

В работе рассматриваются вопросы влияния мотивации на учебную деятельность школьников, исследуется специфика учебной мотивации и условия ее формирования у обучающихся на основе дифференциации образовательного процесса. В монографии показано, что дифференциация образовательного процесса является тем механизмом, который способствует интенсификации процесса обучения и роста качества знаний у учащихся школы. Особое внимание в предлагаемой книге уделено описанию методов и приемов обучения, которые апробированы в образовательном процессе. Книга будет полезна учителям, родителям, руководителям образовательных учреждений, аспирантам и соискателям.



Иван Скрипкин

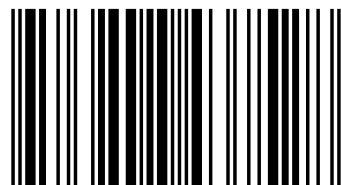
Влияние принципов дифференцированного обучения на мотивацию школьников

Монография



Иван Скрипкин

Скрипкин Иван Николаевич. Кандидат педагогических наук, преподаватель Липецкого Института Управления, заместитель директора МБОУ СОШ № 63 г. Липецка. Область научных интересов - использование принципов дифференцированного обучения в образовательном процессе школы и вуза, проблема происхождения термина "русь" в отечественных и зарубежных источниках



978-3-8484-3752-8

Иван Скрипкин

**Влияние принципов дифференцированного обучения
на мотивацию школьников**

Иван Скрипкин

**Влияние принципов
дифференцированного
обучения на мотивацию
школьников**

Монография

LAP LAMBERT Academic Publishing

Impressum/Imprint (nur für Deutschland/only for Germany)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle in diesem Buch genannten Marken und Produktnamen unterliegen warenzeichen-, marken- oder patentrechtlichem Schutz bzw. sind Warenzeichen oder eingetragene Warenzeichen der jeweiligen Inhaber. Die Wiedergabe von Marken, Produktnamen, Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen u.s.w. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutzgesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Coverbild: www.ingimage.com

Verlag: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG
Heinrich-Böcking-Str. 6-8, 66121 Saarbrücken, Deutschland
Telefon +49 681 3720-310, Telefax +49 681 3720-3109
Email: info@lap-publishing.com

Herstellung in Deutschland:
Schaltungsdienst Lange o.H.G., Berlin
Books on Demand GmbH, Norderstedt
Reha GmbH, Saarbrücken
Amazon Distribution GmbH, Leipzig
ISBN: 978-3-8484-3752-8

Только для России и стран СНГ

Библиографическая информация, изданная Немецкой Национальной Библиотекой. Немецкая Национальная Библиотека включает данную публикацию в Немецкий Книжный Каталог; с подробными библиографическими данными можно ознакомиться в Интернете по адресу <http://dnb.d-nb.de>.

Любые названия марок и брендов, упомянутые в этой книге, принадлежат торговой марке, бренду или запатентованы и являются брендами соответствующих правообладателей. Использование названий брендов, названий товаров, торговых марок, описаний товаров, общих имён, и т.д. даже без точного упоминания в этой работе не является основанием того, что данные названия можно считать незарегистрированными под каким-либо брендом и не защищены законом о брендах и их можно использовать всем без ограничений.

Изображение на обложке предоставлено: www.ingimage.com

Издатель: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG
Heinrich-Böcking-Str. 6-8, 66121 Saarbrücken, Germany
Телефон +49 681 3720-310, Факс +49 681 3720-3109
Email: info@lap-publishing.com

Напечатано в России
ISBN: 978-3-8484-3752-8

АВТОРСКОЕ ПРАВО ©2012 принадлежат автору и LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG и лицензиарам
Все права защищены. Saarbrücken 2012

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Мотивация как основа деятельности человека: психолого-педагогическое осмысление	11
§1.1. Изучение мотивации как психического явления	11
§1.2. Специфика учебной мотивации	26
Глава 2. Дифференциация обучения как способ формирования положительной мотивации у учащихся к учению	44
§2.1. Отражение в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе проблемы влияния дифференциации обучения на мотивацию и качество знаний учащихся	44
§2.2. Влияние дифференциации обучения на учебную мотивацию школьников	66
§2.3. Педагогические подходы, методы, приемы по формированию положительной мотивации у учащихся к учебной деятельности	79
§2.4. Использование методов и приемов дифференцированного обучения для формирования положительной мотивации к учебной деятельности у слабоуспевающих обучающихся	90
Заключение	108

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 психологической теории деятельности, согласно которой деятельность определяет сознание.

В зарубежной психологии комплексное исследование мотивации проделано А. Маслоу⁶. Результаты своих исследований ученый обобщил в виде своей теории иерархии потребностей, ставшей одной из основ при изучении

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.

⁶ Маслоу А. *Мотивация и личность*. СПб.: Евразия, 1999.

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. Бадмаева⁷.

Школьная мотивация являлась одним из аспектов исследования в психолого-педагогических работах А.Н. Леонтьева⁸, Л.И. Божович⁹, В.И. Селиванова¹⁰, А.И. Высоцкого¹¹, К.Н. Волкова¹², Н.В. Афанасьевой¹³, Д.Г. Левитеса¹⁴, Хайнца Хекхаузена¹⁵, В.К. Вилюнаса¹⁶, Н.Ф. Талызиной¹⁷.

