. Новая история 19 – начало 20 века: Учебник для 8 класса общеобр. учреждений. М., 2006.
3. Кравченко А. И. Обществознание: Учебник для 8 класса общеобр. учреждений. М., 2010.

Планируемые результаты

Учащиеся должны:

- Знать тенденции развития мира в 19 столетии.
- Уметь анализировать проявления тех или иных тенденций в конкретных исторических условиях.
- Понимать специфику развития общественных сфер в исторической перспективе.
- Осмысливать и давать оценку историческим событиям и их участникам.

Тематическое планирование модуля «Обществознание»

№ блока	Тема блока	Тема в предметах					
		№ урока	История России	№ урока	Всеобщая история	№ урока	Обществознание
1	<i>Индустриальное общество: основные черты</i>	1	Промышленное развитие России после реформ Петра Великого: достижения и противоречия	1	Трансформация феодального общества в буржуазное	1	Что такое общество. (§ 1)
		2	Социально-экономическое развитие в 20-50-е гг. 19 в. (§11)	2	Рост промышленного производства (§8)	2	Типология обществ (§ 3)
		3	Социально-экономическое развитие после отмены крепостного права (§ 23)	3	Научно-технические предпосылки второй промышленной революции (§18)	3	Человек, природа, общество (§ 2)
		4	Социально-экономическое развитие при Александре 3 (§31)	4	Индустриальное общество: основные черты (§ 19)	4	Социальный прогресс и развитие общества (на примере индустриального общества) (§ 4)

№ блока	Тема блока	Тема в предметах							
		№ урока	История России	№ урока	Всеобщая история	№ урока	Обществознание		
2	<i>Великие личности 19 столетия</i>	5	Александр 1: черты личности и стиль правления (§1)	5	Наполеон Бонапарт (§1)	5	Роль личности в истории		
		6	Николай 1: черты личности и стиль правления (§10)	6	Симон Боливар (§5)	6	Становление личности		
		7	Александр 2: черты личности и стиль правления (§19)	7	Наполеон 3: великий племянник великого дяди (§7)	7	Личность и социальная среда (на примере 19 века) (§ 5)		
		8	Александр 3: черты личности и стиль правления (§29-30)	8	Д. Гарибальди (§14)	8	Потребности человека (на примере деятелей 19 века) (§ 6)		
		9	М. М. Сперанский: либеральные реформы сверху» (§3)	9	О. Бисмарк: создание великой Германии (§16)	9	Социализация и воспитание (§7)		
		10	Полководцы, победившие Наполеона (§4)	10	А. Линкольн (§15)	10	Общение (§8)		
		11	«Революция романтиков»: личности декабристов	11	К. Маркс и Ф. Энгельс:				
		12	В. Г. Белинский: представление о путях развития России	12	Ч. Дарвин: переворот в наке				
		13	А. С. Хомяков: представление о путях развития России						
		14	М. А Бакунин: великий бунтарь						
		15	С. Г. Нечаев: каким должен быть революционер						
		3	<i>Войны 19 столетия</i>	16	Участие России в борьбе с Францией	13	Империя Наполеона 1 (§1-2)	11	Война как общественное явление
				17	Отечественная война 1812 г. Заграничные походы русской армии (§4-5)	14	Поход в Россию и крушение империи Наполеона 1 (§3)	12	Причины и характер войн
				18	Крымская война 1853-1856 гг. (§14)	15	Крымская война 1853-1856 гг. (§13)	13	Последствия войн
				19	Русско-турецкие войны 19 столетия (§28)	16	Франко-прусская война 1870-1871 гг. (§16)	14	Диалог как способ урегулирования конфликтов

№ блока	Тема блока	Тема в предметах					
		№ урока	История России	№ урока	Всеобщая история	№ урока	Обществознание
4	<i>Общественные и социальные движения в 19 веке</i>	20	Социальная структура российского общества	17	Социальная структура буржуазного общества	15	Социальная структура (§17)
		21	Общественные идеи и движения при Александре 1 (§ 8)	18	Революционное движение в Европе в 1820-1830 гг. (§ 6)	16	Социальная стратификация (§ 18)
		22	Общественные идеи и движения в годы правления Николая 1 (§ 13)	19	Революции 1848-1849 гг. В Европе (§7)	17	Конфликты в обществе (§ 23)
		23	Общественное движение при Александре 2: либералы и консерваторы (§24)	20	Зарождение рабочего движения в Европе (§ 9)	18	Общественная идеология
		24	Зарождение революционного народничества и его идеология (§25)	21	Консервативные, либеральные, социалистические и коммунистические идеи (§10)	19	Характеристика идеологических течений
		25	Революционное народничество второй половины 60-начала 80 гг. 19 века (§ 26)	22	Международное социал-демократическое движение (§20)	20	Революционный способ переустройства общества
		26	Общественное движение в 80-90 гг. 19 века (§34)			21	Реформы как способ переустройства общества (на примере реформ Александра 2)
		27	Положение основных слоев общества в 19 веке (§32-33)			22	
5	<i>Капитализм как фактор и причина колониализма в 19 веке</i>	28	Особенность России как империи	23	Европоцентризм и колониализм 19 века	23	Роль экономики в жизни общества (§9, 10)
		29	Расширение территории России при Александре 1	24	Создание Британской империи (§11-12)	24	Рынок, цена, конкуренция (§11-12)
		30	Расширение территории России при Николае 1 (§12)	25	Завершение колониального раздела мира (§ 24)	25	Рынок сырья и рынки сбыта
		31	Расширение территории России при Александре 2 (§27)	26	Колониализм: последствия для метрополий и колоний (§25)	26	Роль государства в экономике (§14)
		32	Русские первооткрыватели и путешественники (§ 16)	27	Япония на пути модернизации. Начало пробуждения Азии	27	Капитализм и колониализм как взаимосвязанные общественные явления

№ блока	Тема блока	Тема в предметах					
		№ урока	История России	№ урока	Всеобщая история	№ урока	Обществознание
6	Культурные явления и достижения 19 века	33	Художественная культура России в пер. пол. 19 века (§ 17)	28	Художественная культура Европы в пер. пол. 19 века	28	Культурная сфера общества
		34	Образование и наука в России (§15, 36)	29	Образование и наука в Европе	29	Образование и наука как общественные явления
		35	Художественная культура России во вт. пол 19 века (37-38)	30	Художественная культура в Европе во вт. пол. 19 века	30	Роль семьи в воспитании (§24)
		36	Быт и обычаи сословий и народов России			31	Быт и обычаи как общественные явления (на примере Европы 19 века)
		37	Повторение и обобщение изученного материала	31	Итоговое повторение	32	Итоговое повторение
		38	Повторение и обобщение изученного материала				
		39	Итоговое повторение				

**Программа курсов
«Право» и «Обществознание» на английском
языке для 7 класса**

Разработчик: Скрипкин И.Н.

Пояснительная записка

В современном образовании очень ярко выражена тенденция к его индивидуализации, проявляющаяся в повсеместном распространении профильного обучения в школах России. Профильное обучение призвано повысить мотивацию учащихся к получению новых знаний через изучение выбранного профиля, включающего в себя базовые и профильные курсы, на углубленном уровне. Между тем современное образование должно предоставить подрастающему поколению широкую общеобразовательную подготовку, так как современное развитие техники требует специалистов, быстро адаптирующихся к постоянно изменяющимся условиям, способным осваивать новые образцы техники в кратчайшие сроки, в том числе и переквалифицироваться. Всего этого не достичь, если школьники получат слишком узкое образование только в рамках своего профиля. А это неизбежно произойдет, так как объективные школьные условия не позволяют, с одной стороны предоставить учащимся выбор предметов для углубленного изучения, а с другой стороны – сохранить в полном объеме общеобразовательные курсы. Выход педагогами-учеными и практиками был найден в блочно-модульном принципе организации содержания образования и интеграции смежных предметов. Блочно-модульный принцип предполагает выделять узловые проблемы в содержании общеобразовательных курсов, без заострения внимания на тех элементах, сведения о которых можно получить из дополнительных источников (в век информатизации таких источников много: начиная от книги, заканчивая интернетом). Интеграция предполагает еще большую объединенность, отход классической связи наука – учебный предмет, когда учебный предмет повторял в адаптированном варианте основные достижения одной науки. В целом блочно-модульный принцип позволяет отобрать наиболее значимые достижения человеческого знания, высвободив, таким образом, время на профильные дисциплины, которые изучаются на углубленном уровне. Именно блочно-модульный принцип, и интеграция, как его составляющая часть, позволяет выстраивать полноценное профильное содержание образования.

Курсы права и обществознания на английском языке призваны интегрировать знания двух предметов: собственно права и обществознания и английского языка. **Цель курсов** – углубить знания по профильному предмету (лингвистический профиль, иностранный язык) и расширить

общеобразовательную подготовку учащихся. Предполагается, что изучение тем права и обществознания будет вестись как на русском, так и иностранном языках. **Планируемый результат** - учащиеся улучшат знания профильного предмета (иностраный язык) через дополнительное его использование на непрофильных уроках и получат основные образовательные компетенции по предметам право и обществознание.

Программа по предмету «Право»

Вводный урок предполагает ознакомление учащихся с основными понятиями права на русском языке, таких как: правовая норма, принципы права, источники права, отрасли права, и формирование убеждения о важности права и его знании на английском языке.

История развития права предполагает ознакомление учащихся с основными правовыми принципами Древности, Средневековья; с Декларацией Независимости и основными статьями конституции США; с принципами кодекса Наполеона и английским законодательством XIX в.; с историей развития права в России. Предполагается, что основные понятия и термины будут даны на русском языке, а тексты – на английском.

В 7 классе предполагается рассмотреть философские основы права, соотношение права и нравственности (морали), свободы и закона, роли суда в правовом процессе. Предполагается комбинированное использование материала на русском и английском языках.

Важным аспектом курса является первичное ознакомление с системой права и судебным процессом. Вводятся такие понятия как иск, проступки, правонарушения, преступления и наказания, судебный процесс, конституция. Дается общая характеристика важнейших правовых систем (англо-саксонской – на примере Англии и США – и романо-германской – на примере Германии и России). Тексты и термины даются комбинированно.

Тематическое планирование курса «Право». 7 класс. 34 ч.

Методическое пособие: *Василенкова О. А. Рабочая тетрадь по курсу «Основы правовых знаний». Для 7 кл. общеобразовательных учреждений. М., 2004.*

Урок	Дата	Тема	Д/з	Ч
1	1 нед. сентября	Введение в правоведение / An Introduction to Law		1
2-3	2-3 нед сентября	История права / History of the Law		2
4-6	4 нед сент. – 1 нед. октября	Процесс становления современной правовой системы / The Setting Process of Modern System of the Law		3
7-9	2-3 нед	Процесс становления современной правовой		3

	октября	системы в России/ The Setting Process of Modern System of the Law in Russia		
8-9	4 нед. октября – 2 нед. ноября	Права человека / Human Rights		2
10	3 нед. ноября	Справедливость как основа права / The Justice as Basis of the Law		1
11	4 нед. ноября	Право и мораль / Law and Morals		1
12	1 нед декабря	Свобода и закон / Liberty and Law		1
13	2 нед. декабря	Равноправие / Equality of Rights		1
14	3 нед. декабря	Суд как вершитель права / The Court as the doing of the Law		1
15	4 нед. декабря	Иск / The Action		1
16	3 нед. января	Судебный процесс / The Suit		1
17	4 нед. января	Судебный прецедент / The Precedent		1
18-19	1-2 нед февраля	Правонарушения / The Torts		2
20	3 нед февраля	Проступки / The Misconducts		1
21	4 нед февраля	Преступления / The Crimes (offences)		1
22	1 нед марта	Понятие конституции / Conception of the Constitution		1
23-25	2-3 нед. марта	Основы правовой системы Великобритании / The Basis of the Law System of Great Britain		3
26	1 нед апреля	Основы правовой системы США / The Basis of the Law system of USA		1
27-29	2 – 3 нед апреля	Основы правовой системы Германии / The Basis of the Law System of Germany		3
30	4 нед. апреля	Основы правовой системы России / The Basis of the Law System of Russia		1
31-32	1-2 нед мая	Правовые кодексы / The codes of Rights		2
33	3 нед мая	Повторение / Review		
34	4 нед мая	Зачетная работа / Test		

Программа по предмету «Обществознание»

Вводный урок предполагает рассмотреть две основные системы общества и личность и отметить их взаимовлияние. Важным является также рассмотрение личности как системы и изучение ее составляющих. К числу последних относятся характер, темперамент, привычки, способности и др. Предполагается широкая словарная работа как на русском, так и английском языках.

Программа 7 класса предполагает изучение подростка как в личностном, так и социальном планах. С этой целью в программу введены темы, касающиеся подросткового возраста в целом, молодежной культуре и молодежной политике, подростковой преступности и мерах борьбы с ней. Изучение происходит комбинированно на русском и английском языках.

Большой раздел представляют темы образования: его роли в современном мире, значения для подрастающего поколения. Предполагается также широкое ознакомление с системой образования Англии с целью как расширения общеобразовательной подготовки так и развития специальных навыков работы с текстами.

Тематическое планирование курса «Обществознание». 7 класс. 34 ч.

Методическое пособие: *Хромова И. С. Рабочая тетрадь по обществознанию. 7 класс. М., 2007.*

Урок	Дата	Тема	Д/з	Ч
1-2	1 нед. сентября	Вводный урок. Общество и личность / The Introductory Lesson. Society and Personality		2
3-4	2-3 нед сентября	Личность как система / Personality as a system		2
5	4 нед сент.	Этапы человеческой жизни / The Stage of Human's Life		1
6	1 нед октября	Переходный возраст / Awkward age		1
7	2 нед. октября	Трудности переходного возраста / The Difficulties of the Awkward Age		1
8	3 нед. октября	Быть взрослым / To Be Adult		1
9	4 нед. октября	Подросток и образование. Роль образования в современном мире / Teen-ager and Education. The Role of Education in Modern Life		1
10-11	2-3 нед ноября	Современная система образования в Англии / The Modern Educational System in England		2

12	4 нед. ноября	Тест на интеллектуальность в Англии / The IQ (Intelligence Quality) Test in England		1
13	1 нед. декабря	Экзамены в английских школах / The Examinations in English Schools		1
14	2 нед. декабря	Послешкольные занятия / The Out-of-school activities		1
15-16	3-4 нед. декабря	Отношения внутри английских школ / The Relations in English Schools		2
17-18	3-4 нед. января	Университетское образование / The University Education		2
19	1-2 нед февраля	Студенческая жизнь в Англии / The students' life in England		1
20	3 нед февраля	Социальная среда / Social Environment		1
21	4 нед февраля	Социальный портрет молодежи / The Social Portrait of Youth		1
22-23	1-2 нед марта	Молодежная культура / The youth Culture		2
24-25	3-4 нед. марта	Современные субкультуры России и Англии / Modern Subcultures in Russia and in England		2
26-27	1-2 нед апреля	Права подростков / Teen-agers' Rights		2
28-29	3 – 4 нед апреля	Подросток в группе. Групповые отношения / A Teen-ager in group. The Relationships inside the Group		2
30	1 нед. мая	Подростковые преступления / Juvenile Delinquency		1
31-32	1-2 нед мая	Молодежная политика / Youth Policy		2
33	3 нед мая	Повторение / Review		1
34	4 нед мая	Зачетная работа / Test		1

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

ПРОГРАММА работы со слабоуспевающими детьми в рамках ГЭПП в МОУ СОШ № 63 г. Липецка

Автор-составитель: **Скрипкин И.Н.**

Рецензент: **Болдырева В.И.**

Программа обобщает опыт работы учителей:

Скрипкина И.Н.

Веретенниковой И.Н.

Кутищевой Е.Г.

Зыряевой Л.В.

Сергеевой Н.И.

Мелиховой Г.И.

Карасевой Т.И.

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

1.1 Отражение в психолого-педагогической литературе проблемы «неуспеваемости» и способов ее преодоления

Слабые дети – это не
уродливые, а самые
хрупкие, самые нежные
цветы в безгранично
разнообразном цветнике
человечества.

В. А. Сухомлинский¹

Неуспеваемость относится к числу наиболее острых и устойчивых проблем педагогики и образования². Эта проблема волновала, наверное, всех педагогов, начиная с глубокой древности, когда образование выделяется в самостоятельную отрасль общественной деятельности. Общепринято, что внешним показателем школьного благополучия ребенка является его успеваемость, но учиться на «хорошо» и «отлично» все дети не могут. Однако все должны чувствовать себя комфортно в школе и не комплексовать из-за неудач в учении. Собственно говоря, создание благоприятной для учения атмосферы – и есть задача учителя в школе. При этом учителю, конечно, нелегко, так как он вынужден сталкиваться с рядом факторов, учитывать которые он обязан. Во-первых, это потенциал его воспитанников, который может не соответствовать амбициям его родителей или его самого. Во-вторых, социальные условия, в которых ученики находятся. В-третьих, специфика требований общества к уровню подготовки выпускников школы и т. д. При всем этом учителю необходимо заботиться не об одном ученике (за исключением специфичных форм домашнего обучения), а о группе (с возникновением классно-урочной системы – классе), добиваясь, чтобы все учащиеся успешно осваивали необходимый объем знаний и с радостью посещали школу.

Итак, создание комфортных условий для учения всех категорий школьников (слабо-, средне- и хорошоуспевающих) – основная задача школы. Между тем практика показывает, что неуспеваемость учащихся – сопутствующее явление любой педагогической системы. В разных исторических условиях формировались разные причины ее появления. Соответственно, на разных этапах развития школьной системы, а также

¹ Цитата приводится по книге: Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: Учебное пособие. – СПб., 2009. – С. 3.

² Сафаров М.А. Историко-педагогический аспект проблемы неуспеваемости и путей её преодоления в отечественной педагогике советского периода (1940-е — середина 1980-х гг.) Автореф. дисер. на соискание уч. степ. канд. пед. наук. – М., 2010. - С. 3.

системы профессионального образования, в России и за рубежом создавались специфические теории преодоления неуспеваемости и создания максимально комфортных условий для обеспечения развития учащихся в школе.

Коллектив учителей МОУ СОШ № 63 на специальных заседаниях Совета ГЭПП изучил основные подходы в отечественной психологии и педагогике к проблеме возникновения и преодоления неуспеваемости в школе.

В 19 веке о неуспеваемости и ее преодолении писали К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, А.Н. Острогорский, В.П. Вахтеров.

По мнению К.Д. Ушинского, для успешного обучения каждого ребенка необходимо создание таких условий, в которых дети проявляли бы активность и самостоятельность, работали с охотой и без принуждения. К.Д. Ушинский рекомендовал, прежде всего, выявить уровень знаний слабого ученика, вскрыть причину его отставания в учебе (может быть они вовсе не связаны с его способностями, а зависят от социальных условий), привести в систему имеющиеся у него знания, изучать новый материал с опорой на уже усвоенное, продвигаться вперед небольшими шагами. Он советовал педагогам избегать непрерывной критики результатов учения ребенка, чаще спрашивать слабоуспевающих. Большое значение в работе учителя автор отводил предупреждению рассеянности детей, преодолению механического заучивания учебного материала, рекомендовал широко использовать разнообразные методы обучения, которые позволяли бы всемерно учитывать индивидуальные особенности внимания, памяти и мышления школьников¹.

П. Ф. Каптерев выдвигал на первое место развитие учащихся, а не изучение определенного набора учебных дисциплин. Базисом его педагогической системы являлась общеобразовательная подготовка. Обще образование необходимо для развития гражданского мировоззрения, нравственного воспитания. Но «изучить большое число разнородных учебных предметов сколько-нибудь основательно решительно невозможно; следовательно, приходится довольствоваться поверхностным знанием»². Для того, чтобы избежать этого и добиться высокого результата процесса обучения, выражающегося в росте качества знаний учащихся, с определенной ступени обучения должны вводиться различные отделения и факультативы. Обязательная часть общеобразовательного курса должна занимать достаточно времени, чтобы умственные способности учащихся могли в достаточной степени развернуться и определиться. П. Ф. Каптерев

¹ Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З.И.Васильева и др. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - С. 297-301.

² Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Избранные педагогические сочинения. - М.: Педагогика, 1982. – С. 369.

полагал, что «общая часть курса должна занимать никак не менее четырех лет»¹. В последующие годы обучения общеобразовательные курсы должны сокращаться и уступать свое место факультативам. При этом факультативные курсы рассматривались как продолжение общего курса, но не как предметы специального образования, которое, с его точки зрения, должно совершаться после общего.

Анализируя деятельность школы, А. Н. Острогорский считал, что ее основным принципом должна быть работа со всем классом, при которой успевали бы не только даровитые, но и слабые ученики. Что касается характера образования, то оно тем ценнее и тем выше, «чем жизненнее оно дает знания»².

По мнению В. П. Вахтерова, качество знаний учащихся будет высоким, если школа будет приспособлена к индивидуальным возможностям детей путем их разделения по способностям и наклонностям, а также будут использоваться приемы и методы преподавания, учитывающие индивидуальные особенности школьников. При этом ученый допускал возможность индивидуального обучения в школе путем перевода способных учеников в высший класс и в середине учебного года, причем как по всем предметам, так и по отдельным дисциплинам. В многолюдных школах Вахтеров считал возможным, а по возможности и обязательным, из отстающих детей создавать особые отделения, поручая их наиболее опытным педагогам³.

В советский период развития отечественной психолого-педагогической науки о неуспеваемости, причинах ее возникновения и способах преодоления писали многие педагоги и психологи: М.А. Данилов, В.И. Зыкова, Н.А. Менчинская, И.В. Дубровина⁴, З.И. Калмыкова⁵, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.А. Смирнов, Л.С. Славина⁶, Ю.К. Бабанский⁷ и др. исследователи.

Процесс осмысления причин неуспеваемости и самого этого явления в целом в советское время прошел ряд этапов.

В 20-е гг. прошлого столетия широкое распространение получили исследования педологов. Педология как наука имела два направления «биогенетическое» и «социогенетическое»⁸. Сторонники

¹ Каптерев П.Ф. Указ. соч. – С. 369.

² Острогорский А.Н. Образование и воспитание // Избранные педагогические сочинения. - М. Педагогика, 1985. – С. 261.

³ Вахтеров В.П. Новая школа // Избранные педагогические сочинения. - М.: Педагогика, 1987. – С. 25.

⁴ Дубровина И.В. Рабочая книга школьного психолога. - М., «Просвещение», 1991.

⁵ Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. - М., 1981.

⁶ Славина С.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным школьникам. - М., 1959.

⁷ Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: (Аспект предупреждения неуспеваемости школьников). - Ростов н/Д., 1972.

⁸ Информация взята из книги: Степанов В.Г. Психология трудных школьников. Учебное пособие. – М., 1996. – С. 26.

«биогенетического» направления (П.П. Блонский, М.М. Шершень и др.) основную причину неуспеваемости школьников усматривали в биологической неполноценности ребенка, в частности, П.П. Блонским было выявлено, что неуспевающие учащиеся отстают от успевающих по физическим данным и подвержены более частым инфекционным заболеваниям. Вместе с тем П.П. Блонский выражал несогласие с исследователями, которые видели главную причину неуспеваемости в особенностях самих учащихся, а не в недостатках работы учителей. Он аргументировал влияние педагогов на успешность учения школьников тем, что многие неуспевающие в одном классе школьники, попадая в другой класс, к другому педагогу, начинают успевать¹. Сторонники «социогенетического» направления (А.Е. Аркин, А.Б. Залкинд и др.) появление неуспеваемости объясняли социальными условиями (неблагополучная семья, плохие жилищные условия, недоедание, отсутствие книг и учебных пособий, переполненность классов, слабые педагогические кадры и т.п.). Они полагали, что неблагоприятные социальные факторы накладывают свой отпечаток на состояние ребенка и, следовательно, неуспеваемость - явление чисто социальное, а не педагогическое.

В 1940-е — 1950-е гг. активное распространение получил термин второгодничество, то есть вызванное малоуспешностью пребывание учеников в одном и том же классе. Таким образом, одно из средств преодоления неуспеваемости (повторное обучение школьников в одном и том же классе) становилось идентичным всему данному педагогическому явлению².

Л.С. Славина, в 1950-х гг., впервые ввела в научный оборот термин «интеллектуальная пассивность», обозначающий сниженный уровень интеллектуальной деятельности, обусловленный в основном особенностями воспитания, проявляющейся в недостаточной сформированности интеллектуальных умений, негативном отношении к умственному напряжению, использовании обходных путей при выполнении интеллектуальных задач³. Ученый классифицировала неуспевающих учащихся в зависимости от причин их отставания, положив в основу аспект психологической запущенности:

- учащиеся с неправильно сформированным отношением к учению;
- учащиеся, испытывающие трудности при усвоении учебного материала («неспособные»);
- учащиеся, не владеющие необходимыми навыками и способами учебной работы;
- учащиеся, не умеющие трудиться;

¹ Блонский П.П. Аксиомы педагогического дилетанства // Вестник воспитания. 1917. № 1. - С. 17-29.

² Сафаров М.А. Указ. соч. – С. 13.

³ Там же. – С. 13.

– учащиеся, у которых отсутствуют познавательные и учебные интересы¹.

В исследовании Л.С. Славиной сгруппированы отдельные случаи неуспеваемости в зависимости от вызвавшей ее причины. На конкретном материале ученый показывает, что перевоспитание достигается путем организации работы с учениками той или иной группы в зависимости от причины вызвавшей неуспеваемость.

Ю.К. Бабанский, в 1960-х гг., ввел в науку термин «удовлетворительно успевающий ученик», под которым понимал такого ученика, который за отведенное время удовлетворительно овладел определенными компонентами учебных программ, то есть, усвоил сущность их, допуская неточности, не искажающие сути элементов знаний, умений и навыков и не препятствующих дальнейшему усвоению программных требований².

Комплексный дидактико-психологический подход к изучению проблемы школьной неуспеваемости применял А.А. Бударный; им были выявлены существенные различия в степени восприятия и понимания учебного материала учащимися одного и того же класса. Исследователь пришёл к выводу о необходимости дифференциации обучения школьников путем выделения в классе трёх наиболее характерных по степени восприятия и понимания учебного материала групп учащихся. В основу деления была положена степень развития учебных возможностей школьников, которая определяется сочетанием способности к учению (обучаемости) и работоспособности. На основе дифференциации возможностей школьников А.А. Бударный разработал и принципы их обучения. Большое внимание он уделял необходимости создания классов для учащихся с низким уровнем учебных возможностей, описал содержание и методику работы в таком классе³.

В.С. Цетлин определяла неуспеваемость, как суммарную, комплексную, итоговую неподготовленность учащегося, наступающую в конце более или менее законченного отрезка процесса обучения⁴. Отдельный элемент неподготовленности ученый называла «отставанием», которое соотносится с неуспеваемостью и как часть с целым, и как момент процесса с результатом процесса. Отставание как момент, если его не устранить, может превратиться в процесс (процесс отставания) и приведет в конечном итоге к неуспеваемости⁵.

¹ Славина Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. М., 1958.

² Бабанский Ю.К. Указ. соч. – С. 14.

³ Бударный А.А. Индивидуальный подход в обучении // Советская педагогика. 1965. № 7. - С. 52-58.

⁴ Цетлин В.С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение. - М.: Педагогика, 1977.

⁵ Там же. – С. 14.

М.Н. Скаткин к числу причин, определяющих уровень знаний учащихся и возможность появления неуспеваемости, относил:

- качество работы преподавателя по обучению и воспитанию ученика;
- организацию выполнения домашних заданий, режима дня и контроля со стороны семьи;
- общественное мнение коллектива по отношению к ученику;
- личные качества ученика, его старание и прилежное отношение к учению;
- привычку ученика к упорному и систематическому умственному труду и умение плодотворно работать¹.

Как заметил М.А. Сафаров, тенденцией новейшего периода исследований проблемы неуспеваемости в школе является постепенное «растворение» понятия «неуспеваемость» в более широком понятии «неуспешность». Во многом данный процесс связан с психологизацией методологического инструментария при изучении затруднений в учебной деятельности. Поскольку понятие «неуспешность» стало трактоваться весьма широко, важным являлось формулирование четкого определения. Психолог М.С. Староверова дает следующую трактовку: «неуспешный в учебной деятельности школьник — учащийся общеобразовательной школы, имеющий низкие оценки по различным параметрам учебной деятельности, приводящие к формированию неустойчивой школьной адаптации»².

М.А. Сафаров обобщил подходы в отечественной психолого-педагогической науке к проблеме преодоления неуспеваемости. Научные достижения отечественных педагогов-ученых используются в практической работе педагогического коллектива школы.

Развитие подходов к преодолению школьной неуспеваемости в истории отечественной педагогики 1940-х — середины 1980-х гг.³

Этапы	Исследователи	Развитие идей
1. 1940-е — середина 1950-х гг. Начало формирования отечественной модели преодоления неуспеваемости.	А.М. Гельмонт, С.М. Ривес, М.А. Данилов	Период максимальной идеологической индоктринации, игнорирование объективных (социальных и психологических) причин неуспеваемости. Изучение проблемы вне связи с предшествующим опытом (после запрета педологии). Попытки соотнести причины неуспеваемости с её категориями (глубоким и общим отставанием, частичной, но относительно

¹ Скаткин М.Н., Костяшкин Э.Г. Трудовое воспитание и профориентация школьников. - М.: Просвещение, 1984. – С. 147.

² Цит. по: Сафаров М.А. Указ. соч. – С. 15.

³ Там же. – С. 23.

		устойчивой неуспеваемостью и эпизодической неуспеваемостью). Приоритет при анализе — внешним, формальным показателям.
2. Середина 1950-х — середина 1960-х гг. Период психологического обоснования феномена неуспеваемости.	Л.С. Славина, Н.А. Менчинская, З.И. Калмыкова, Н.И. Мурачковский	В основе типологий — учет психологических особенностей неуспевающего школьника. В основе диагностики неуспеваемости — учет психологических факторов, а не внешних показателей учебной деятельности. Рекомендации по организации дифференцированной работы по преодолению неуспеваемости.
3. Середина 1960-х — середина 1980-х гг. Разработка и реализация комплексного подхода к проблеме неуспеваемости в ведущих дидактических системах.	Ю.К. Бабанский и его научная школа, В.С. Цетлин, Г.И. Щукина и др.	Учет ведущих подструктур личности школьника — социальной, биологической, психологической и опыта личности (её образованности и воспитанности). Организация индивидуального подхода к учащимся на уроке. Дифференцированные домашние задания. Ликвидация пробелов в знаниях и использование специальных дидактических материалов; дополнительные занятия.

Педагогический коллектив школы проанализировал и современное состояние развития школы с точки зрения наличия неуспевающих учеников, методов и подходов исправления положения. Анализ статистических данных показал, что проблема неуспеваемости — одна из самых острых в современной школе. Учителя, конечно, наблюдают явление неуспеваемости в своей практике, но на микроуровне (школьном) проблема неуспеваемости не так заметна как на фоне данных во всех школах России. А цифры не утешают. Количество учащихся, которые по различным причинам оказываются не в состоянии за отведенное время и в необходимом объеме усвоить учебную программу, в нашей стране постоянно увеличивается и, по данным разных исследователей, колеблется от 20 % до 30 % от общего числа детской популяции школьного возраста. По данным Министерства образования РФ 78 % школьников нуждаются в специальных формах и методах обучения, в противном случае эти дети дадут стойкую неуспеваемость, которая ляжет на общество экономическим и нравственным бременем. Значительную часть в этой массе (49 %) составляют дети с низким уровнем готовности к школе. Среди детей, поступающих в первый класс, свыше 60% относятся к категории риска школьной, соматической и психофизической дезадаптации. Из них около 35% составляют те, у кого еще в младших группах детского сада были обнаружены очевидные расстройства нервно-психической сферы. Число учащихся начальной школы, не справляющихся с требованиями стандартной школьной программы, за последние 20 лет возросло в 2-2,5

раза, достигнув 30% и более. По данным медицинской статистики, ухудшение состояния здоровья учащихся за 10 лет обучения (в 1994г. здоровыми были признаны лишь 15% детей школьного возраста) становится одной из причин трудностей их адаптации к школьным нагрузкам. Напряженный режим школьной жизни приводит к резкому ухудшению соматического и психоневрологического здоровья ослабленного ребенка¹.

Статистика подсказывает, что неуспевающим детям надо оказывать особое внимание. В последнее время о проблеме неуспеваемости не принято говорить много: российское правительство больше волнуют организационные вопросы, связанные с введением ЕГЭ, переходом на новые стандарты, где, кстати, ни слова не говорится о неуспевающих учащихся, и т. д. Коллектив школы, думает, что к этому вопросу еще вернуться. Задача же учителей в максимальной степени учитывать особенности неуспевающих учащихся и организовывать учебный процесс таким образом, чтобы их количество было невелико.

С этой целью коллектив школы разработал комплекс теоретических положений, на основе которых каждый учитель строит свою работу.

¹ <http://flamme2.narod.ru>

1.2 Теоретические положения, на основе которых коллектив МОУ СОШ № 63 строит работу с неуспевающими детьми

Для руководства учебно-воспитательным процессом и корригирования отклонений в поведении школьников совершенно необходимо знать закономерности развития личности учащегося. Отечественными психологами доказано, что полноценная личность не может быть сформирована без решающего влияния взрослого человека, передающего ребенку и подростку общественный опыт.