Комплексная разработка проблемы школьной мотивации проделана учеными А.К. Марковой, А.Б. Орловым, Л.М. Фридманом, Т.А. Матисом¹⁸, М.В. Матюхиной¹⁹ и Т.А. Саблиной²⁰, И.И. Вартановой²¹.

Внимание проблеме школьной мотивации уделяли Л.К. Максимов²², Н. Скороходова²³.

О формировании познавательных интересов учащихся в школе писали И.Я. Лернер²⁴, Н.Г. Морозова²⁵, Г.И. Щукина²⁶

В связи с переходом системы российского образования на профильную основу, воплощающую принципы дифференцированного обучения на практике, способствующих формирования положительной мотивации к учению у

⁷ Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей. – Улан-Удэ, 2004.

⁸ Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения // Известия АПН РСФСР. 1947. Вып.7.

⁹ Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.1968; ее же. Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972.

¹⁰ Селиванов В.И. Психология волевой активности. - Рязань, 1974.

¹¹ Высоцкий А.И. Волевая активность школьников и методы ее изучения. - Челябинск, 1979.

¹² Волков К.Н. Психологи о педагогических проблемах. - М: Просвещение, 1981.

¹³ Афанасьева Н.В. Структура мотивации достижения (на выборке детей 9-11 лет): Автореф. дис. : канд. психол. наук. - М., 1999.

¹⁴ 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.

¹⁵ 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.

¹⁶ Вилюнас В.К. Психологические механизмы биологической мотивации. – М.: 1986; его же. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: 1990.

¹⁷ Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 1998.

¹⁸ 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.

¹⁹ Матюхина М.В. Изучение и формирование мотивации учения у младших школьников: Учеб. пособие/ ВГПИ. - Волгоград, 1983.

²⁰ 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.

²¹ Вартанова И.И. Развитие учебной мотивации и методы обучения в школе // Вестник МГУ, 2001, № 2.

²² Максимов Л.К. О некоторых вопросах исследования мотивации учения младшего школьника // Мотивация учения. - Волгоград, 1976. - С. 53-60.

²³ Скороходова Н. Мотивация и учению: как управлять ее развитием // Народное образование. – 2006. № 4. – С. 193-203.

²⁴ Лернер И.Я. Проблемное обучение - М., 1974.

²⁵ Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе // Психология и педагогика, 1979. № 2.

²⁶ Щукина Г.И. Активация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. - М., 1979; ее же. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. - М.,1998.

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. Немовой²⁷, Р.В. Бессонова²⁸, А.Ф. Киселева²⁹, А.А. Кузнецова и Л.О. Филатовой³⁰, Н. Ладкушкиной³¹, Т.Г. Новиковой и А.С. Прутченкова³², Е. Шубочкиной³³.

Учеными активно исследуются вопросы индивидуального подхода к учащимся в обучении с точки зрения повышения их познавательной активности и самостоятельности (Е.С. Рабунский³⁴, И.Э. Унт³⁵ и др.); повышения эффективности обучения (А.А. Бударный³⁶, Н.Н. Гордеева³⁷, М.А. Данилов³⁸ и др.); способов организации фронтальной, групповой и индивидуальной работы (В.И. Загвязинский³⁹, Л.Г. Семушина и Н.Г. Ярошенко⁴⁰, И.М. Чередов⁴¹, Н.М. Яковлев⁴² и др.); использования программированного подхода в обучении (В.В. Иванов и А.Н. Коробова⁴³ и др.); индивидуального стиля деятельности (Е.А. Климов⁴⁴, В.С. Мерлин⁴⁵, Н.В. Репкина⁴⁶ и др.).

²⁷ 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.

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

²⁹ Эксперимент: совершенствование структуры и содержания общего образования. Профильное обучение / Под ред. А.Ф. Киселева. - М.: Владос, 2001.

³⁰ Кузнецов А.А., Филатова Л.О. Новая структура и содержание образования на старшей ступени школы. - М.: Новая школа, 2005.

³¹ Ладкушкина Н. Профильное обучение на старшей ступени школы как условие организации образования // Народное образование. 2007. № 5. - С. 110-120.

³² Новикова Т.Г., Прутченков А.С. Организация предпрофильной подготовки в старших классах основной общеобразовательной школы. - М.: Новая школа, 2005.

³³ Шубочкина Е. Профильное обучение: как решаются проблемы профессиональной ориентации школьников // Народное образование. 2007. № 1. - С. 152-154.

³⁴ Рабунский Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. (На основе анализа их самостоятельной учебной деятельности). - М.: Педагогика, 1975.

³⁵ Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. - М.: Педагогика, 1990.

³⁶ Бударный А.А. Индивидуальный подход в обучении // Советская педагогика. 1965. № 7. - С. 52-58.

³⁷ Гордеева Н.Н. Индивидуализация обучения: опыт, реалии, перспективы // Педагогика. 2002. № 2. - С. 38-47.

³⁸ Данилов М.А. Дидактические пути повышения качества знаний учащихся // Советская педагогика, 1948. № 7. - С. 64-72.

³⁹ Загвязинский В.И. Педагогическое предвидение. - М.: Знание, 1987; его же. Педагогическое творчество учителя. - М.: Педагогика, 1987.

⁴⁰ Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и методы обучения в средних специальных учебных заведениях. - М.: Высшая школа, 1990.

⁴¹ Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе. - М.: Педагогика, 1988.

⁴² Яковлев Н.М. Методика и техника урока в школе. - М.: Просвещение, 1970.

⁴³ Иванов В.В., Коробова А.Н. Муниципальный менеджмент: справочное пособие. - М.: ИНФРА-М, 2002.

⁴⁴ Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. - Казань, 1969.

⁴⁵ Мерлин В.С. Личность как предмет психологического исследования: учебное пособие к спецкурсу. - Пермь, 1988; его же. Очерк интегрального исследования индивидуальности. - М.: Педагогика, 1986.

⁴⁶ Репкина Н.В. Система развивающегося обучения в школьной практике // Вопросы психологии. 1997. № 3. - С. 72-84.

В методическом аспекте проблема дифференциации обучения рассматривается в работах М.В. Артюхова⁴⁷, Р.В. Бессонова⁴⁸, Н.Т. Огурцова и М.Т. Бунтовской⁴⁹, И.Э. Унт⁵⁰ 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. Мальковой⁵¹, А.Н. Джуриного⁵², Н.И. Калугина⁵³, Б.П. Омельяненко⁵⁴ 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 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. Берг⁵⁵, Э. Бойер⁵⁶, А. Дайсон⁵⁷, Д.Колеман⁵⁸, С. Калден⁵⁹ 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

⁴⁷ Артюхов М.В. Социальное обоснование процессов дифференциации в образовании // Дифференциация образования. Региональная стратегия и тактика обеспечения инновационных процессов. - Москва-Новокузнецк, 1996. - С. 30-45.

⁴⁸ Бессонов Р.В. Интенсификация и оптимизация процесса обучения школьников профильных классов // Педагогика. 2007. №1. - С. 28-33.

⁴⁹ Огурцов Н.Т. Бунтовская Т.М. Дифференцированное обучение в школе: опыт, проблемы, перспективы. - Минск, 1990.

⁵⁰ Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. - М.: Педагогика, 1990.

⁵¹ Вульфсон Б.Л., Малькова З.А. Сравнительная педагогика. - Москва-Воронеж, 1996.

⁵² Джуринский 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.

⁵³ Калугин Н.И., Сазонов А.Д., Симоненко В.Д. Профессиональная ориентация учащихся. - М.: Просвещение, 1983.
⁵⁴ Омельяненко Б.П. Профессионально-техническое образование в зарубежных странах. - М.: Высшая школа, 1989.

⁵⁵ Burt C. The backward child. London, 1969.

⁵⁶ Boyer Ernest L. High School. New York, 1983.

⁵⁷ Cox C. B., Dyson A. E. Fight for Education: The Black Paper. London, 1969.

⁵⁸ Coleman J. The Concept of Equality of Educational Opportunity // Harvard Educational Review. 38. 1968.

⁵⁹ Education for the Post-Industrial Society by The Lord Ritchie-Calden. The Open University Press. London, 1982.

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. Аэрст⁶⁰, Д. Гудланд⁶¹, Б. Саймон⁶², Д. Спринг⁶³ и др.). В немецкой педагогике подчеркивается положительное влияние дифференцированного обучения и вариативного образования на удовлетворение познавательных интересов молодежи (В. Беме⁶⁴, С. Фюр⁶⁵ 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. Акимовой⁶⁶, Л.А. Венгера⁶⁷, О.Г. Егорова⁶⁸, И.Р. Павловой⁶⁹ 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. Арапова⁷⁰ и А.А. Кирсанова⁷¹.

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, которая еще далеко не исчерпана, а потому будет не лишним еще раз осмыслить ее и предложить пути ее решения.

Предлагаемая монография включает в себя две главы.

1-я глава **«Мотивация как основа деятельности человека: психолого-педагогическое осмысление»** посвящена теоретическому изучению мотивации как психического явления. В ней выявлены механизмы

⁶⁰ Ayerst D. *Understanding Schools*. London, 1972.

⁶¹ Goodland, J. I. *A Place Called School*. New York, 1984.

⁶² Simon B. *Intelligence, Psychology and Education a Marxist Critique*. London, 1971.

⁶³ Spring J. *American educational. An introduction to Social and Political Aspects*. New York & London, 1984.

⁶⁴ Bohme W., Bohnstedt W., Encke F-W. *Schulgarten – Unterrichts. Methodische Empfehlungen*. Volk und Wissen voluseigener Verlag, Berlin, 1987.

⁶⁵ Fuhr C. *Deutsches Bildungswesen seit 1945. Grundzuge und Probleme*. Bonn, 1996.

⁶⁶ Акимова М. К., Козлова В. Т. *Индивидуальность учащихся и индивидуальный подход*. - М.: Знание, 1992.

⁶⁷ *Диагностика умственного развития дошкольников / под ред. Л.А. Венгера и В.В. Холмовской*. - М.: Педагогика, 1978.

⁶⁸ Егоров О.Г. *Лекционно-семинарская система занятий в профильной школе // Педагогика. 2007. № 4. – С. 29-34.*

⁶⁹ Павлова И.Р. *Рейтинговая система контроля и оценки в условиях профильного обучения // Образование в современной школе. 2007. № 4. – С. 37-47.*

⁷⁰ Арапов А.И. *Дифференциация обучения в истории отечественной педагогики и школы*. - Новосибирск, 2003.

⁷¹ Кирсанов А.А. *Индивидуальный подход к учащимся в обучении*. - Казань, 1978; его же. *Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема*. - Казань, 1982.

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 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) 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).

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.