Между тем в процессе организации учебно-воспитательного процесса необходимо учитывать естественные интересы детей. В отечественной психологии была разработана концепция «ведущей деятельности», призванной ориентировать педагогическую науку на разработку методики преподавания и организации процесса воспитания соответственно возрасту учащихся и тому виду деятельности. Который превалирует в том или ином возрасте. Какие же деятельности являются ведущими на определенных возрастных этапах? Ответ на этот вопрос дал Д.Б. Эльконин. Он указал следующие ведущие деятельности для детства и подростничества: 1) младенчество (0—1 год) — непосредственно-эмоциональное общение; 2) раннее детство (1—3 года) — предметно-манипулятивная деятельность; 3) дошкольный возраст (3—7 лет) — сюжетно-ролевая игра; 4) младший школьный возраст (7—10 лет) — учебная деятельность; 5) младшее подростничество (10—15 лет) — интимно-личное общение; 6) старшее подростничество (16—17 лет) — учебно-профессиональная деятельность¹. Положения концепции «ведущей деятельности» активно применяются в организации воспитательной работы в школе (классные руководители Зыряева Л.В., Сергеева Н.И., Кутищева Е.Г.).

Коллектив школы ориентируется на положение Л.М. Фридмана и К.Н. Волкова о том, что приоритет в процессе организации работы со слабоуспевающими детьми должен быть отдан воспитанию, так как:

- 1) основой воспитания является формирование у школьников нужной мотивации;
- 2) важно настойчиво воспитывать у них положительные привычки поведения и помогать искоренять отрицательные;
- 3) воспитание личности учащегося возможно лишь в его собственной деятельности;
- 4) воспитательные воздействия на учащегося должны адресоваться не только к его уму, но и к чувствам;
- 5) в процессе воспитания необходимо ориентироваться на положительные качества ученика и проявлять полное уважение к его личности;

¹ Степанов В.Г. Психология трудных школьников. Учебное пособие. – М., 1996. – С. 18.

б) обязательно надо воспитывать у школьника адекватную самооценку своей личности и уровень притязаний¹.

Сказанное определяет необходимость индивидуального подхода учителя к воспитаннику. Что это означает? Индивидуальный подход — важный принцип психологии и педагогики, согласно которому в учебно-воспитательной работе с учащимися производится учет индивидуальных особенностей каждого ученика и своеобразия прошлого жизненного опыта (биографии). Сущность индивидуального подхода в воспитании — в конкретизации общих целей воспитания в соответствии с индивидуальными качествами учащегося. Индивидуальный подход обеспечивает своеобразие в развитии личности ребенка, создает благоприятные возможности для формирования всех его способностей, делает эффективным педагогическое воздействие на него².

Индивидуальный подход в воспитании предполагает знание индивидуальных черт ученика; учет специфических условий, повлиявших на появление какой-либо особенности личности; знание мотивов действия воспитанника; чуткость и такт воспитателя по отношению к учащимся; умение предвидеть последствия педагогического воздействия. Нельзя не согласиться с Е.С. Рабунским в том, что успешность индивидуального подхода «непосредственно зависит от конкретизации ближайших задач воспитывающего и развивающего обучения данных учеников в данном классе, от умений организации учебного материала, от гибкости методики развивающего обучения, от уровня воспитанности, образованности и педагогического мастерства учителей»³.

Следовательно, индивидуальный подход в воспитании целесообразно и эффективно сочетать с дифференцированным и личностноориентированным подходами в обучении. Сочетание этих подходов способствует преодолению неуспеваемости отстающих школьников.

Под **«дифференцированным подходом в обучении»** понимается дидактическое положение, предлагающее деление класса на группы учащихся на основе, например, интересов, успеваемости и пр. Дифференцированный подход является необходимым условием успешной реализации индивидуального подхода, требующего активного внимания к личности каждого ученика. **«Дифференциация обучения»** означает реализацию дифференцированного подхода. Понятие «дифференциация образования» связано с разделением учебных планов и программ в старших классах, осуществляемое в специализированных школах, классах, на факультативных занятиях и в виде фуркации⁴.

¹ Фридман Л.М., Волков К.Н. Психологическая наука — учителю. - М., 1985. - С. 74—87.

² Степанов В.Г. Указ. соч. - С. 19.

³ Рабунский Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников (на основе анализа их самостоятельной учебной деятельности). - М.: Педагогика, 1975. - С. 16.

⁴ Степанов В.Г. Указ. соч. - С. 24.

Цели дифференцированного обучения: организовать учебный процесс на основе учета индивидуальных особенностей личности, т.е. на уровне его возможностей и способностей.

Основная задача: увидеть индивидуальность ученика и сохранить ее, помочь ребенку поверить в свои силы, обеспечить его максимальное развитие.

В педагогической литературе различают понятия «внутренней» и «внешней» дифференциации.

Внутренняя дифференциация - организация учебного процесса, при которой индивидуальные особенности учащихся учитываются в условиях организации учебной деятельности на уроке. Внешняя дифференциация - учащиеся специально объединяются в учебные группы. Понятно, что в условиях общеобразовательной школы наиболее приемлемый путь и организационно доступный – это построение внутренней дифференциации.

Уровневая (внутренняя) дифференциация позволяет работать как с отдельными учениками, так и с группами, сохраняет детский коллектив, в котором происходит развитие личности. Ее характерными чертами являются: открытость требований, предоставление учениками возможности самим выбирать усвоения материала и переходить с одного уровня на другой. Система работы учителя по этой технологии включает в себя различные ступени:

- Выявление отставаний в ЗУН;
- Ликвидацию их пробелов;
- Устранение причин неуспеваемости;
- Формирование интереса и мотивация к учебе;
- Дифференцирование (по степени трудности) учебных задач и оценок деятельности ученика

Внутренняя дифференциация предполагает условное деление класса:

- по уровню умственного развития (уровню достижений);
- по личностно-психологическим типам (типу мышления, акцентуации характера, темпераменту и т.д.).

Дифференцированное обучение требует от учителей изучения индивидуальных способностей и учебных возможностей (уровень развития внимания, мышления, памяти и т.д.) учащихся, диагностики их уровня знаний и умений по определенному предмету, что дает возможность осуществлять дальнейшую индивидуализацию с целью достижения коррекционного эффекта.

В идеале диагностика учебных возможностей должна проводиться специалистами-психологами, однако исследование класса может сделать и учитель.

В целях реализации технологии разноуровневого обучения должна проводиться диагностика познавательных процессов каждого

ученика на протяжении всего обучения в школе. Внедрение дифференцированного обучения, требует от психологов построения системы психодиагностики, которая позволила с большей степенью достоверности определить уровень развития конкретного ребенка.

Дифференцированный подход к обучению предусматривает использование соответствующих дидактических материалов:

- специальных обучающих таблиц, плакатов и схем для самоконтроля;
- карточек – заданий, определяющих условие предлагаемого задания,
- карточек с текстами получаемой информации, сопровождаемой необходимыми разъяснениями, чертежами;
- карточек, в которых показаны образцы того, как следует вести решения;
- карточек-инструкций, в которых даются указания к выполнению заданий.

Разноуровневая дифференциация обучения широко применяется на разных этапах учебного процесса: изучение нового материала; дифференцированная домашняя работа; учет знаний на уроке; текущая проверка усвоения пройденного материала; самостоятельные и контрольные работы; организация работы над ошибками; уроки закрепления.

Е.С. Рабунский описывает «алгоритм» индивидуальной работы с отдельным учеником: 1) изучение целостной личности школьника (выявление его творческого своеобразия и пробелов в знаниях, установление причин последних); 2) условное отнесение ученика к определенной группе типологии школьников и проектирование основного направления индивидуальной работы с ним; 3) поиск первоочередных мер-заданий в индивидуальной работе с учеником с помощью их классификации; 4) уточнение основного направления индивидуальной работы, применение в ее динамике наиболее рациональных приемов при всемерной активизации самостоятельной деятельности ученика; 5) анализ и обобщение проделанной работы¹.

Следует сказать и о взаимосвязи терминов «индивидуальный подход» и «педагогический такт». И.В. Страхов² выделяет основные признаки педагогического такта: естественность, простота обращения без фамильярности, искренность тона, лишенная всякой фальши; доверие к школьнику без попустительства; просьба без упрощения; советы и рекомендации без навязчивости; требования и внушения без подавления самостоятельности воспитанника; серьезность тона без натянутости в отношениях; ирония и юмор, лишенные унижающей насмешливости; требовательность без мелкой придирчивости; деловитость в отношениях без раздражительности, холодности и сухости; твердость и

¹ Рабунский Е.С. Указ. соч. – С. 18.

² Страхов И.В. Психология педагогического такта. - Саратов, 1966. - С. 16.

последовательность в осуществлении воспитательных воздействий без необоснованной отмены требования; развитие самостоятельности без мелочной опеки; быстрота и своевременность воспитательного воздействия без поспешности и опрометчивых решений; внимательность к ученику без подчеркивания своего контроля, спокойная сосредоточенность и уравновешенность в общении, исключая безразличие и излишнюю возбудимость; ведение беседы с учащимися без навязчивого дидактизма и морализирования. Главный признак педагогического такта — нахождение меры в отношениях учителя и учащихся в процессе общения. Педагогический коллектив считает правильным распространить принципы педагогического такта не только на общение с учащимися, но, главное, **на общение с их родителями.**

Конечно же, главной задачей преодоления неуспеваемости в школе — **формирование положительной мотивации у всех категорий учащихся** (особенно у слабоуспевающих детей). Мотивы и, соответственно, мотивация могут быть внутренними (убеждения, стремления, интересы) и внешними (угроза, требование, наказание, награда, похвала, соревнование и давление группы и т.д.). Действие их на детей следует обязательно учитывать в процессе их воспитания и перевоспитания.

Поскольку внешние мотивы действуют на ребенка извне, они нередко сопряжены с риском сопротивления их действию, внутренним напряжением, конфликтностью по отношению к окружающим. В этих случаях особенно необходим индивидуальный подход: воспитатель должен предвидеть специфическую реакцию каждого воспитанника на действие указанных факторов. Так, неумелое применение даже поощрения, одного из самых эффективных воспитательных средств, может не снять трудности, а усилить их. Например, чрезмерно частая похвала в адрес какого-либо учащегося часто формирует у него зазнайство и эгоцентризм, а у других школьников вызывает зависть и злобу. Очень умеренно надо поощрять ученика с завышенным уровнем притязаний и больше — с заниженным. Нерадивого ученика, делающего попытку преодолеть свое отставание в учебе, надо одобрять больше, чем других, за малейший успех¹.

В.Г. Степанов считает, что формировать у «трудных» (мы можем добавить, что и у неуспевающих) учащихся недостающие им потребности и связанные с ними мотивы можно **двумя основными путями:** «снизу — вверх» и «сверху — вниз». В первом случае учитель, опираясь на сформированные у школьника потребности, так включает его в определенную деятельность, чтобы она приносила ему положительные чувства. Если предоставить ученику возможность достаточно длительно переживать радость от успешной деятельности, то у него возникнет

¹ Степанов В.Г. Указ. соч. — С. 40.

потребность в этой деятельности, устойчивый мотив к занятию ею. Например, опираясь на имеющуюся у ученика потребность в успехе, организуют самостоятельное решение легких учебных задач. Хваля учащихся за их успешное выполнение, несложные задачи дают до тех пор, пока у школьников не появится уверенность в своих способностях решать задачи. Потом учитель объявляет, что дает для решения трудные задачи. На самом деле педагог продолжает давать достаточно легкие, посильные для каждого задания. У детей появляется радость и удовлетворение от самостоятельного выполнения заданий, они начинают сами просить дополнительных задач. Тогда педагог начинает постепенно увеличивать их трудность. Успешно решая их, учащиеся приобретают устойчивую мотивацию к подобной деятельности. Это один из действенных способов перевоспитания ленивого ученика, воспитания интереса к учебе и труду. Имеется и другой, более известный и традиционный путь формирования нужной мотивации у школьников. Это формирование «сверху — вниз». Учащемуся в готовом виде сообщается о побуждениях, целях, идеалах, которые у него хотят сформировать. Задача заключается в том, чтобы перейти от понимания внешних мотивов к их внутреннему усвоению и принятию к действию. В этом случае применяются методы убеждения, разъяснения, сообщения, внушения. Важную роль играют убеждения и традиции коллектива, взгляды, распространенные в окружающей социальной среде¹.

А.К. Маркова отмечает, что изучение и формирование мотивации будет успешным, если обеспечение объективности изучения ученика происходит на основе гуманных отношений между учителем и воспитанником. Для достижения этой цели желательно выполнять следующие требования:

- 1) задачей психологического изучения школьников сделать не распределение учащихся по определенным типологиям, а наблюдение за особенностями психического развития каждого ученика и своевременную коррекцию выявленных отклонений;
- 2) при оценке динамики психического развития конкретного школьника надо сравнивать его не только с другими учащимися, сколько с самим собой, с особенностями его психической деятельности на предшествующих возрастных этапах;
- 3) при выработке программы развития и психокоррекции потребностно-мотивационной сферы исходить из оптимистической гипотезы. Для этого надо определять зоны наибольшего интереса и успех учащегося даже при небольших результатах в учебе в настоящее время;
- 4) выявлять разнообразие мотивов внешне сходных действий у разных учащихся; 5) суждения об ученике делать в щадящей форме, с опорой на его положительные стороны и потенциальные возможности. Подробная

¹ Степанов В.Г. Указ. соч. – С. 40-41.

характеристика ребенка не должна сообщаться посторонним лицам и публично разглашаться;

б) важно совершенствовать психологическую подготовку педагога. Она сводится не только к постоянному пополнению багажа знаний о возрастных и индивидуальных особенностях детей, овладению новыми методами психодиагностики и психокоррекции, но и к выработке таких личностных качеств, как интерес и доброжелательство к другому человеку, вера в возможности ребенка, терпимость к непохожести, оригинальности конкретного человека¹. Коллектив педагогов школы старается следовать этим требованиям.

Н.П. Локалова выделяет следующие подходы к диагностике и коррекции неуспеваемости:

1. Педагогический подход. Такой подход к диагностике и коррекции школьных трудностей базируется на представлении, что все ученики должны одинаково успешно усваивать предлагаемую им учебную программу, созданную в строгом соответствии с их возрастными возможностями и уже имеющимся уровнем знаний. В противном случае учитель считает, что ученик либо не хочет учиться, ленится, не старается, либо не понял материал. Отсюда следует, что ученика надо либо заставить делать то, что требуется, либо необходимо объяснить еще раз непонятный ему материал. При диагностике учитель, основываясь на анализе продуктов учебной деятельности школьника (оперативная психодиагностика), выявляет пробелы в его знаниях, то есть недостатки в усвоении учеником того или иного материала. Коррекционные действия учителя состоят в повторных (порой многократных) объяснениях учебного материала и выполнении школьником тренировочных упражнений опять-таки на учебном материале. По существу, такой способ преодоления учебных трудностей представляет собой «натаскивание» школьника на выполнение учебных заданий. Диагностика и коррекция трудностей остаются в пределах одного этого уровня.

2. Психологический подход. Этот подход к диагностике и коррекции школьных трудностей исходит в целом из представления о поликаузальной обусловленности школьной неуспеваемости и в качестве конкретных причин учебных трудностей рассматривает, в первую очередь, недостатки в когнитивно-личностном развитии учащихся. Данный подход системно объединяет два уровня существования любого психического явления: уровень его внешнего проявления (педагогический) и уровень внутренних психологических процессов (психологический). Диагностика в рамках психологического подхода осуществляется по результатам анализа всевозможных соотношений конкретных внешних проявлений трудностей и их психологических причин. Здесь с помощью психодиагностических

¹ Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. — С. 5—54.

средств устанавливается недостаточность в развитии тех или иных когнитивных процессов или особенностей личностной сферы. Затем с помощью системы психологических заданий осуществляются целенаправленные коррекционно-развивающие воздействия на установленные причины анализируемых трудностей, результатом чего является их устранение.

3. Нейропсихологический подход. Данный подход к диагностике и коррекции школьных трудностей состоит в том, что последние рассматриваются как результат дефицитарности (недостаточности) развития отдельных мозговых структур. По существу, остается в рамках монокаузальной (однопричинной) обусловленности школьной неуспеваемости влияниями минимальных мозговых дисфункций, хотя и признается роль эмоционально-мотивационных факторов, а также влияние социальной ситуации развития. Этот подход в диагностическом плане связан с выявлением с помощью системы психологических заданий, адресованных определенным мозговым структурам, тех из них, уровень развития которых на данный момент недостаточен, что и обуславливает возникновение ряда когнитивных трудностей в школьном обучении. Та же система психологических заданий используется на коррекционно-развивающем этапе, цель которого состоит в активизации, стимулировании развития дефицитарных мозговых структур¹.

Следует признать, что диагностика и коррекция неуспеваемости преимущественно осуществляется по первому пути. Однако в условиях роста процента неуспеваемости учащихся во всех школах, что и было показано при помощи статистических данных, учителям необходимо учиться использовать разные пути преодоления неуспеваемости. Коллектив школы пытается это делать.