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

«Когда люди общаются друг с другом, то прежде всего возникает вопрос о мотивах, побуждениях, которые толкнули их на такой контакт с другими людьми, а также о тех целях, которые с большей или меньшей осознанностью они ставили перед собой»

Яacobсон П.М.⁷²

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 далее⁷³. 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 указывал В.К. Вилюнас⁷⁴. В свою очередь П.М. Яacobсон справедливо акцентировал внимание ученого сообщества на том, что понятия мотива и мотивации

⁷² Яacobсон П.М. Общение людей как социально-психологическая проблема. М., 1973. - С. 12-13.

⁷³ Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей. Улан-Удэ, 2004. - С. 90.

⁷⁴ Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека.— М.: Изд-во МГУ, 1990. - С. 3.

позволяют раскрыть, в чем заключается сущность сложного человеческого действия, «поскольку мотив является реальным компонентом прогресса, приводящего к осуществлению человеком целенаправленного действия, и без понятия которого нельзя раскрыть психологическую природу человеческих действий»⁷⁵.

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

Таким образом, во взаимосвязанных процесса развития общества и 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 учеными в рамках психологической теории деятельности, предложенной А.Н. Леонтьевым⁷⁶, а также с опорой на положение о единстве динамической (энергетической) и содержательно-смысловой сторон мотивации⁷⁷.

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 же⁷⁸. Таким образом, потребность – это исходная форма активности живых организмов⁷⁹.

Говоря о появлении мотивов, являющихся структурными элементами мотивационной сферы человека, ученый 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

⁷⁵ Яковсон П.М. Психология чувств и мотивации. – М., 1998. - С. 14.

⁷⁶ Маклаков А. Общая психология. <http://www.gumer.info/bibliotek>

⁷⁷ Зимняя И.А. Педагогическая психология. <http://www.unimord.ru>

⁷⁸ Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. М.: 1971. - С. 14.

⁷⁹ Гиппенрейтер Ю.Б. Психологическая теория деятельности. [Мотивационный аспект] // <http://www.psychology-online.net>

воспринимаемый или данный только в представлении, в мысленном плане – мы называем *мотивом деятельности*⁸⁰.

Таким образом, мотив – движущая сила, активизирующая деятельность субъекта. Под мотивом также часто понимают причину, лежащую в основе выбора действий и поступков, совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта⁸¹. Несмотря на кажущуюся простоту в определении мотива, его понимание вызывает ряд сложностей. Неслучайно поэтому в науке имеется ряд теорий, описывающих структуру этого понятия.

Так, 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 вели⁸². 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 действий⁸³.

В данном случае речь идет о содержательно-смысловой стороне мотива. Наряду с этой стороной важнейшей характеристикой мотивов является их структурность с точки зрения динамической стороны.

Так, Е.П. Ильин подчеркнул, 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:

1. Потребностный блок: П — потребность; Пб — потребность биологическая; Пс — потребность социальная; Д — долженствование, обязанность.
2. 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.
3. 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.⁸⁴

Структура мотива важный показатель специфики личности того или

⁸⁰ Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. - С. 28.

⁸¹ Маклаков А. Общая психология // <http://www.gumer.info/bibliotek>

⁸² Хекхаузен Х. Мотив и мотивация // <http://evartist.narod.ru>

⁸³ Аверин В.А. Мотивы личности (понятие и классификация) <http://www.readabout.info>

⁸⁴ Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. М., 2000. - С. 67.

иною человека. Как заметила Л.И. Божович, «иерархическая структура мотивационной сферы определяет направленность личности человека, которая имеет разный характер в зависимости от того, какие именно мотивы по своему содержанию и строению стали доминирующими»⁸⁵. Собственно, упрощая сухой научный стиль, можно сказать о том, что структура мотивационной сферы будет раскрывать сущность самого человека: будет ли он стремиться к позитивным идеалам, принятым во всем обществе, или для него окажутся приоритетными асоциальные установки отдельных групп; будет ли он жить для других или только для себя и т.д.

Сложная структурная основа мотивов затрудняет их классификацию. Именно поэтому в науке функционирует множество подходов к критериям выделения различных групп мотивов и, соответственно, их классификаций.

Так, 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 деятельности, процесс движения к более или менее значимой и привлекательной цели⁸⁶.

О большом разнообразии мотивов, побуждающих человека к деятельности, писал В.К. Виллюнас: «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»⁸⁷.

А.Г. Ковалев выделял четыре основные группы мотивов: ситуационные, деятельностные, коллективистические и общественные⁸⁸.

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.)⁸⁹.

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

⁸⁵ Божович Л.И. Избранные психологические труды/Под ред. Д.И.Фельдштейна. М., 1995. - С. 52.

⁸⁶ <http://www.medical-enc.ru>

⁸⁷ Виллюнас В.К. Основные направления психологического изучения эмоций // Психология эмоций /Под ред. В.К. Виллюнаса и Ю.Б. Гиппенрейтер. - М.: Изд-во МГУ, 1984. - С. 27.

⁸⁸ <http://www.medical-enc.ru>

⁸⁹ Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. М., 2000. - С. 21.

ограничения, нехватка времени и сил самого человека и т. д.). Как отметил В.К. Виллюнас «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 творчество⁹⁰. В учебной деятельности потенциальные мотивы необходимо развивать у слабоуспевающих учащихся, постоянно стимулируя их на **возможность** достижения поставленных целей.

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 черт⁹¹. 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. Поэтому так важно знать природу формирования мотивов, что оказывать образовательное воздействие на мотивационную сферу школьников.

В зарубежной науке тема мотивации человека также является интересной для ученых.

Среди самых известных классификаций мотивов не только за рубежом, но и в нашей стране, является та, которая принадлежит американскому исследователю А. Маслоу, заострившему внимание ученого сообщества на 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:

⁹⁰ Виллюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека.— М.: Изд-во МГУ, 1990. - С. 24.
⁹¹ Там же. // <http://www.gumer.info/bibliotek>



Рис.1. Структура потребностей по А. Маслоу⁹²

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 мотивами⁹³. Другой американский ученый Г. Мюррей также говорил об иерархии потребностей.

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 микроинтервал⁹⁴.

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

⁹² Рисунок приведен по книге А. Маклакова

⁹³ Хекхаузен К. Указ. соч. - С. 49.

⁹⁴ Там же. – С. 50.

некоторых довольно общих целевых состояний», видов удовлетворения или результатов. Мотив достижения рассматривается как первопричина человеческого поведения⁹⁵.

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 поведения⁹⁶.

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 направление⁹⁷.

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»⁹⁸.

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 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)⁹⁹.

⁹⁵ Там же. - С. 45.

⁹⁶ Там же. - С. 47.

⁹⁷ Там же. - С. 48.

⁹⁸ Цит. по: Хекхаузен Х. Мотив и мотивация // <http://evartist.narod.ru>

⁹⁹ Фролов С.С. Социология организаций // <http://society.polbu.ru>

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, агрессии¹⁰⁰.

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 уровне¹⁰¹. Чаще всего в научной литературе мотивация рассматривается как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность¹⁰². Также следует помнить о том, 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 образование¹⁰³.

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* человека¹⁰⁴.

Мотивацию отличает ряд признаков:

- *иерархическую соподчиненность* мотивов (теория Маслоу и Мюррея);

¹⁰⁰ <http://dic.academic.ru>

¹⁰¹ Столяренко Л.Д. Основы психологии: учебное пособие. – Ростов н/Д, 2008. - С. 369.

¹⁰² Маклаков А.Указ. соч. // <http://www.gumer.info/bibliotek>

¹⁰³ Цит. по: Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. М., 1999. – С. 64.

¹⁰⁴ Виллюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. - С. 54.

- *полимотивированный* характер деятельности (к деятельности, как правило, «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)¹⁰⁵;
- *возможность особого вида деятельности* (*совокупность действий*, которые вызываются одним мотивом)¹⁰⁶;
- 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 поведения¹⁰⁷.

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

¹⁰⁵ Маклаков А.Указ. соч. // <http://www.gumer.info/bibliotek>

¹⁰⁶ Гилпенрейтер Ю.Б. Психологическая теория деятельности. [Мотивационный аспект] // <http://www.psychology-online.net>

¹⁰⁷ Чирков В.И. Внешняя и внутренняя мотивация // <http://www.psychology-online.net>

увлекает, а его выполнение 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 мотивами¹⁰⁸. 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 полимотивированной¹⁰⁹.

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 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»¹¹⁰. 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 самых

¹⁰⁸ Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей. Улан-Удэ, 2004. - С. 91.

¹⁰⁹ Тихомиров О.К., Богданова Т.Г. Исследование структурирующей функции мотива // Психологический журнал. – 1983. – Т.4. - №5. – С. 54-61.

¹¹⁰ Ильин Е.П. Мотивация и мотивы – СПб: Издательство «Питер», 2000. - С. 63.

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 результатов¹¹¹.

Для педагогики важное значение имеют следующие характеристики мотивации:

¹¹¹ Хеккаузен 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).

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 педагогам школ можно представить в виде схемы:



Схема 1. Базовые компоненты формирования положительной мотивации к учению.

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 человека¹¹². Следовательно, формирование положительной мотивации к учению является важнейшим условием гармоничного развития личности ребенка.

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 взаимопереплетении социально обусловленных процессов и условий¹¹³. 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 реализации¹¹⁴. **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»¹¹⁵.

Итак, исследования ученых-психологов позволяют направить педагогические поиски учителей по формированию положительной мотивации

¹¹² 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.

¹¹³ Мильман В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. 1987. № 1. - С. 128.

¹¹⁴ Мильман В. Э. Указ. соч. - С. 131.

¹¹⁵ Маркова А. К., Орлов А. Б., Фридман Л. М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М., 1983. - С. 48.

у учащихся к учению. При этом в своей практической деятельности учителя должны учитывать специфику учебной мотивации.

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 МОТИВАЦИИ

«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

Современная школа находится в стадии реформирования, поисках новых, адекватных современным требованиям, форм и методов, способствующих повышению эффективности процесса обучения и росту качества знаний учащихся. Предлагаемые методики чаще всего отражают принципы дифференциации и индивидуализации обучения, направлены на формирование положительной мотивации у обучающихся к учению. При дифференциации и индивидуализации обучения 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 обучающихся 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.

Из сказанного выше вытекает естественный вывод: проблема формирования положительной мотивации к учению, по сути определяющая эффективность образовательного процесса, является своевременной и актуальной для школы по многим причинам. В том числе и потому, что 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 извне, а учебная деятельность – как обязательство.