Исходя из вышеизложенных теоретических положений, а также анализа подходов к преодолению неуспеваемости в школе, коллектив МОУ СОШ № 63 поставил перед собой следующую **цель**: *создать условия, способствующие преодолению и предупреждению неуспеваемости в школе через формирование положительной мотивации у учащихся к учению.*

Для реализации цели необходимо решить следующие **задачи**:

- выявить причины возникновения неуспеваемости в целом и на уровне школы в частности;
- разработать систему мер по преодолению неуспеваемости в школе на основе разработанных в психолого-педагогической литературе подходов (индивидуального подхода в воспитании, дифференцированного и личностноориентированного подходов в обучении) в сочетании с формированием положительной мотивации у учащихся к учению;

¹ Локалова Н.П. Указ. соч. – С. 17-18.

- проводить комплексную работу с родителями на основе принципов педагогического такта;
- использовать систему мер по преодолению неуспеваемости на практике;
- провести контроль результатов и коррекцию программы.

Программа работы со слабоуспевающими детьми является дополнением к программе работы ГЭПП в школе.

2. ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ НЕУСПЕВАЕМОСТИ

При выявлении причин неуспеваемости коллектив школы ориентировался на исследование Локаловой Н.П. «Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика»¹. Автор говорит о причинах неуспеваемости с точки зрения родителей, учителей и психологов.

С точки зрения родителей, основными причинами неуспеваемости их детей являются: неумение найти подход к ребенку (48 %), неинтересное преподавание предмета (36 %), лень ребенка (32 %), несправедливость учителей (29 %), недостаток внимания к ребенку со стороны учителя (28%), большие учебные нагрузки (24 %), низкая квалификация учителя (23 %).

Учителя же главными причинами неуспеваемости детей считают: плохое здоровье ребенка (60 %), семейные проблемы (32 %), пассивность родителей и невнимание к детям (31 %), педагогическую запущенность (24 %), нежелание или неумение помочь своему ребенку (18 %), высокий уровень тревожности ребенка (18 %), сложность учебной программы (16,5 %), низкую самооценку учащегося (16 %).

Психологи в качестве причин неуспеваемости детей называют: амбиции родителей (30 %), незрелость психических функций детей (28 %), недостаточный учет индивидуальных особенностей школьников (28 %), плохое здоровье (20 %).

Все названные причины имеют место. Особо хотелось бы остановиться на главных, с точки зрения коллектива, причинах.

1-я причина. *Несоответствие амбиций родителей способностям их детей.* Известно, что от 15 до 40 % учащихся начальных классов испытывают различные трудности в процессе школьного обучения. Но именно требование учиться хорошо, даже когда ребенок по своим способностям не может соответствовать этому требованию взрослых, приводит к возникновению у него проблем.

2-я причина. *«Погоня за отметками».* Главным показателем успешности учения в школе являются отметки, получаемые школьником на уроках. Именно на получение хорошей отметки (любой ценой) ориентируют ребенка учителя и родители. Потому не удивительно, что школьники в ней видят смысл своего учения. Появляется погоня за отметками, деформирующая, в конечном счете, личность ребенка. В.А. Сухомлинский справедливо заметил: «Я всегда с большой тревогой думал о психозе погони за отличными отметками, — этот психоз рождается в семье и захватывает педагогов, ложится тяжелым бременем на юные души школьников, калечит их. У ребенка нет в данное время таких

¹ Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: Учебное пособие. – СПб., 2009.

способностей, чтобы учиться на отлично, а родители требуют от него только пятерок, в крайнем случае, мирятся с четверками, и несчастный школьник, получая тройки, чувствует себя чуть ли не преступником»¹.

3-я причина. *Изменения в обществе.* Специалисты отмечают, что негативные изменения экологической и социально-экономической ситуации в стране ухудшают соматическое и нервно-психическое здоровье школьников, а в условиях интенсификации обучения и перегруженности школьных программ значительно возрастает число неуспевающих.

Особые факторы приводят к появлению неуспеваемости в начальной школе. Охарактеризуем их.

1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ

У ребенка 7-9 лет еще не настолько развита саморегуляция, чтобы он мог целенаправленно осуществлять учебную деятельность в течение нескольких часов подряд. Внешняя пассивность обманчива, она должна сопровождаться высокой внутренней активностью, мобилизацией всех ресурсов внимания, памяти, мышления. Недостаточность этих ресурсов – первая психологическая причина неуспеваемости.

Вторая – несформированные у ребенка умения самостоятельно управлять своей умственной деятельностью (т. е. использовать ресурсы: сосредоточиться на учебном задании, запомнить, воспроизвести информацию, сравнивать, обобщать, делать выводы для получения новых знаний).

Третья – недостаточность или нарушение мотивации. Любая деятельность, в том числе и учебная, должна чем-то побуждаться: любознательность, интерес, стремление понять окружающий мир, увлеченность самим процессом познания.

2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ

Ученик должен принять школьную реальность и научиться в ней жить. Сюда относятся и количество, и состав учеников в классе, первая или вторая смена обучения, квалификация и стиль учителя, программа по которой ведётся обучение.

3. ПАТОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ

Патологические факторы - различные отклонения в психическом развитии детей: локальные поражения центральной нервной системы, которые ведут к стойким нарушениям письма (дисграфия), чтения (дислексия), счета (дискалькулия).

Обозначим методологическую причину неуспеваемости, которая влияет на все ступени образования (включая профессиональное).

Исходя из доминанты знаниевого подхода к образованию, в настоящее время результат процесса обучения в профильных и общеобразовательных классах оценивается по той сумме знаний, которые

¹ Цит. по: Локалова Н.П. Указ. соч. – С. 14.

каждый ученик получил на уроках того или иного предмета. При этом необходимо помнить, что при разработке требований к учащимся специалисты каждого учебного предмета ориентируются осознанно или неосознанно на некую усредненную норму возможностей детей того или иного возраста. Не учитываются при этом индивидуальные возможности и способности ученика, его желание учиться. Отсюда, по нашему мнению, возникает такая сложная проблема школы, как неуспеваемость учащихся, которая является главной причиной негативного отношения к школе некоторой категории учащихся. Ориентирование цели обучения на усвоение ЗУНов не избавит систему образования от существующих в настоящее время противоречий образовательного процесса, выражающихся в регламентации научного ядра знаний; доминировании оценки деятельности учащихся по показателям школьной успеваемости; недифференцированном подходе к детям, предъявлении одинаковых требований ко всем обучающимся, независимо от индивидуального развития; сокрытия действительного положения дел в школе за счет формально поставленной удовлетворительной оценки. Выявленные недостатки организации учебного процесса в современных школах позволяют обозначить противоречие между ориентацией школы преимущественно на теоретическую подготовку учащихся, выражающуюся в доминанте знаниевого подхода в учебном процессе, и неуклонным падением качества знаний учащихся в школе.

Все вышеперечисленное заставляет выстраивать учебный процесс таким образом, чтобы стимулировать и поддерживать разнообразную познавательную активность ребёнка, эмоционально подкреплять различные ее проявления, создавать условия для ее развития.

3. ПОКАЗАТЕЛИ ОБУЧАЕМОСТИ ШКОЛЬНИКОВ, НА КОТОРЫЕ ОРИЕНТИРУЕТСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕКТИВ

Показателями обучаемости являются следующие:

1. Самостоятельность и чувствительность к помощи (чем меньше помощь, тем выше чувствительность к ней, тем выше обучаемость). Учащиеся довольно четко дифференцируются не только по тому, могут ли они самостоятельно усваивать новые знания, но и по тому, воспринимают ли они и в какой мере помощь при невозможности самим справиться с задачей. Мера помощи характеризует зону ближайшего развития ученика.
2. Быстрота преодоления ошибочных обобщений, выполненных по несущественным признакам. Например, неправильное обобщение «Все короткие слова — предлоги» у одного второклассника удерживалось только 2 дня, у другого — 2 месяца, а третий школьник даже в III классе не преодолел эту ошибку (данные Н.А. Менчинской).
3. Умение применять знания на практике, в частности при решении задач. Так, З.И. Калмыкова обнаружила, что для того, чтобы научиться решать задачи по теме «Давление твердых тел», разным учащимся VI класса потребовалось решить разное количество задач — от 10 до 102.
4. Быстрота свертывания мыслительных операций. По данным Н.Ф. Талызиной, у хорошо успевающих учеников мыслительные операции свертываются в 3 раза быстрее по сравнению со школьниками с более низкой успеваемостью. Это позволяет сделать процесс мышления более экономичным¹.

Соответственно, особенности неуспевающих учащихся:

- низкий уровень знаний, как следствие этого низкий уровень интеллектуального развития
- отсутствие познавательного интереса
- не сформированы элементарные организационные навыки
- учащиеся требуют индивидуального подхода с психологической и педагогической (в плане обучения) точки зрения
- нет опоры на родителей как союзников учителя - предметника
- дети, в основном, из асоциальных семей
- отсутствие адекватной самооценки со стороны учащихся
- частые пропуски уроков без уважительной причины, что приводит к отсутствию системы в знаниях и как следствие этого - низкий уровень интеллекта (см. также приложение 1).

Признаки отставания - начало неуспеваемости учащихся

¹ Локалова Н.П. Указ. соч. – С. 56.

1. Ученик не может сказать, в чем трудность задачи, наметить план ее решения, решить задачу самостоятельно, указать, что получено нового в результате ее решения. Ученик не может ответить на вопросы по тексту, сказать, что нового он из него узнал. Эти признаки могут быть обнаружены при решении задач, чтении текстов и слушании объяснения учителя.
2. Ученик не задает вопросов по существу изучаемого, не делает попыток найти и не читает дополнительных к учебнику источников. Эти признаки проявляются при решении задач, восприятии текстов, в те моменты, когда учитель рекомендует литературу для чтения.
3. Ученик не активен и отвлекается в те моменты урока, когда идет поиск, требуется напряжение мысли, преодоление трудностей. Эти признаки могут быть замечены при решении задач, при восприятии объяснения учителя, в ситуации выбора по желанию задания для самостоятельной работы.
4. Ученик не реагирует эмоционально (мимикой и жестами) на успехи и неудачи, не может дать оценки своей работе, не контролирует себя.
5. Ученик не может объяснить цель выполняемого им упражнения, сказать, на какое правило оно дано, не выполняет предписаний правила, пропускает действия, путает их порядок, не может проверить полученный результат и ход работы. Эти признаки проявляются при выполнении упражнений, а также при выполнении действий в составе более сложной деятельности.
6. Ученик не может воспроизвести определения понятий, формул, доказательств, не может, излагая систему понятий, отойти от готового текста; не понимает текста, построенного на изученной системе понятий. Эти признаки проявляются при постановке учащимся соответствующих вопросов.

Основные признаки неуспеваемости учащихся

1. Наличие пробелов в фактических знаниях и специальных для данного предмета умениях, которые не позволяют охарактеризовать существенные элементы изучаемых понятий, законов, теорий, а также осуществить необходимые практические действия.
2. Наличие пробелов в навыках учебно-познавательной деятельности, снижающих темп работы настолько, что ученик не может за отведенное время овладеть необходимым объемом знаний, умений и навыков.
3. Недостаточный уровень развития и воспитанности личностных качеств, не позволяющий ученику проявлять самостоятельность, настойчивость, организованность и другие качества, необходимые для успешного учения.

На что нужно ориентироваться, чтобы предотвратить появление неуспеваемости (из опыта В.А. Сухомлинского)

В. А. Сухомлинский отметил, что нельзя усматривать цель обучения в том, чтобы любыми способами добиться усвоения учащимися программного материала. Нельзя эффективность способов, методов обучения оценивать только по тому, каким объемом знаний овладели ученики. Цель обучения заключается в том, чтобы процесс овладения знаниями обеспечивал оптимальный уровень общего развития, а общее развитие, достигаемое в процессе обучения, способствовало более успешному овладению знаниями. «Мы в нашей школе оцениваем эффективность методов обучения по тому, насколько они способствуют процессу общего умственного развития ребенка, в какой мере процесс учения является в то же время процессом умственного, нравственного, идеологического, эстетического воспитания»¹. «Мы даем ученикам специальные задания на мышление, построенные на наблюдениях»². «Исследование сущности фактов, явлений, закономерностей, причинно-следственных связей – очень важный стимул воздействия на внутренние психические процессы»³. «Придается исключительное значение творческим сочинениям в умственном развитии учеников»⁴.

Следовательно, учителю нужно ориентироваться не на показатель количества усвоенных знаний за четверть, полугодие или год, а видеть рост своего ученика, обращать внимание на общую атмосферу его учения: старается он или ленится, стремится узнать что-то новое или ходит в школе, только для общения со сверстниками. В конечном итоге, школа должна воспитывать и развивать, а не «снабжать» знаниями.

¹ Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа. // Хрестоматия по педагогике. М., 1972. - С. 236.

² Там же. - С. 240.

³ Там же. - С. 242.

⁴ Там же. - С. 243.

4. СИСТЕМА МЕР ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НЕУСПЕВАЕМОСТИ В ШКОЛЕ

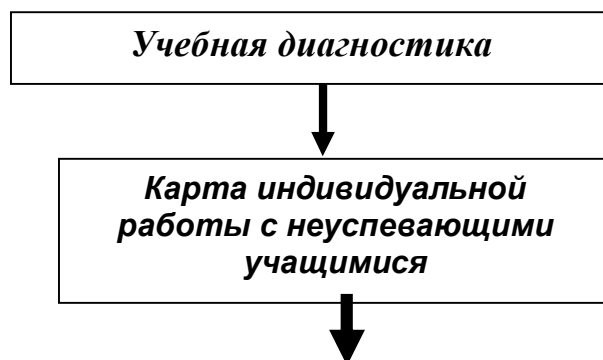


5. РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ

1. Через воспитание

Работа классных руководителей (Обобщение опыта Л.В. Зыряевой, Н.И. Сергеевой, Е.Г. Кутищевой, Т.И. Карасевой)

1.1.1



КАРТА ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ С НЕУСПЕВАЮЩИМИ УЧАЩИМИСЯ

Фамилия, имя

класс ____ предмет _____ учитель

Причины неуспеваемости

Состояние здоровья

Семейно-бытовые условия

Отношение к учебе

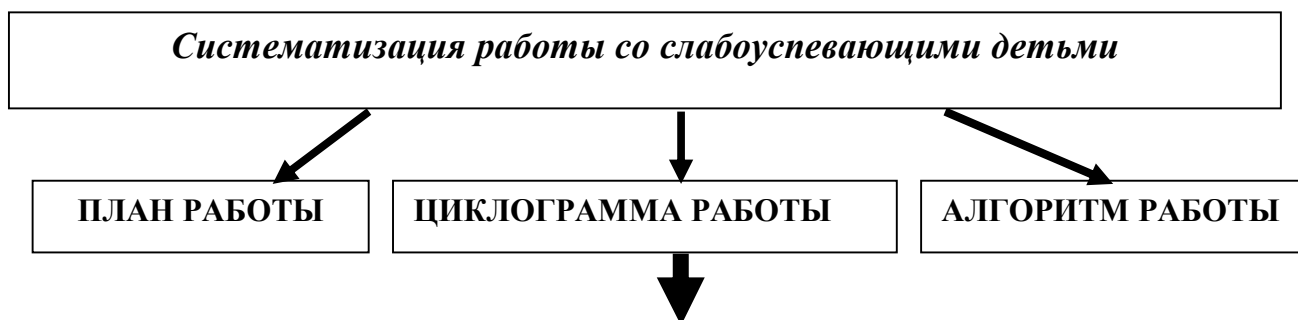
Выполнение домашнего задания

Развитие мышления (запись психолога)

Организация индивидуального подхода

Работа с учебником

1.1.2



1. ПЛАН работы классного руководителя со слабоуспевающими учащимися

<i>№ п\п</i>	<i>Вид работы</i>	<i>Срок исполнения</i>	<i>Ответственный</i>
1	Посещение на дому семей слабоуспевающих учащихся с целью выявления материально-бытовых условий	В начале года	Классный руководитель, социальный педагог
2	Посещение уроков с целью выявления работы слабоуспевающих на уроках	Не реже одного раза в месяц	Классный руководитель
3	Проведение родительских собраний совместно с учащимся и их родителями (под роспись) с результатами тренировочно-диагностических работ	Систематически в течение года, но не реже одного раза в месяц	Классный руководитель, учителя - предметники
4	Рассмотрение результатов обучения (в первую очередь претендентов на получение справки вместо аттестата), имеющих систематические пропуски уроков	В течение года, по итогам контрольных работ, по заявкам учителей - предметников	Классный руководитель, учителя – предметники, соц. педагог, психолог
5	Индивидуальная работа психолога со слабоуспевающими учащимися и их родителями (анкетирование, собеседование)	Постоянно	Классный руководитель, психолог
6	Проведение тренинга успешности со слабоуспевающими учащимися	Постоянно	Классный руководитель, психолог

2. Циклограмма для классного руководителя

Ежедневно:

- 1. Работать с опоздавшими и выяснение причин отсутствия.*
- 2. Организация питания учащихся.*
- 3. Организация дежурства в классном кабинете.*
- 4. Индивидуальная работа с учащимися.*

Еженедельно:

- 1. Проверка дневников учащихся.*
- 2. Проведение мероприятий в классе (по плану).*
- 3. Работа с родителями (по ситуации).*
- 4. Работа с учителями – предметниками (по ситуации).*
- 5. Встреча со школьной медсестрой по справкам о болезни учащихся.*

Каждый месяц:

- 1. Посещение уроков в своем классе.*
- 2. Консультации у школьного психолога, социального педагога.*
- 3. Экскурсии, посещение музея и т.д.*
- 4. Встреча с родительским активом.*

Один раз в четверть:

- 1. Оформленные журналы по итогам четверти.*
- 2. Анализ выполнения плана работы за четверть, коррекция плана воспитательной работы на новую четверть.*
- 3. Проведение родительского собрания.*

Один раз в год:

- 1. Проведение открытого мероприятия.*
- 2. Оформление личных дел учащихся.*
- 3. Анализ и составление плана работы класса.*
- 4. Статистические данные.*

3. Алгоритм работы со слабоуспевающими и их родителями:

1. Выявление причин слабой успеваемости (мониторинг).
2. Профилактическая работа с учащимися и их родителями социального педагога, психолога.
3. Составление графика работы с учителями-предметниками, заведение коррекционной тетради по ликвидации неуспеваемости.
4. Работа ученического самоуправления со слабоуспевающими.(консультантов).
5. Индивидуальная работа со слабоуспевающими и их родителями.