Несмотря на многочисленные трудности, 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 обучающихся. Большая их часть сводится к тому, чтобы сформировать положительную мотивацию у обучающихся к учению. Базовый компонент этого принципа можно выразить в виде схемы:



Схема № 2. Характеристика принципа формирования положительной мотивации к учению

В первой главе мы дали общую характеристику мотивации как психического явления. Мы выяснили, что мотивация – сложная система, являющаяся 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.

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, ученый 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. 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 мотивации¹¹⁶.

А.К. Маркова, в результате анализа данных, полученных в ходе использования эмпирических методов исследования, сделала вывод о том, что мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения для школьника, его мотивы, цели, эмоции, интересы). Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношении между ними»¹¹⁷.

А.С. Герасимова подчеркнула, что мотивация учения - 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 разными¹¹⁸.

О.С. Гребенюк и Т.Б. Гребенюк сделали вывод о том, что мотивация учения представляет собой систему целей, потребностей и мотивов, которые побуждают человека овладевать знаниями, способами познания, сознательно относиться к учению, быть активным в учебной деятельности¹¹⁹.

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 деятельности¹²⁰. Учебная деятельность, по мнению В.В. Давыдова, должна

¹¹⁶ 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.

¹¹⁷ Формирование интереса к учению у школьников / Под ред. А.К. Марковой. - М., 1986. - С.14.

¹¹⁸ Гордашников В.А., Осин А.Я. Образование и здоровье студентов медицинского колледжа // <http://www.rae.ru>

¹¹⁹ Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности

¹²⁰ Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972.

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 интересов¹²¹.

М.А. Данилов отмечал, что постановка учебного процесса в целом может побуждать или не побуждать школьников к активному учению. Основными приемами побуждения учащихся на уроке он считал занимательность, логику обучения, возбуждение стремления изучить новое и др. Раскрывая процесс восприятия учащимися нового учебного материала, ученый уделял внимание подготовке их к активному восприятию новых знаний, которая должна заключаться в том, чтобы вызвать движущие силы школьников¹²².

Следует подчеркнуть: 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.

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 интересом¹²³.

Таким образом, выводы ученого сообщества неоспоримо свидетельствуют о большом влиянии мотивации на образовательный процесс и на качество знаний обучающихся. Между тем нельзя не согласиться с Н.Ф. Талызиной в том, учителя далеко не всегда уделяют должное внимание мотивации учащихся¹²⁴. 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

¹²¹ Лернер И.Я. Проблемное обучение - М., 1974.

¹²² Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе.- М., 1960.- С. 141.

¹²³ Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. - М., 1999.

¹²⁴ Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 1998. - С. 90.

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 осуществления¹²⁵. 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 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 религия¹²⁶.

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

¹²⁵ Герасимова А.С. Теория учебной мотивации в отечественной психологии // <http://www.ipras.ru>

¹²⁶ <http://www.pirao.ru>

развития человечества: традиционной, ремесленной, профессиональной, проектно-технологической¹²⁷.

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.;

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)¹²⁸.

Иными словами учебные мотивы можно разделить на внутренние и внешние, или познавательные и социальные¹²⁹.

А.К. Маркова характеризует познавательные и социальные мотивы следующим образом: *познавательные* - связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения; *социальные* - связанные с различными социальными взаимодействиями школьника с другими людьми¹³⁰. 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.

¹²⁷ Новиков А.М., Новиков Д.А. *Методология*. – М.: СИНТЕГ. 2007. - С. 467-472.

¹²⁸ <http://azps.ru>

¹²⁹ Матюхина М.В. *Мотивация учения младших школьников*. - М.: Педагогика, 1984; Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии: В 2-х томах*. - М.: Педагогика, 1989.

¹³⁰ Маркова А.К. и др. *Формирование мотивации учащихся: Кн. для учителя*. М., 1990.

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



Рисунок 2. Классификация мотивов обучения¹³¹.

Таким образом, побуждением к учебной деятельности могут служить различные мотивы. Собственно учитель должен опираться на их многообразие 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 мотивация¹³². Следует также заметить, что, если не сформирована внутренняя мотивация учения, то познавательная мотивация, вызванная внешними стимулами, быстро прекращается (практика показывает справедливость этого утверждения).

¹³¹ Информация взята с сайта: <http://www.rae.ru>

¹³² Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей. Улан-Удз, 2004. - С. 103.

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 процесса¹³³.

Соответственно системе мотивов, которые побуждают ученика к выполнению учебной деятельности, *в отечественной психологической 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

¹³³ Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 1998. - С. 92.

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.

В свою очередь, 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:
- внутренняя мотивация;
- внешняя мотивация.

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.).

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 учения¹³⁴.

¹³⁴ Мильман В. З. 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 учения¹³⁵.

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).

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 сопротивляется¹³⁶.

Мотивационную сферу учащихся можно выразить в виде следующей схемы (по В.Э. Мильману):

¹³⁵ Т Мильман В. Э. Указ соч. - С. 131.

¹³⁶ Мильман В. Э. Указ соч. - С. 132.