1.1.3. ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

ФОРМЫ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ С ЦЕЛЬЮ
ПРЕОДОЛЕНИЯ НЕУСПЕВАЕМОСТИ



Составление индивидуальных планов по самовоспитанию, самоконтролю.

Индивидуальное интеллектуальное просвещение по формированию культуры умственного труда.

Индивидуальные беседы «Что значит быть образованным человеком?»

Индивидуальные тематические консультации.

Самопрезентации.

«Предметные консультации» (учителя-предметники): проведение целенаправленной работы над задачей формирования правильной самооценки, умения видеть истинный уровень своей подготовки, соразмерять свои амбиции и желания с ревностью через внеклассную работу по предмету, консультации для желающих.

1.1.4. СИСТЕМА ВНЕКЛАССНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ

ВИДЫ ВНЕКЛАССНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ



Диспуты «Книга - мой друг и учитель».

Тренинги «Приемы заучивания наизусть».

Организация и проведение внеклассных мероприятий, позитивно влияющих на интеллектуальное развитие слабоуспевающих детей и задействование их вместе с родителями в подготовке и проведении

А) деловые игры: «Грамоте учиться - всегда пригодиться», «Знание – мой капитал», «Умники и умницы»;

Б) классные часы «Учение с увлечением», «Эрудит-кафе»;

В) конкурсы эрудитов;

Г) тренинги по развитию внимания, памяти, мышления.

Задействование этих учащихся в КТД (коллективных творческих делах) - стимулирование их активности и инициативности.

Задействование в ученическом самоуправлении с привлечением к анализу ученических проблем (учитывать их мнение и направлять их).

Сотрудничество с внешкольными учреждениями для совместного развития интеллектуальных возможностей детей.

2. Через обучение

2.1

НА ОСНОВЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ЗАДАНИЙ

1. При организации домашней работы для слабоуспевающих школьников подбираются задания по осознанию и исправлению ошибок: проводится подробный инструктаж о порядке выполнения домашних заданий, о возможных затруднениях, предлагаются (при необходимости) карточки-консультации, даются задания по повторению материала, который потребуется для изучения новой темы. Объем домашних заданий рассчитывается так, чтобы не допустить перегрузки школьников. (Веретенникова И.Н.).

2. В ходе самостоятельной работы на уроке слабоуспевающим школьникам даются упражнения направленные на устранение ошибок, допускаемых ими при ответах или в письменных работах. (Веретенникова И.Н.).

3. С новым материалом знакомить постепенно, используя образцы заданий и правила выполнения учебной деятельности. (Веретенникова И.Н.).

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ОЦЕНКИ

1. Дифференциация критериев оценивания и их ориентация на уровень познавательных способностей учащихся: **нельзя ко всем ученикам предъявлять одни и те же критерии.** Главное добиться того, чтобы с оценкой учителя ученик внутренне соглашался. Ясно, что воспитательный эффект оценки будет значительно выше, если учащимся станут понятны требования, предъявляемые к ним учителями. Если же ученик будет считать, что его знания занижены или завышены, то это приведет к потере мотивации к учению и, как следствие, приведет к появлению неуспеваемости. (Скрипкин И.Н.).

2. Дифференциация оценок в зависимости от вида работы (самостоятельная работа, домашняя, творческая и др. работы оцениваются по-разному, к ним предъявляются неодинаковые требования (Скрипкин И.Н.).

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ УСЛОВИЙ

1. В процессе изучения нового материала внимание слабоуспевающих учеников концентрируется на наиболее важных и сложных разделах изучаемой темы, учитель чаще обращается к ним с вопросами, выясняющими степень понимания учебного материала, привлекает их в качестве помощников при показе опытов, раскрывающих суть изучаемого, стимулирует вопросы учеников при затруднениях в усвоении нового материала. (Веретенникова И.Н.).

2. При опросе слабоуспевающим школьникам дается примерный план ответа, разрешается пользоваться планом, составленным дома. (Веретенникова И.Н.).

3. Больше времени отводится слабоуспевающему ребенку для подготовки к ответу у доски, разрешается делать предварительные записи, пользоваться наглядными пособиями и пр. (Веретенникова И.Н.).

4. Слабоуспевающим ученикам задаются наводящие вопросы, помогающие последовательно излагать материал. (Веретенникова И.Н.).

5. При опросе создаются специальные ситуации успеха. (Веретенникова И.Н.).

6. В ходе опроса и при анализе его результатов обеспечивается атмосфера доброжелательности. (Веретенникова И.Н.).

7. Ведение специального журнала для слабоуспевающих в течение всего периода

4. Использование «карточек помощи». Это образец задания с решением и аналогичное задание. К типовым задачам составлены алгоритмы решения. (Веретенникова И.Н.).

5. Разноуровневые задания, ориентированные на детей с высокими, средними и низкими учебными способностями. (Скрипкин И.Н.).

6. Широкие возможности для индивидуализации обучения представляет **дифференцированная самостоятельная работа.** Индивидуализация здесь осуществляется главным образом за счет заданий, которые варьируются в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся. (Скрипкин И.Н.).

7. Задания с интересным содержанием, занимательными вопросами различного уровня сложности. (Учителя школы).

8. Разбивка заданий на дозы, этапы, выделение в сложных заданиях ряда простых. (Учителя школы).

9. Подбор для самостоятельной работы заданий по наиболее существенным, сложным и трудным разделам учебного материала, стремясь меньшим числом упражнений, но поданных в определенной системе, достичь большего эффекта. Включать в содержание самостоятельной работы упражнения по устранению ошибок, допущенных при ответах и в письменных работах. Инструктировать о порядке выполнения работы. Стимулировать постановку вопросов к учителю при затруднениях в самостоятельной работе. (Учителя школы).

3. «Накопительная система оценивания».

Оценка – как совокупность набранных баллов. Оценка – за различные виды работ в течение ряда уроков (количество отметок в журнал варьируется в зависимости от сложности работ – уровневая дифференциация).

4. Мониторинг качества знаний через систему оценок.

Мониторинг, осуществляемый по каждому классу и каждому ребенку, начиная с 5 класса, по итогам контрольных и проверочных работ, помогает выявить наиболее «проблемные» темы, что позволяет учителю более продуктивно организовать изучение нового материала, повторение пройденного материала со всеми учениками, тем самым улучшить в итоге общий результат, а также отработать во время индивидуальных занятий материал, вызвавший затруднений у слабоуспевающих учащихся.

(Кутищева Е.Г.)

5. Анализ ошибок и оказание необходимой помощи.

(Учителя школы).

изучения предмета, с целью мониторинга процесса усвоения материала. (Веретенникова И.Н.).

8. «Внутренняя широкая дифференциация» - обучение по группам (применяется в зависимости от уровня сложности изучаемого материала, при уроке-обобщении или уроке-контроле знаний). Класс делится по уровням:

1-ая группа, ученики с высокими учебными способностями (ведут работу с материалом большей сложности, требующим умения применять знания в незнакомой ситуации и самостоятельно, творчески подходить к решению задач).

2-ая группа - учащиеся со средними способностями (выполняет задание первой группы, но с помощью учителя по опорным схемам либо задания с менее высоким уровнем сложности по сравнению с 1-й группой).

3-я группа - учащиеся с низкими учебными способностями. Задания для них имеют пониженный уровень сложности, носят репродуктивный характер.

Важно, что при дифференцированном процессе обучения возможен переход учащихся из одной группы в другую, т.е. состав группы не закреплён навсегда. Переход обусловлен изменением в уровне развития ученика, способностью восполнения пробелов и повышением учебной направленности, выразившейся в интересе к получению знаний. Состав групп позволяет адаптировать содержание учебных программ к возможностям конкретных учащихся, помогает разработать педагогическую технологию, ориентированную на "зону ближайшего развития" каждого школьника, что в свою очередь, создает благоприятные условия для развития личности учащихся, формирования положительной мотивации учения, адекватности самооценки. (Скрипкин И.Н.; фрагмент урока см. в приложении).

9. Работа в малых группах.

Задание даётся группе, а не отдельному ученику. В малой группе учащийся находится в более благоприятных, чем при фронтальной работе всем классом.

Особенно эффективно формировать группы с одинаковым образовательным потенциалом учащихся. В таких случаях более сильной группе предоставляются и

10. Согласование объема домашних заданий с другими учителями класса, исключая перегрузку.
(Учителя школы).

более сложные (трудные) задания, а более слабой – задания легче.

(Скрипкин И.Н.).

10. Формирование групп с неодинаковой мотивацией.

В психологии замечено: если детей с нейтральной мотивацией к предмету объединить с детьми, которые не любят данный предмет, то после совместной работы первые существенно повышают свой интерес к этому предмету. Если же включить учеников с нейтральным отношением к данному предмету в группу любящих данный предмет, то отношение у первых не меняется. Поэтому целесообразно так формировать учебные группы, чтобы формировалась устойчивая положительная мотивация к учению у слабоуспевающих учащихся. **(Скрипкин И.Н.).**

2.2 На основе использования иных форм и методов работы

НЕСТАНДАРТНЫЕ ФОРМЫ ЛИЧНОСТНООРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ

*Изложение правил, теорем, математических понятий в доступной, запоминающейся форме с помощью стихов, алгоритмов, наглядного и дидактического материала.
Мнемотехника (см. приложение)*

*Апробировано
Кутищевой Е.Г.*

- 1) творческие задания, которые чрезвычайно эффективно мотивируют учащихся к познавательной деятельности, среди них следует выделить такие приемы как «неоконченное предложение» и «неоконченный рассказ»;*
- 2) встреча с героем (данный прием особенно эффективен на уроках предметов гуманитарного цикла, он позволяет персонафицировать исторических деятелей и литературных персонажей, представить их как реальных чувствующих людей, а не в виде портретов в учебниках истории и литературы);*
- 3) обучающие игры;*
- 4) ученик в роли учителя;*
- 5) каждый учит каждого;*
- 6) работа в малых группах, эта форма организации учебной деятельности позволяет подобрать задания интересные практически для каждого ученика, эта форма объединяет личностно-ориентированный подход с дифференцированным.*
- 7) ретроспективный метод (подробнее см. приложение)*

Апробировано Скрипкиным И.Н.

2.3 ЧЕРЕЗ БЛОЧНО-МОДУЛЬНЫЙ ПРИНЦИП ПОСТРОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

(Апробировано Скрипкиным И.Н.)

Содержание строится на основе блочно-модульного принципа, позволяющего всесторонне изучить основные проблемы, а также вести воспитательную работу через обучение и организацию специальных мероприятий. Преимуществом блочно-модульного принципа с точки зрения образования и развития учащихся является максимально успешное усвоение ими знаний (порционный принцип заостряет внимание детей на тех или иных вопросах) и формирование через усвоение знаний определенного набора умений и превращение их в навыки, такие как анализ источника, определение его достоверности, выдвижение и аргументирование собственных идей и позиций и т. д. Процент неуспеваемости при построении содержания образования по блочно-модульному принципу снижается по следующим причинам. Во-первых, синхронное изучение ключевых проблем или вопросов позволяет лучше их понять и освоить. Во-вторых, в отличие от линейного способа изучения материала, где к изученной теме потом уже не возвращаются (на повторение, как правило, времени не остается), при блочно-модульном принципе аспекты той или иной темы изучаются в том или ином блоке, поэтому к ней возвращаются в течение года неоднократно. Пример синхронного изучения тем смежных предметов представлен в таблице 1.

В таблице № 1 приведен пример тематического планирования курса истории России, всеобщей истории и обществознания для 8 класса по блочно-модульному принципу.

<i>История России</i>	<i>Всеобщая история</i>	<i>Обществознание</i>
Развитие России после реформ Петра Великого: достижения и противоречия	Трансформация феодального общества в буржуазное	Что такое общество
Социально-экономическое развитие России в 20-50 гг. 19 в.	Рост промышленного производства в Европе в 20-50 гг. 19 века	Типология обществ
Социально-экономическое развитие России после отмены крепостного права	Научно-технические предпосылки второй промышленной революции	Человек, природа, общество (на примере индустриального общества)
Социально-экономическое развитие России при Александре 3	Индустриальное общество: основные черты	Социальный прогресс и развитие общества (на примере индустриального общества)

2.4 СОДЕРЖАНИЕ И МЕХАНИЗМ РАБОТЫ С НЕУСПЕВАЮЩИМИ УЧАЩИМИСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

(Обобщение опыта Мелиховой Г.И.)



Содержание работы со слабыми детьми
(Апробировано Мелиховой Г.И.
См. приложение)



1. *Диагностика.*
2. *Разноуровневые задания.*
3. *Использование комплексных интеллектуально-речевых упражнений.*
4. *Работа по предупреждению ошибок.*
5. *Использование невербального ряда в помощь к трудным заданиям.*
6. *Использование опор, памяток, таблиц, алгоритмов.*
7. *Игры.*
8. *Организация внеклассных мероприятий, нацеленных на мотивацию учащихся к учебной деятельности.*
9. *Использование различных методов в процессе преподавания с целью предупреждения появления неуспеваемости.* Г.И. Мелихова в своей педагогической деятельности ориентируется на слова И.А. Сикорского о том, что умственное развитие ученика в школе существенно зависит от метода преподавания важнейших предметов (Сикорский И. А. Психологические основы воспитания и обучения. Киев, 1909. - С. 61). У Г.И. Мелиховой в ее «коллекции» более 100 методов и приемов по предупреждению и преодолению неуспеваемости.

3. Рачковская О.И.

Задачи ДО в обучении слабоуспевающих учащихся:

1. Вовлекать слабоуспевающих учащихся в работу кружков и секций.
2. Акцентировать внимание на успехах в занятиях кружковой работой, поднимать престиж в глазах одноклассников и мотивировать тем самым к успешной учебной деятельности.
3. Проводить музейные уроки по военно-патриотической тематике.

4. РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ

(Апробировано Карасевой Т.И. См. приложение)

ФОРМЫ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ



*Индивидуальные беседы с родителями с приглашением на родительские субботы;
проведение личных бесед с родителями, индивидуальных и тематических консультаций;
педагогическое просвещение (например, ознакомление с понятием внимания и его основными свойствами, изучение упражнений и игр по развитию внимания);
инсценирование педагогических ситуаций, с целью решения их родителями.*

ПРИЛОЖЕНИЯ

к программе «Работа со слабоуспевающими детьми
в рамках ГЭПП в МОУ СОШ № 63 г. Липецка»

Веретенникова И.Н.**ПАМЯТКА ДЛЯ УЧИТЕЛЯ****Работа со слабоуспевающими учащимися на уроке.**

1. При опросе слабоуспевающих учащихся:
 - Больше времени давать для подготовки, предлагать краткий план ответа, разрешить иметь свой план ответа.
 - Выдать схемы, плакаты, помогающие систематизировать ответ;
 - Чаще задавать вопросы при фронтальных беседах.
 - Опрос слабоуспевающих полезно сочетать с самостоятельной работой остальных учащихся, чтобы можно было провести индивидуальную работу, помочь наводящими вопросами показать свои знания, предупредить новое отставание.
2. Объяснение нового материала:
 - Применять специальные приемы для поддержания внимания.
 - Четко формулировать цели и задачи предстоящих занятий, добиваться понимания материала каждым слабоуспевающим.
 - Выделять объекты, на которых должно быть сосредоточено внимание учащихся, устранять все посторонние раздражители.
 - Разнообразить методы обучения и виды учебной деятельности, создавать проблемные ситуации.
 - Повышать интерес учащихся к теме.
 - Предупреждать утомление учащихся.
3. Организация самостоятельной работы:
 - Задания разбивать на этапы, дозы с применением конкретных инструкций.
 - Поощрять первые самостоятельные шаги, чтоб ученик почувствовал радость учения, удовольствие, а не трудность и огорчение.
4. При сообщении домашнего задания:
 - Найти конкретный параграф учебника.
 - Ознакомится с текстом задачи, с описанием опыта, с заданием к упражнению.
 - Предложить задать вопросы.

- Дать карточки консультативного характера с планом выполнения работы, с указанием, где прочитать в учебнике разъяснения при затруднении.
 - Учитывать дозировку домашнего задания / уровень репродуктивный.
5. Применение разноуровневых контрольных работ.
 6. Отражение работы со слабоуспевающими в поурочных планах.
 7. Наличие тематического учета знаний. Выявление причин неуспеваемости.
 8. Ведение тетрадей систематического учета знаний.

Презентация и комментарии Кутищевой Е.Г. об использовании мнемотехники на уроках математики

Мнемотехника.

Мнемотехнические приёмы в работе со слабыми учащимися

Важнейшая задача школы – повышение качества учебно–воспитательного процесса. Решение этой задачи требует комплексного подхода: предстоит настойчиво и последовательно совершенствовать содержание, организационные формы и методы – воспитательного процесса. Среди всей совокупности средств и методов учебно–воспитательной работы, направленных на обеспечение усвоения программы каждым учеником в общепринятые сроки, значительное место занимает учёт индивидуальных особенностей учащихся как успешно усваивающих по математике, так и испытывающих большие затруднения по разным причинам.

Учащиеся класса имеют различный уровень подготовки по математике: неодинаковые успехи в усвоении знаний, умений и навыков, проявляют различный интерес к математике как учебному предмету. Учитывая это, учитель должен вести обучение с учётом указанных индивидуальных особенностей учащихся. Учителю необходимо постоянно учитывать в работе с классом особенности знаний каждого учащегося. Только при соблюдении этого условия возможны положительные результаты в работе.

Выпускной экзамен по математике в настоящее время является обязательным для каждого выпускника 11 класса. Выходит, что учитель математики должен подготовить каждого ученика, причем известно, что не все учащиеся быстро «схватывают» новый материал. Если

из урока в урок ученик испытывает трудности в усвоении нового материала, то пропадает интерес к предмету, накапливаются пробелы в знаниях. Конечно же, сильные ребята и правила, и действия запоминают быстро и ими пользуются, но менее подготовленные дети, как говорится, “хватаются” и за эту “соломинку”, а затем приобретают навыки выполнения заданий. Возникновение интереса к математике у значительного числа учащихся зависит в большей степени от того, насколько умело будет построена учебная работа.

Каждая новая проблема далеко не всегда вызывает интерес у ребят. Порой у них проявляется страх перед трудностями, неумение преодолевать их самостоятельно.

■ «...сообразительность и смекалку нельзя ни “вдолбить”, ни “вложить” ни в чью голову. Результаты надежны лишь тогда, когда введение в область математических знаний совершенствуется в легкой и приятной форме, на предметах и примерах быденной и повседневной обстановки, подобранных с надлежащим остроумием и занимательностью».

Автор популярной книги «В царстве смекалки» Е.И. Игнатъев писал: «...сообразительность и смекалку нельзя ни «вдолбить», ни «вложить» ни в чью голову. Результаты надежны лишь тогда, когда введение в область математических знаний совершенствуется в легкой и приятной форме, на предметах и примерах быденной и повседневной обстановки, подобранных с надлежащим остроумием и занимательностью».

- Процесс познания должен стать живым делом, а не работой по заучиванию скучных правил и законов.
- Обучение математике должно стать не целью, а средством на пути совершенствования личности ученика.
- Помочь ученику стать свободной, творческой и ответственной личностью.

Мнемотехника - это набор способов и приёмов для запоминания информации.

- **Мнемонические приёмы основаны в основном на создании ассоциаций или связей между запоминаемыми фактами. Основная часть запоминаемой информации имеет логическую природу. Как правило это числа, конкретные факты и пр. Приёмы мнемотехники связывают между собой факты с помощью образов, обеспечивая надёжное запоминание информации.**

Мнемоника или как её ещё называют мнемотехника - это набор способов и приёмов для запоминания информации. Используя мнемонику, можно запоминать большие объёмы информации: наборов чисел, слов, текстов. После тренировок в течение нескольких недель человек получает в своё распоряжение возможности, которые раньше ему казались нереальными: например способность запомнить последовательность из 100 чисел. Конечно, в обычной жизни такое требуется не часто, но приёмы мнемотехники открывают широкие

возможности для запоминания телефонов, адресов, дней рождений родных и знакомых и т.д. Через некоторое время, после начала занятий вы можете обнаружить, что записная книжка вам уже не нужна.

Немного истории.

Мнемотехника не является изобретением нашего времени - она была известна уже со времён античности. В ту пору большое значение имело умение выступать на публике, и приходилось специально обучаться ораторскому искусству. Среди прочего оно включало в себя логику - как умение аргументировано объяснить свою позицию и вести споры и мнемонику - как средство запоминать информацию. Запомнить речь, с которой приходится выступать, привести в качестве аргумента в споре факт, о котором прочитал лишь однажды (ведь рукописи в то время переписывались вручную и их было немного) - основное назначение мнемотехники в те времена. Наиболее известный мнемонист тех времён - древнеримский политик, оратор и философ Цицерон. Метод Цицерона или метод римской комнаты - один из основных методов мнемотехники на сегодняшний день.

Как работает мнемотехника?

Мнемонические приёмы основаны в основном на создании ассоциаций или связей между запоминаемыми фактами. Основная часть запоминаемой информации имеет логическую природу. Как правило это числа, конкретные факты и пр. Приёмы мнемотехники связывают между собой факты с помощью образов, обеспечивая надёжное запоминание информации. Тренировки по мнемотехнике также имеют и побочные положительные эффекты: улучшается воображение, внимание. Например, через некоторое время после начала занятий вы можете обнаружить, что лучше запоминаете информацию только за счёт умения концентрироваться, даже не используя приёмы мнемотехники. У вас может улучшиться образное мышление, и многие вещи вы сможете увидеть с новой точки зрения.

Мы уже начали говорить о мнемониках и пришло время рассмотреть хитрости и запоминки для царицы всех наук – математики.

Есть замечательная книга Андрея Усачева «Таблица умножения в стихах», которая поможет не только младшим школьникам, но и взрослым которые когда-то были двоечниками.

Дураков не жнут, не сеют,
Сами нараждаются,
Семью семь – сорок девять
Пусть не обижаются.

А вот секреты быстрого умножения:

- **Умножение на 5:** дописать 0 и разделить на 2. Например, $836 \times 5 = 8360 / 2 = 4180$.
- **Умножение на 9:** дописать 0 и отнять исходное число. Например, $254 \times 9 = 2540 - 254 = 2286$.
- **Умножать на 9 числа от 1 до 10 можно на пальцах.** Вытягиваем 10 пальцев. Например, хотим умножить на 3. Загибаем третий палец и считаем вытянутые. Слева их 2, справа 7. Значит 27.
- **Умножение двузначных чисел на 11:** записываем число, а в середину вставляем сумму его цифр. Например, $24 \times 11 = 2\#4$ (вместо «решетка» сумма цифр) $= 2(2+4)4 = 264$.

Правила раскрытия скобок:

- Перед скобкой вижу «плюс» — ошибиться не боюсь. Знаки все я оставляю — значит, правила я знаю.
- Минус встречается — будьте осторожны: скобки раскрываются, знаки заменяются на противоположные.

Приемы мнемотехники, применяемые на уроках математики.

- Перед скобкой “плюс” стоит
Он о том и говорит,
Что ты скобки опускай,
Да все числа выпускай.
- Перед скобкой “минус” строгий
Загородит нам дорогу.
Чтобы скобки убирать,
Надо знаки поменять.

Действия с отрицательными числами.

- Минус с минусом сложить,
Можно минус получить.
- Если сложишь минус, плюс,
То получится конфуз?!
Знак числа ты выбирай
Что тяжелее, не зевай!
Модули их отними,
Да все числа помири!
- Минус с плюсом множь, дели,
Минус ставь, и не мудри!

При решении уравнений в шестом классе.

- Переносишь слагаемое за **границу – поменяй** паспорт.

- | | |
|--|--|
| ■ Хоть стороны мои попарно и равны и параллельны,
■ Все ж я в печали, что не равны мои диагонали,
■ Да и углы не делят пополам.
■ А кто я, догадайся сам.
(Параллелограмм) | ■ А у меня равны диагонали,
■ Вам подскажу я, чтоб меня узнали,
■ И хоть я не зовусь квадратом,
■ Считаю я себя квадрата братом.
(Прямоугольник) |
|--|--|

Особую роль выполняют загадки. Они вырабатывают умение сопоставлять и сравнивать предметы, тренируют ум, развивают наблюдательность. С их помощью можно провести актуализацию учебного материала. К примеру, изучая четырёхугольники, можно использовать следующие стихотворения:

Хоть стороны мои попарно и равны и параллельны,
Все ж я в печали, что не равны мои диагонали,
Да и углы не делят пополам.
А кто я, догадайся сам. (Параллелограмм)

Однако заметим, что слишком частое включение лирических моментов в ход урока нецелесообразно, так как нетрадиционное в этом случае может стать традиционным и привести к обратному эффекту.

Памятка работы со слабыми учениками.

- Верьте в способности «слабоуспевающего» ученика и старайтесь передать ему эту веру.
- Вселяя слабым веру в то, что они запомнят, поймут, чаще предлагайте им однотипные задания (с учителем, с классом, самостоятельно).
- Помните, что для «слабоуспевающего» необходим период «вживания» в материал. Не торопите его. Научитесь ждать.
- Каждый урок - продолжение предыдущего, Каждый вносит свою лепту в изучаемую тему. Многократное повторение основного материала - один из приемов работы со слабыми.
- Не гонитесь за обилием новой информации. Умейте из изучаемого выбрать главное, изложить его, повторить и закрепить.

- Работу со «слабоуспевающими» не понимайте примитивно. Тут идет постоянное развитие памяти, логики, мышления, эмоций, чувств, интереса к учению.
- Общение - главная составляющая любой методики. Не сумеете расположить ребят к себе - не получите и результатов обучения.
- Научитесь управлять классом. Если урок однообразен, дети сами найдут выход - займутся своими делами.
- Научитесь привлекать к обучению слабых более сильных ребят. Изложили материал, опросили сильных - посадите их к слабым, и пусть продолжается учеба.
- Начав целенаправленно работать со слабыми, помните: спустя короткое время их среда вновь расколется - на способных, средних и... «слабоуспевающих».

Учащиеся любят то, что понимают, в чем добиваются успеха, что умеют делать. Любому ученику приятно получать хорошие оценки, даже нарушителю дисциплины. Важно, чтобы с помощью товарищей, учителей он добивался первых успехов, и чтобы они были замечены и отмечены, чтобы он видел, что учитель рад его успехам, или огорчен его неудачами.

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МНЕМОТЕХНИКИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ
(Опыт Кутищевой Е.Г.)
«Мнемотехника на уроках математики»

I. Цели и задачи. Формы работы.

Мониторинг, осуществляемый по каждому классу и каждому ребенку, начиная с 5 класса, по итогам контрольных и проверочных работ помогает выявить наиболее «проблемные» темы, что позволяет учителю более продуктивно организовать изучение нового материала, повторение пройденного материала со всеми учениками, тем самым улучшить в итоге общий результат, а также отработать во время индивидуальных занятий материал, вызвавший затруднения у слабо успевающих учащихся. Подходя к итоговой аттестации одними из «проблемных» оказываются темы: действия с отрицательными числами, решение линейных уравнений, решение линейных неравенств, тригонометрия (табличные значения тригонометрических функций, формулы приведения). Возникает необходимость быстро повторить весь ранее изученный материал, чтобы он был доступен для каждого ученика, особенно слабого.

Формы работы:

- Изложение правил, теорем, математических понятий в доступной, запоминающейся форме с помощью стихов, алгоритмов, наглядного и дидактического материала.
- Проведение целенаправленной работы над задачей формирования правильной самооценки, умения видеть истинный уровень своей подготовки, соразмерять свои амбиции и желания с реальностью через внеклассную работу по предмету, консультации для желающих.

II. Актуальность поставленной цели.

Выпускной экзамен по математике в настоящее время является обязательным для каждого выпускника 11 класса. Выходит, что учитель математики должен подготовить каждого ученика, причем известно, что не все учащиеся быстро «схватывают» новый материал. Если из урока в урок ученик испытывает трудности в усвоении нового материала, то пропадает интерес к предмету, накапливаются пробелы в знаниях. Конечно же, сильные ребята и правила, и действия запоминают быстро и ими пользуются, но менее подготовленные дети, как говорится, «хватываются» и за эту «соломинку», а затем приобретают навыки выполнения заданий. Возникновение интереса к математике у значительного числа учащихся

зависит в большей степени от того, насколько умело будет построена учебная работа.

- Процесс познания должен стать живым делом, а не работой по заучиванию скучных правил и законов.
- Обучение математике должно стать не целью, а средством на пути совершенствования личности ученика.
- Помочь ученику стать свободной, творческой и ответственной личностью.

III. Что такое мнемоника? Немного истории. Как работает мнемотехника?

Что такое мнемоника?

Мнемоника или как её ещё называют мнемотехника - это набор способов и приёмов для запоминания информации. Используя мнемонику, можно запоминать большие объёмы информации: наборов чисел, слов, текстов.

После тренировок в течение нескольких недель человек получает в своё распоряжение возможности, которые раньше ему казались нереальными: например способность запомнить последовательность из 100 чисел. Конечно, в обычной жизни такое требуется не часто, но приёмы мнемотехники открывают широкие возможности для запоминания телефонов, адресов, дней рождений родных и знакомых и т.д. Через некоторое время, после начала занятий вы можете обнаружить, что записная книжка вам уже не нужна.

Немного истории.

Мнемотехника не является изобретением нашего времени - она была известна уже со времён античности. В ту пору большое значение имело умение выступать на публике, и приходилось специально обучаться ораторскому искусству. Среди прочего оно включало в себя логику - как умение аргументировано объяснить свою позицию и вести споры и мнемонику - как средство запоминать информацию. Запомнить речь, с которой приходится выступать, привести в качестве аргумента в споре факт, о котором прочитал лишь однажды (ведь рукописи в то время переписывались вручную и их было немного) - основное назначение мнемотехники в те времена. И если логика поднята Аристотелем до вершин науки, то мнемотехнике повезло меньше.

Наиболее известный мнемонист тех времён - древнеримский политик, оратор и философ Цицерон. Метод Цицерона или метод римской комнаты - один из основных методов мнемотехники на сегодняшний день.

Как работает мнемотехника?

Мнемонические приёмы основаны в основном на создании ассоциаций или связей между запоминаемыми фактами. Основная часть запоминаемой информации имеет логическую природу. Как правило это числа, конкретные факты и пр. Приёмы мнемотехники связывают между собой факты с помощью образов, обеспечивая надёжное запоминание информации. Тренировки по мнемотехнике также имеют и побочные положительные эффекты: улучшаются воображение, внимание. Например, через некоторое время после начала занятий вы можете обнаружить, что лучше запоминаете информацию только за счёт умения концентрироваться, даже не используя приёмы мнемотехники. У вас может улучшиться образное мышление, и многие вещи вы сможете увидеть с новой точки зрения.

IV. Приемы мнемотехники, применяемые мною на уроках математики.

- *Раскрытие скобок, перед которыми стоит знак «-» или «+».*

«Чтобы раскрыть скобки, перед которыми стоит знак -, надо заменить этот знак на +, поменяв знаки всех слагаемых в скобках на противоположные, а потом раскрыть скобки.»

$$-(2a + 3b) = -2a - 3b$$

Проговариваем, что знак «минус» только говорящий и он говорит «Меняй», причем легко запомнить, т.к. начинается с той же буквы, что и знак «минус»

$$(-5a + 4) = -5a + 4$$

Проговариваем, что знак «+» говорит «Перепиши», причем легко запомнить, т.к. начинается с той же буквы, что и «плюс».