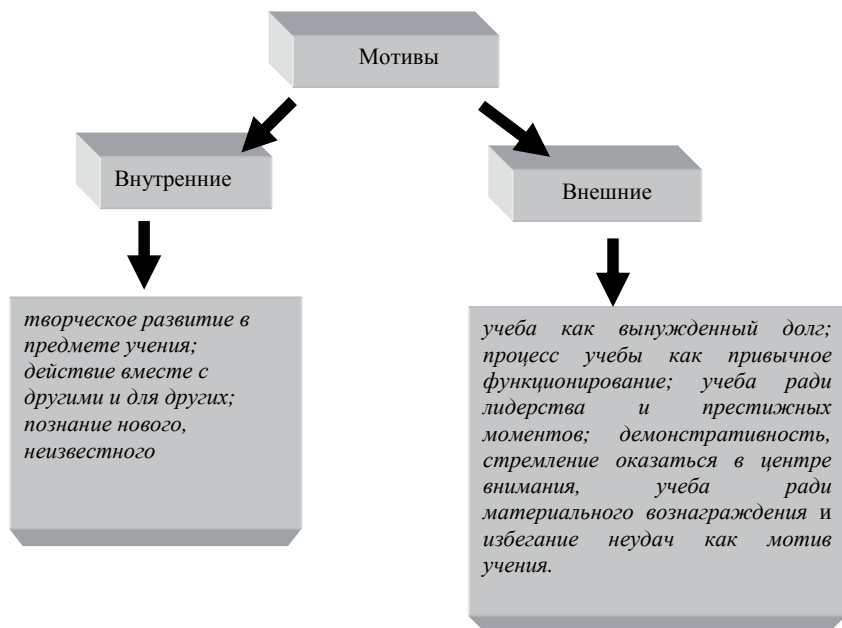


Схема № 3. Мотивационная сфера учащихся

Ориентиром для учителя, какой бы путь развития мотивов учения он не выбрал бы (через усвоение учащимися общественного смысла учения или через саму деятельность учения школьника, которая должна чем-то заинтересовать его), 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 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 деятельности¹³⁷.

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.

Учебная мотивация имеет следующие характеристики:

- 1) в науке выделяют пять уровней учебной мотивации;
- 2) 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);
- 3) 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.
- 4) полимотивированность учебной деятельности (следовательно, при формировании устойчивой положительной мотивации следует ориентироваться

¹³⁷ Марнова А.К., Матис Т.Д., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. - М., 1990. - С. 68-75.

на различные мотивы, как познавательные, так и социальные, в том числе и составляющие т. н. отрицательную мотивацию);

- 5) существование внешней и внутренней мотивации (формирование последней осуществляется при использовании приемов первой).

В ходе формирования положительной мотивации следует опираться на разнообразные мотивы. Например, такие, как:

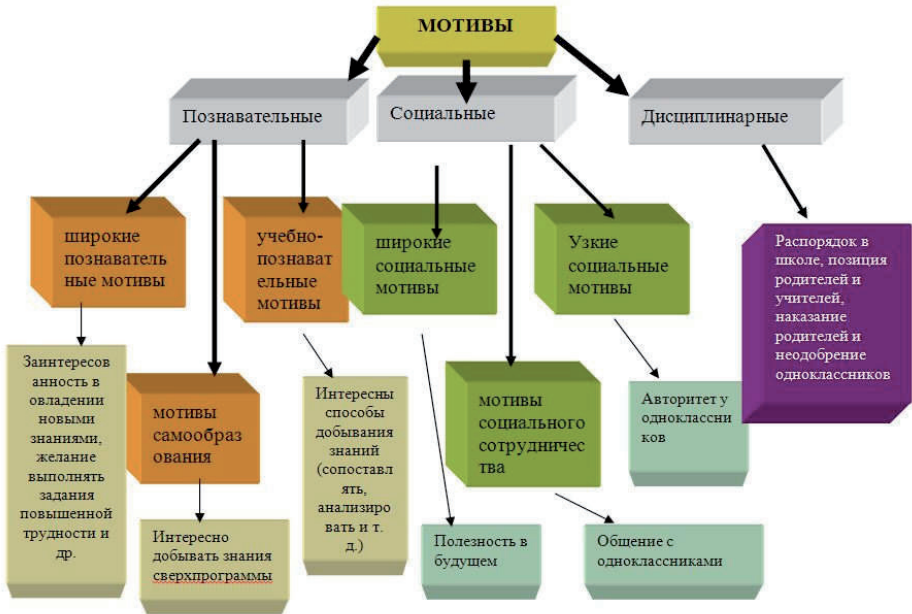


Схема 4. Мотивы формирования положительной мотивации к учению

Очевидно, что формирование положительной мотивации следует осуществлять, используя совокупность выделенных мотивов, приведя их в систему, выявив наиболее эффективные.

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.

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. Поэтому учителям следует, по возможности, на каждом уроке создавать условия, вызывающие 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.

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.

В условиях дифференциации образования, осуществляемого в современных школах в виде профильного обучения на старшей ступени общеобразовательной подготовки, 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.

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 должно быть создано и постоянно функционировать школьное ученическое самоуправление.

4. Проблемность обучения.

На каждом из этапов урока необходимо использовать проблемные 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 обучающихся к учению необходимо более широко подходить к пониманию качества знаний, не ограничиваясь традиционным критерием ЗУНов, 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 обучающихся к учению.