Можно при раскрытии скобок дать ребятам правило в такой форме:

*Перед скобкой «плюс» стоит
Он о том и говорит,
Что ты скобки опускай,
Да все числа выпускай.
Перед скобкой «минус» строгий
Загородит нам дорогу.
Чтобы скобки убирать,
Надо знаки поменять.*

$$-(-2a + 3b) + (-4a + b) = 2a - 3b - 4a + b = -2a - 2b.$$

И ещё образно поясняю так: знак «минус» - очень коварный, это «сторож» у «ворот» (скобок) и выпустит только тогда, когда все члены поменяют «паспорта» (знаки). Называю знак «минус» «кирпичом» дорожный знак «Въезд воспрещен».

- Действия с отрицательными числами.

Минус с минусом сложить,

Можно минус получить.

$$(-3) + (-5) = -8$$

$$-7 - 12 = -19$$

Если сложишь минус, плюс,

То получится конфуз?!

Знак числа ты выбирай

Что тяжелее, не зевай!

Модули их отними,

Да все числа помири!

$$-3 + (+5) = +2 \quad | + 5 | - | -3 | = 5 - 3 = 2$$

$$-4 + 7 = +3 \quad | 7 | - | -4 | = 7 - 4 = 3$$

$$8 - 11 = -3 \quad | -11 | - | 8 | = 11 - 8 = 3$$

Минус с плюсом множь, дели,

Минус ставь, и не мудри!

$$(-3) * (+5) = -15$$

$$(+6) : (-3) = -2$$

$$9 * (-4) = -36$$

$$16 : (-2) = -8$$

- Так при выполнении действий с десятичными дробями предлагаю алгоритмы в стихотворной форме:

Чтоб десятичные дроби сложить,

Нам не приходится долго мудрить:

Выстроим все запятые мы в ряд,

Цифра под цифрой строго стоят.

И в результате получим мы вновь,

Побольше других, десятичную дробь.

Или такой алгоритм:

*Десятичные дроби вычти, сложи,
Цифру под цифрой строго пиши,
И запятые все сохраняй,
В ряд их пиши, не забывай!*

Обращаю внимание ребят на «ключевые» слова, которые подчеркнуты выше.

$$\begin{array}{r} 25,730 \quad 80,00 \\ + \underline{6,041} \quad - \underline{7,29} \\ \hline 31,771 \quad 72,71 \end{array}$$

- *При округлении чисел предлагаю следующее правило:*

*Чтоб десятичную дробь округлять,
До какого разряда надо бы знать,
Разрядную цифру ты сохрани,
Добавь к ней единицу,
Если первая отбрасываемая цифра пять*

Или больше пяти.

$$203,407\color{red}5 = 203,4080 = 203,408$$

$$203,4\color{red}075 = 203,4000 = 203,4$$

- *При решении уравнений в шестом классе*

Переносишь слагаемое за **границу** – поменяй паспорт.

На уроках геометрии понятия, теоремы, задачи сопровождаю стихами, параллельно наглядным материалом, предлагаю ребятам увидеть в том или ином задании “ключевые” моменты, попытаться самим сочинить более простое запоминание понятия. Ребятам это интересно: сильные ученики, да и слабые тоже, охотно сочиняют, думают.

Вместе с восьмиклассниками понятия биссектрисы, медианы, высоты объединили в такие строки:

*В треугольнике, друзья,
Ошибаться нам нельзя.
В нем отрезки проведи,
Правильно их назови:
Биссектриса, словно крыса,
Она бежит по углам
И делит угол пополам.
И как ласковая мама
Сторону разделит пополам
Наша **Медиана**.
Высота со стороной
Составят угол, да прямой.
Биссектрису, медиану, высоту
Аккуратно из вершины проведу.*

А теперь попробуем вспомнить, какие «запоминалки» накопили математики. Может быть, их не так много, но уж очень они симпатичные.

- Биссектриса — это такая крыса, которая бежит по углам и делит углы пополам.
- Медиана – обезьяна, она идет по сторонам и делит стороны пополам.
- Пифагоровы штаны во все стороны равны.
- Число π нам помогут запомнить такие стишки:
Если очень постараться,
Можно сразу пи прочесть:
Три, четырнадцать, пятнадцать,
Девяносто два и шесть.

или

Надо только постараться
и запомнить всё как есть —
три, четырнадцать, пятнадцать,
девяносто два и шесть.

Для развития способностей ученика мыслить свободно, без страха, творчески, предлагаю ребятам вырабатывать свое мнение, находить свои пути решения.

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ СО СЛАБОУСПЕВАЮЩИМИ ДЕТЬМИ В
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ
(Опыт Мелиховой Г.И).

**Формы и приёмы по формированию положительной
мотивации у слабых учащихся к познавательной
деятельности.**

Приёмы для заучивания правил:

(Многократное повторение)

Коллективная игра «Ваш пропуск, слово!»

Правило записано на доске. Каждое его слово обсуждается и должно получить пропуск в правило (важно оно для него или нет). Контролёр (слабый ученик) ждёт, пока защитники докажут важность того или иного слова. (На доске это слово помечается любым знаком)

Игра в «слово». Тренировка. Повторение правил. Играющие называют по одному слову из правила (правило может обойти класс несколько раз).

Рассказ правила по ролям («Расскажи по телефону», «Расскажи так, как рассказывал бы первокласснику»)

Поучи попугая (один выступает в роли учителя, а другой в роли «попугая» - это слабый ученик)

Расскажи так, как будто сделал открытие («Ребята, эврика, оказывается, в русском языке есть слова, в которых некоторые согласные не произносятся, но пишутся!»)

Передай правило по радио как самую свежую новость.

Рассказ правила с разной эмоциональной нагрузкой, и т.д.

Расскажи правило так, словно содержание его является строжайшей тайной для всех, кто в данный момент захочет подслушать его за дверью класса.

Придумывание «уярчений» для тех мест в правиле, которые особенно трудны для запоминания:

1. Гласные в сочетаниях *жи, ши, ча, ща, чу, щу* пишутся не так, как слышатся.
2. Существительные с шипящими на конце: у женщин характер мягче, чем у мужчин, и написание это подтверждает: женский род – с **Ь**, мужской – без **Ь**.
3. Запомните приставки с гласной *а*:

«Красавица **ЗА-НА-НАД** любит все на букву **а**: ананасы, апельсины, абрикосы».

4. Гласные в суффиксах **очк**, **ов** похожи на линзы от очков.

Усиление, уярчение идет за счет образного представления материала, различных аналогий.

М ○ **нета**, **р** ○ **машка**, **пуг** ○ **вица**.

Шоколад – здесь «ш**о**к» и «к**о**ла».

Собаку зовут **Соня**, корову – **Зорька**, **пальто** у папы, **пенал** у **Пети**, заяц **Яша**, **облако** – **обволакивать** небо.

Варианты проведения диктантов:

1. С полной подготовкой

Диктант на доске, все орфограммы подчёркнуты. Запись закрывается, дети пишут. Затем сравнивают своё написание с написанным на доске.

2. С выборочной подготовкой

Диктант на доске закрыт. Рядом выписаны слова особо трудные. Учитель предупреждает детей, что эти слова встречаются в диктанте. Слова стираются. После диктовки дети сверяют диктант с тем, что написано на доске.

3. «Для красного карандаша»

Текст диктанта записан на доске с ошибками на правило. Отыскать ошибки, исправить красным; доказать правомерность исправления. Далее - диктовка.

4. Самодиктант по плану:

- ✓ читаю предложение,
- ✓ закрываю глаза, повторяю про себя,
- ✓ пишу по памяти,
- ✓ проверяю.

Занимательные задания, игры:

Игра для развития объёма запоминаемого материала. «Добавь и заполни»

Первый ученик называет существительное (при изучении темы «Существительное») - машина; другой – машина, мамина; третий – машина, мамина, велосипед... и т.д.

Игра на скорость воспроизведения:

(12 ответов на букву (например буква К))

имя - Костя, Клава

рыба – карась

домашние животные – корова

дикое животное – кабан

фамилия писателя – Куприн
отчество человека – Кузьмич
название деревни – Киселёвка
название цветка – колокольчик
кличка собаки – Каштанка
название города – Киев
название учебной принадлежности – карандаш

Игра: Имена существительные в системе

Например: комната - диван , картина , телевизор , телефон(словарные слова)

Имя прилагательное

Подбери как можно больше признаков
Хороший человек (добрый, чуткий, надежный...)
Хороший день (солнечный, погожий, чудесный, славный...)
Хороший пес (умный, спокойный, послушный, дружелюбный...)
Хороший сын (внимательный, заботливый, трудолюбивый, воспитанный)

Подбери такие признаки, по которым быстро угадаешь предмет:

Маленькая, серая, пугливая... мышка
Серый, зубастый, голодный...
Хитрая, рыжая...

Вывешивается иллюстрация любого предмета (например, совы)

- Сколько признаков найдешь?

Игра - соревнование

На доске ряд прилагательных: горячий, капризный, белый, дешёвый, домашний, известный, лёгкий, звонкий, неуклюжий, полосатый и т.д.

Ученик выходит к доске, не глядя указывает пальцем на любое слово. Подбирает к этому слову существительное. (Например, известный - писатель, художник, политик, случай и т.д.)

Затем выбранное слово стирается, а игра продолжается.

Игра «Кто больше?»

Образовать от словарных слов – имён существительных имена прилагательные

1 вариант с безударн. **о**

2 вариант с безударн. **а**

собака - собачий

сорока - сорочий

воробей - воробьиный

апельсин - апельсиновый

автомобиль - автомобильный

адрес - адресный

комната - комнатный

Подберите рифму к глаголам (определённого спряжения)

Играть - страдать , рыдать, кидать, пугать...

Вести - грести, нести, плести, перенести.

Читать - писать, чесать, плясать, летать, пытать, копать, купать

Алеть - белеть- висеть, пыхтеть

ПРИЕМ «ВЫБЕРИ МЕНЯ» (предмет – Окружающий мир)

Работу можно проводить по карточкам, можно проводить фронтально с записями на доске, как вариант самостоятельной работы, как групповую игру.

Среди ответов на заданный вопрос нужно найти в одних случаях один единственный вариант ответа, в других – несколько правильных (в зависимости от задания).

Пример.

1. Укажите то, что сделано руками человека

Облако трава

Стол воробей

2. Что не сделано руками человека?

Река вода парта

Кит небо карандаш

3. Какое выражение правильное?

Природа – все, что окружает человека.

Природа – все, что сделано руками человека.

Природа – все то, что окружает человека, но не сделано руками человека.

4. Что имеют в виду, когда говорят, что на улице тепло, холодно, жарко?

(осадки, ветер, облачность, температуру).

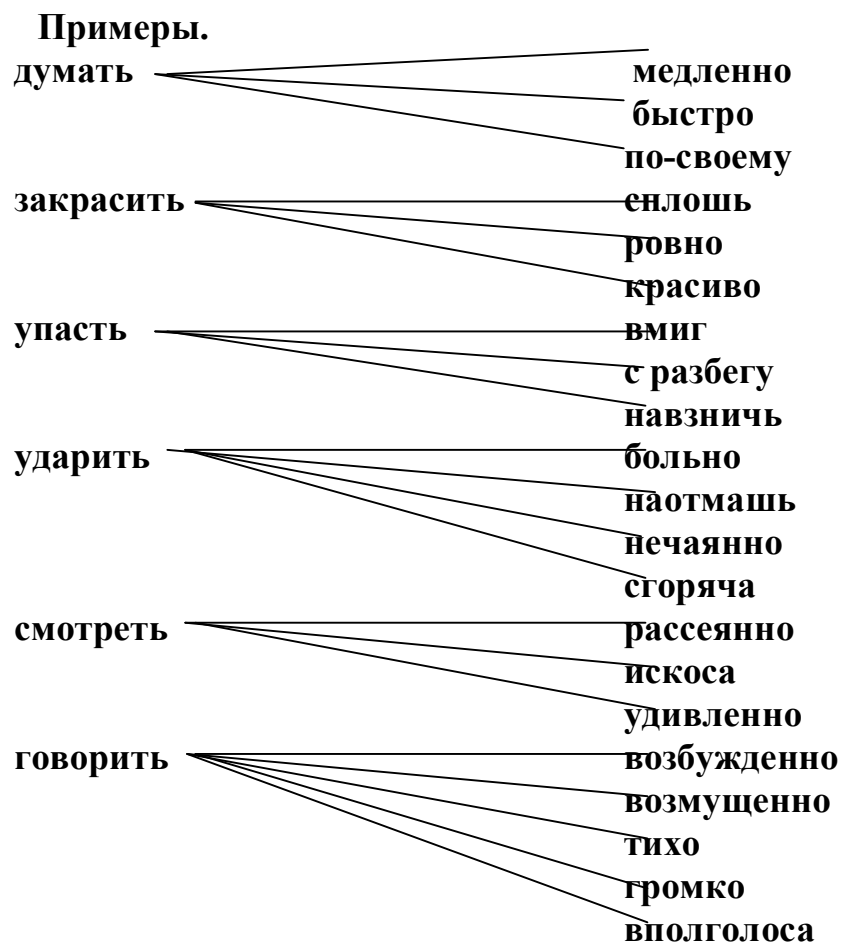
5. Чем измеряется температура? (барометром, линейкой, термометром, угольником, градусником).

6. Сообщили, что в Якутии t° - 50 $^{\circ}$, а в Антарктиде - 57 $^{\circ}$. Где теплее?

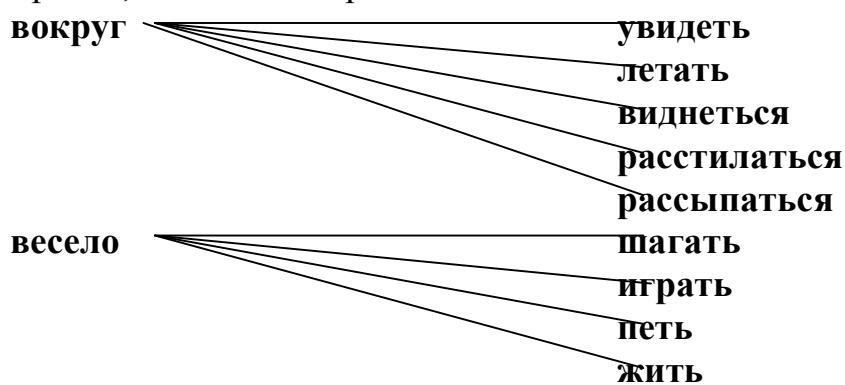
Варианты для примеров бесконечны. Нужно только захотеть учить всех и каждого, приложить максимум умения и старания, чтобы в школе детям было лучше, чем дома.

ИГРА «ПОДБЕРИ ПАРУ» (Русский язык. 4 класс. Тема урока «Наречие»).

На доске карточки со словами-наречиями. Учитель вызывает к доске двух учеников и дает глагол, к которому нужно подобрать как можно больше наречий, подходящих по смыслу. Одна пара может работать с 2-3 глаголами. Можно соревноваться по рядам, по вариантам.



Этот прием может работать с обратным эффектом. Учитель дает наречие, а дети подбирают глаголы.



ФРОНТАЛЬНАЯ РАБОТА «СНЕЖНЫЙ КОМ» (Русский язык. 3-4 класс).

Смысл работы заключается в том, что словарные слова, данные для запоминания «обрастают», как снежный ком, разными заданиями. Эти задания можно выполнять друг за другом (всем вместе), а можно разделить класс на группы и каждой группе определить свои задания:

1. Записать существительные вместе с подходящими по смыслу прилагательными:

Верный товарищ
Аккуратная девочка
Весенние работы
Просторный кабинет

2. Выписать слова, из которых можно составить предложение:

Иней, серебряный, сверкает

(сверкает серебряный иней)

3. Записать слова в данной форме:

с предлогом – ед. ч. Д.п.

мн. ч. П.п. и др.

4. Записать гнезда однокоренных слов (у кого больше)

Серебряный

Серебро

Серебрянка

Посеребрил

Фрагмент урока «Великие географические открытия».
7 класс.
(учитель Скрипкин И.Н.)

1. Обобщающее задание

Итак, мы с вами познакомились с необычным явлением: взаимодействием двух цивилизаций – европейской и американской. Взаимодействие этих цивилизаций, как мы с вами выяснили, происходило чрезвычайно трудно, потому что они были абсолютно противоположными друг другу. *Теперь представьте себя на месте испанского конкистадора или коренного американца (индейца) и опишите свое первое знакомство с представителем противоположной культуры.* По желанию некоторые учащиеся читают свой рассказ.

Фрагмент урока «Страны и государи» (6 класс)
(учитель Скрипкин И.Н.)

Домашнее задание: подберите эпитеты ко всем монархам английской династии Плантагенетов.

Практическая работа по всеобщей истории. 8 класс.
(учитель Скрипкин И.Н.)

Задания подобраны согласно дифференцированному подходу. Класс разделяется на три группы соответственно уровню познавательной возможности

Слабоуспевающие	Среднеуспевающие	Хорошоуспевающие
1. Выскажите свое отношение к великим личностям 19 века.	1. Сравните условия формирования великих личностей 19 в. Как общественные условия повлияли на их становление.	1. Сравните условия формирования великих личностей 19 в. Как общественные условия повлияли на их становление.
2. Какого исторического деятеля вы считаете наиболее выдающимся и почему?	2. Можно ли утверждать, что в деятельности великих личностей проявляется национальный характер?	2. Можно ли утверждать, что в деятельности великих личностей проявляется национальный характер?
		3. Можно

		ли появление марксизма и дарвинизма сравнить с общественной революцией?
--	--	---

***Фрагмент урока по теме: «Революция романтиков: личности декабристов». 8 класс.
(учитель Скрипкин И.Н.)***

Урочное задание для закрепления материала на основе дифференцированного подхода.

Слабоуспевающие	Среднеуспевающие	Хорошоуспевающие
Выписать основные положения «Русской Правды» Пестеля и «Конституции» Муравьева	Охарактеризовать основные положения «Русской Правды» Пестеля и «Конституции» Муравьева	Построить схемы государственного устройства по документам декабристов. Сравнить их друг с другом. Чей проект более реальный и почему?

***Опрос домашнего задания по теме: «А. Линкольн и гражданская война в США». 8 класс.
(учитель Скрипкин И.Н.)***

Слабоуспевающие	Среднеуспевающие	Хорошоуспевающие
Пересказ дом. параграфа по вопросам у доски	Почему после окончания войны экономика США стала развиваться быстрыми темпами (у доски учащийся выстраивает алгоритм ответа и отвечает по нему)	Сравните процесс объединения Италии и Германии. Выявите общие черты и различия (на повторение; у доски учащийся выстраивает алгоритм ответа и отвечает по нему)

Организация индивидуальной работы с учащимися с целью повышения качества их знаний по предмету в урочное и внеурочное время

(Опыт работы Сергеевой Н.И)

Все хорошо знают, как непросто работать учителю в современной школе и особенно учителю иностранного языка. Французский язык является представителем романо-германской группы языков. Несмотря на то, что французский язык не считается сложным языком, однако дети испытывают трудности при его изучении. Например, они с трудом заучивают новую лексику, грамматические структуры, допускают ошибки в фонетике, путают порядок слов в предложении. Чтобы исправить выявленные недостатки, я стараюсь применять индивидуально-дифференцированный подход к учащимся и тем самым преодолеваю их неуспеваемость по моему предмету.

С целью разработки максимально адаптированного к личности ученика темпа обучения, в начале учебного года я знакомлюсь с классом, веду беседу с учителем начальных классов, с классным руководителем, психологом, знакомлюсь с психолого-педагогической картой ученика.

На начальной ступени обучения стараюсь учитывать возрастные психологические особенности учащихся. Дети в младшем возрасте (5 и 6 классы включительно) более подвижны, эмоциональны, быстро утомляются, чем учащиеся среднего и старшего звена школы. Поэтому основная часть урока (20-25 мин.) отводится на упражнения, требующие умственного напряжения, оставшееся время посвящено играм, песням, загадкам.

На средней ступени обучения индивидуально-дифференцированный подход реализуется мною через использование карточек, индивидуальных опорных таблиц и словариков, грамматических схем. На уроках большое внимание уделяю развитию монологической речи, чтению вслух и про себя. С этой целью использую задания, требующие описания сюжетных и тематических картинок, составления сообщения по теме с использованием опор и без них, чтение и детальное обсуждение содержания учебного текста.

На старшей ступени с целью повышения качества знаний по предмету применяю опоры-фразы. Так, например, при работе со статьей из газеты дети используют фразы-модели. Каждый ребенок может сказать 12 фраз по любому тексту в общих чертах:

- 1) L'article est public^l dans le journal... (статья опубликована в газете...)
- 2) Cet article est consacré^a à... (эта статья посвящена...)

3) Le correspondant decrit en detail... (корреспондент описывает подробно...)

4) Je voudrais dire... (я хотел (а) бы сказать...) и т. д.

При работе с текстом использую разнообразные задания (до 20 заданий по тексту). Например, такие как:

1) Lisez le texte et expliquez ensuite les noms propres qui figurent dans le fragment

Прочитайте текст, объясните собственные имена, которые фигурируют в отрывке

2) Argumentez à l'aide du texte lu

Аргументируйте при помощи фактов из прочитанного текста

3) Formulez le thème principal

Сформулируйте главную тему

4) Rapprochez! Сравните!

5) Consultez le texte et composez des phrases avec les mots clés

Опираясь на текст, составьте фразы с ключевыми словами и т. д.

Все эти упражнения рассчитаны на среднего и слабого ученика.

Кроме вышеназванных дидактических приемов использования индивидуально-дифференцированного подхода с целью повышения качества знаний учащихся, мною используются и дополнительные организационные меры, такие, как дополнительные занятия по преодолению отставания по предмету. Так, например, в 9 «В» классе две девочки пропустили занятия, поэтому они посещали дополнительные занятия 2 раза в неделю. После этих занятий они сумели усвоить пропущенный материал, следовательно не произошло отставания, которое могло привести к «скатыванию» и, как следствие, к хроническому неуспеванию.

С целью выявления и коррекции полученных знаний мною проводятся зачеты по пройденным темам, тестирование, проверочные работы.

Как классный руководитель систематически приглашаю учащихся на профилактический совет, вызываю родителей в школу на беседу со мной и учителями-предметниками; регулярно проверяю дневники и делаю необходимые записи для родителей, выставляю все текущие оценки; веду тетрадь классного руководителя, где отмечаю всю работу в качестве классного руководителя.

Классное руководство осуществляется по следующим направлениям:

1) контроль за успеваемостью учащихся (список класса, занятость детей во внеурочное время, проверка дневников, связь с родителями, беседы с предметниками);

2) работа с активом класса;

3) работа с родительским комитетом;

- 4) проведение классных часов, посвященных актуальным учебным и воспитательным темам, а также текущей успеваемости;
- 5) проведение мероприятий;
- 6) проведение родительских собраний.

Используя различные методы по повышению качества знаний учащихся, считаю, что они должны включать в себя и «карательные меры», такие как выставление неудовлетворительной отметки: это способствует удержанию в рамках «строптивых» учеников.

РОДИТЕЛЬСКОЕ СОБРАНИЕ – ПРАКТИКУМ «КАК ПОМОЧЬ РЕБЕНКУ СТАТЬ ВНИМАТЕЛЬНЫМ»

(из опыта Карасевой Т.И.)

Цели:

- 1) познакомить родителей с понятием внимания и его основными свойствами;
- 2) изучить в ходе собрания упражнения и игры по развитию внимания.

Подготовка.

1. Приглашение родителей на собрание.
2. Проведение анкетирования родителей.
3. Анализ результатов анкетирования родителей.
4. Подготовка выставки книг, статей из журналов и газет о внимании и других познавательных процессах.
5. Подготовка для игровых групп листов с описанием игр и игровых упражнений.

Оформление, оборудование и инвентарь:

- 1) выставка литературы о внимании, о психологии познавательных процессов;
- 2) оборудованные игровые места для трех родительских групп (стол с прикрепленным к нему альбомным листом синего, красного и зеленого цвета, стулья, бумага, ручки, карандаши);
- 3) листы с описанием игр и игровых упражнений;
- 4) реквизит для игр: мячи, кубики, повязки для глаз, различные мелкие предметы;
- 5) в центре классной доски – название темы родительского собрания.

Ход проведения

I. Родители занимают места за синим, красным или зеленым столом, в результате чего образуются три рабочие группы участников собрания.

II. Классный руководитель открывает собрание, называет его тему и причины, побудившие провести такое собрание.

III. Родительским группам предлагается продолжить следующую фразу: «Внимательный ребенок – это ...» (Время для выполнения задания – 3 минуты).

IV. Представитель каждой группы читает вслух коллективно продолженную фразу. Классный руководитель обобщает мнения участников собрания.

V. Классный руководитель выступает с сообщением о результатах анкетирования родителей и предлагает более детально разобраться на этом собрании в том, что такое внимание и как его развивать.

Успехи нашего ребенка в учебе и других видах деятельности во многом зависят от сформированности у него способности быть внимательным.

Давайте вспомним стихотворение С. Маршака:

*Жил человек рассеянный
На улице Бассейной.
Сел он утром на кровать,
Стал рубашку надевать,
В рукав просунул руки –
Оказалось, это брюки...
Вместо шапки на ходу
Он надел сковороду,
Вместо валенок перчатки
Натянул себе на пятки...*

Как часто наши дети похожи на такого рассеянного человека. Нередко из-за недостатка внимания ребенку трудно учиться в школе. Маленький ученик словно не слышит и не видит того, что он должен усвоить и запомнить. Что же такое внимание?

Внимание – это способность человека сосредоточиться на определенных объектах и явлениях. Из окружающего мира на нас одновременно воздействует большое количество источников информации. Усвоить всю поступающую информацию невозможно, да и не нужно. Но выделить из нее полезную, значимую в данный момент, важную для принятия правильных решений совершенно необходимо. Эту функцию психической деятельности и выполняет внимание.

Уровень развития внимания во многом определяет успешность обучения ребенка в школе. У дошкольников преобладает произвольное внимание; ребенок еще не может управлять своим вниманием и часто оказывается во власти внешних впечатлений. Проявляется это и в быстрой отвлекаемости, невозможности сосредоточиться на чем-то одном, в частой смене деятельности.

Еще до начала обучения в школе у ребенка постепенно формируется произвольное внимание. Оно развивается довольно интенсивно, если взрослые оказывают ребенку помощь. Развитие произвольного внимания тесно связано с развитием ответственности, что предполагает тщательное выполнение любого задания – как интересного, так и неинтересного.

Произвольное внимание развивается постепенно, по мере развития отдельных его свойств, таких, как **объем, концентрация, распределение и переключение, устойчивость**.

Объем внимания характеризуется количеством одновременно воспринимаемых и удерживаемых в сознании объектов. Для детей 7 лет

число таких объектов колеблется от 3 до 5. при хорошем объеме внимания ребенку легче совершать операции сравнения, анализа, обобщения, классификации.

Концентрация внимания – умение сосредоточиться на нужном объекте, отдельных его частях или признаках, способность вникнуть в проблему, задачу. Человек с высокой концентрацией внимания обычно отличается хорошей наблюдательностью, организованностью. И наоборот, человек, у которого слабо развито это свойство, бывает рассеянным, несобранным.

Распределение внимания – возможность концентрироваться не на одном, а на двух и большем числе различных объектов. Это дает возможность одновременно совершать несколько видов действий и следить за несколькими независимыми процессами, не теряя ни одного из них из поля своего внимания.

Переключение внимания – это перемещение внимания с одного объекта на другой или с одной деятельности на другую в связи с постановкой новой задачи. Об индивидуальных особенностях переключения внимания можно судить по тому, насколько быстро ребенок переходит от одного занятия к другому, легко ли начинает новое дело, втягивается в работу. Может ли быстро закончить какое-либо занятие или постепенно возвращается к нему в своих мыслях или действиях.

Устойчивость внимания – это возможность длительного сосредоточения на одном и том же объекте, одной и той же проблеме. Ребенок с устойчивым вниманием может долго работать, не отвлекаясь, ему нравится длительная напряженная работа.

Отчетливо сказывается на развитии внимания роль эмоциональных факторов (интереса), мыслительных и волевых процессов. Понимание этого является особенно важным в развитии и тренировке внимания. Безусловно, все свойства внимания значительно развиваются в результате упражнений.

Внимание – это не раз и навсегда данное качество. Внимание можно и нужно развивать! Самому младшему школьнику это сделать очень трудно. Ему необходимо помочь научиться управлять своим вниманием. И главными помощниками ребенку могут стать его папа и мама.

К числу эффективных средств личности младшего школьника относятся игры и игровые упражнения. С некоторыми из них я предлагаю познакомиться на нашем родительском собрании.

VI. Группам родителей раздаются листы с описанием трех игр или игровых упражнений для развития внимания. В течение 15 минут члены каждой микрогруппы знакомятся с их содержанием и готовят выступление, в котором необходимо кратко рассказать о том, как проводятся эти игры с детьми. Одну из наиболее понравившихся игр

микрогруппа демонстрирует. В ней могут принимать участие члены данной группы или все участники родительского собрания.

VII. после завершения игр, классный руководитель обращает внимание родителей на выставку книг.

VIII. Заключительный этап.

1. В качестве **решения родительского собрания** предлагаются следующие рекомендации родителям:

- помогите вашим детям стать внимательными;
- приобретайте, читайте и используйте книги, в которых можно найти упражнения и игры, способствующие развитию внимания;
- играйте вместе с детьми в различные игры, развивающие все свойства внимания;
- научитесь играть в шахматы и шашки, ведь эти игры называют «школой внимания»;
- не забывайте о спортивных и подвижных играх, благодаря которым можно развивать не только силу и ловкость, но и внимание, воображение, быстроту мышления;
- учите детей быть наблюдательными – умеющими замечать изменения, происходящие в окружающем мире, видеть необычное в обычном, знакомое в знакомом.

2. Оценка. Представители каждой группы по очереди продолжают фразу: «Сегодня на родительском собрании мы поняли, что внимание...».

3. Минута благодарности. Учитель благодарит родителей за активное участие в собрании и желает успехов в воспитании детей.

РАЗВИВАЮЩИЕ УПРАЖНЕНИЯ НА ВНИМАНИЕ

Упражнение на развитие способности к переключению внимания

Называйте ребенку различные слова: стол, кровать, чашка, карандаш, тетрадь, книга, воробей, вилка и т.д. Он должен, по договоренности, отреагировать на определенные слова. Ребенок внимательно слушает и хлопает в ладоши тогда, когда встретится слово, обозначающее, например, животное. Если ребенок сбивается, повторите задание снова.

Во второй серии можно предложить, чтобы ребенок встал каждый раз, когда, как условлено, услышит слово, обозначающее растение.

В третьей серии можно объединить первое и второе задание, т. е. ребенок хлопает в ладоши при произнесении слова, обозначающего животное, и встает при произнесении слова, обозначающего какое-либо растение.

Такие и подобные им упражнения развивают внимательность, быстроту и распределения и переключения внимания, а кроме того, расширяют кругозор и познавательную активность ребенка.

Особенно интересно проведение подобных игр с группой детей, когда проявляется соревновательность между детьми.

Упражнение на развитие устойчивости внимания

Для развития устойчивости внимания дайте ребенку небольшой текст (газетный, журнальный) и предложите, просматривая каждую строчку, зачеркивать какую-либо букву (например «а»).

Фиксируйте время и количество ошибок. Ежедневно отмечайте результаты на графике, проанализируйте, как изменяется результативность.

Упражнение на развитие произвольного внимания

Ребенку дают лист бумаги, цветные карандаши и просят его нарисовать в ряд 10 треугольников. Когда эта работа будет завершена, ребенка предупреждают о необходимости быть внимательным, так как инструкция произносится только один раз: «Будь внимательным, заштрихуй красным карандашом третий, седьмой и девятый треугольники». Если ребенок спрашивает, что делать дальше, ответьте, что пусть он делает так, как понял.

Игра «Кто быстрее соберет»

Ведущий раскладывает 5 различных предметов на столе, подоконнике, стульях, полках. Водящему завязывают глаза, и он должен быстро (не дольше, чем за минуту) собрать все эти предметы в том порядке, который укажет ему ведущий. Собравший правильно и быстрее всех считается победителем.

Игра «Полслова за вами»

Участники игры становятся в круг и перебрасывают друг другу мяч. При этом бросающий громко говорит половину какого-нибудь слова, а тот, кто ловит, должен назвать его вторую половину. Например, паро-воз, теле-фон и т.п. Бросать мяч можно любому игроку. Отвечать нужно быстро.

Игра «Выполни уговор строго»

Ведущий становится напротив играющих и договаривается с ними о следующем: когда он будет кланяться, дети должны отворачиваться; когда он будет простирать к ним руки; они будут скрещивать руки на груди, когда он будет грозить им пальцем, они будут ему кланяться; когда он топнет ногой, они в ответ тоже топнут. Перед началом игры можно провести «репетицию». Внимательный тот, кто долго не собьется в игре и строго выполнит уговор.

КАК ПОМОЧЬ РЕБЕНКУ СТАТЬ ВНИМАТЕЛЬНЫМ. ПАМЯТКА РОДИТЕЛЯМ

- помогите вашим детям стать внимательными;
- приобретайте, читайте и используйте книги, в которых можно найти упражнения и игры, способствующие развитию внимания;
- играйте вместе с детьми в различные игры, развивающие все свойства внимания;
- научитесь играть в шахматы и шашки, ведь эти игры называют «школой внимания»;
- не забывайте о спортивных и подвижных играх, благодаря которым можно развивать не только силу и ловкость, но и внимание, воображение, быстроту мышления;
- учите детей быть наблюдательными – умеющими замечать изменения, происходящие в окружающем мире, видеть необычное в обычном, незнакомое в знакомом.