Обобщенно некоторые способы формирования мотивации учащихся к учению, которые выработаны в науке и практике, можно представить в виде

схемы:

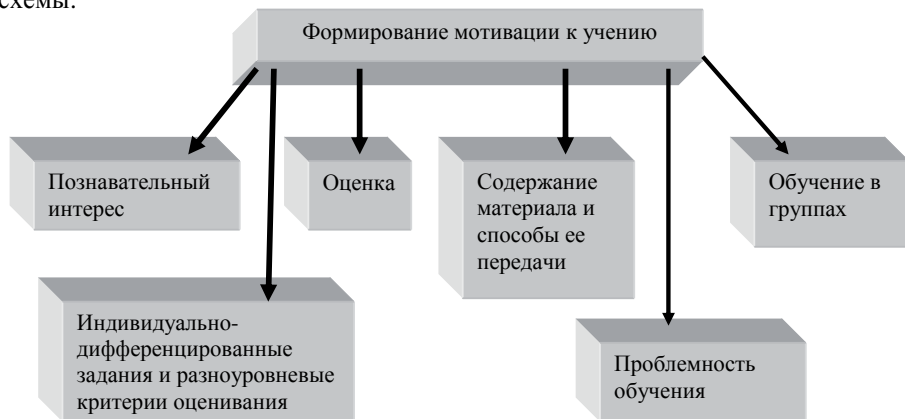


Схема 5. Способы формирования положительной мотивации учащихся к учению

Мы выяснили, что 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).

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 обучающихся к учению

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

Ни один завоеватель не может изменить сущность масс, ни один государственный деятель... Но учитель — я употребляю это слово в самом широком смысле — может совершить больше, нежели завоеватели и государственные главы. Они, учителя, могут создать новое воображение и освободить скрытые, силы человечества.

Николай Перух. Половодье

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. Фомичевой¹³⁸ 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 модели¹³⁹. Теория дифференциации обучения, направленная на способности и познавательные

¹³⁸ См.: Фомичева И.Г. *Философия образования. Некоторые подходы к проблеме.* - Новосибирск, 2004.

¹³⁹ Фомичева И.Г. *Указ. соч.* - С. 80.

интересы каждого ученика (применяется в начальной и основной школе) и профильного обучения, служащая для 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 поисков¹⁴⁰. 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 систем¹⁴¹. 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 реальные¹⁴². 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 обучения¹⁴³.

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 дисциплин¹⁴⁴. Базисом его педагогической системы являлась общеобразовательная подготовка. Общее образование необходимо для развития гражданского мировоззрения, нравственного воспитания. Но «изучить большое число разнородных учебных предметов сколько-нибудь основательно решительно невозможно;

¹⁴⁰ 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.

¹⁴¹ Там же. - С. 25.

¹⁴² Там же. - С. 25.

¹⁴³ Арапов А.И. Дифференциация обучения в истории отечественной педагогики и школы. - Новосибирск, 2003. - С. 52.

¹⁴⁴ Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Избранные педагогические сочинения. - М.: Педагогика, 1982. - С. 82.

следовательно, приходится довольствоваться поверхностным знанием»¹⁴⁵. Для того, чтобы избежать этого и добиться высокого результата процесса обучения, выражающегося в росте качества знаний учащихся, с определенной степени 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»¹⁴⁶. Так как в школе обучаются дети, различные по уровню интеллектуального развития, Кащенко считал, что школа должна производить их дифференциацию¹⁴⁷, 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 детей, Кащенко считал, что надо «не детей приравнивать к школе, а школу – для ребенка и по ребенку»¹⁴⁸. С точки зрения педагога, общее образование детей является основой развития их дарований в определенной

¹⁴⁵ Каптерев, П.Ф. Что может сделать школа для развития характера учащихся // Избранные педагогические сочинения. - М.: Педагогика, 1982. - С. 369.

¹⁴⁶ Кащенко В.П. Педагогическая коррекция. Исправление недостатков характера у детей и подростков. - М.: Академия, 2000. - С. 84.

¹⁴⁷ Кащенко В. П. Воспитание-обучение трудных детей: из опыта санатория-школы. - М.: «Школа-Пресс», 2005. - С. 41.

¹⁴⁸ Арапов А.И. Дифференциация обучения в истории отечественной педагогики и школы. - Новосибирск, 2003. - С. 57.

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 жизненное оно дает знания»¹⁴⁹.

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 педагогам¹⁵⁰.

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 школе¹⁵¹.

В.Я. Стоюнин выделял два главнейших недостатка в гимназическом образовании той поры. Первый из них – академичность получаемого учениками знания. Гимназии, считал ученый, «не умеют готовить людей для жизни, сообщая им какие-то познания, которые в жизни не требуются и быстро забываются»¹⁵². Второй – недостаточная образованность гимназистов, поступающих в университеты. Проблема была столь остра, что университеты могли превратиться в школы для недоучек¹⁵³. Выход из такого противоречия

¹⁴⁹ Острогорский А.Н. Образование и воспитание // Избранные педагогические сочинения. - М. Педагогика, 1985. - С. 261.

¹⁵⁰ Вахтеров В.П. Новая школа // Избранные педагогические сочинения. - М.: Педагогика, 1987. - С. 25.

¹⁵¹ 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.М. Васильева и др. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - С. 298.

¹⁵² Стоюнин В.Я. По поводу преобразования реальных гимназий // Избранные педагогические сочинения. - М.: Педагогика, 1991. - С. 33.

¹⁵³ Там же. - С. 34.

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 знаний¹⁵⁴.

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 прочитанным¹⁵⁵. 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 естественного цикла).

К.П. Победоносцев, обер-прокурор 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 господствовали зубрежка и передача теоретических знаний, оторванных от жизни¹⁵⁶. 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

¹⁵⁴ Стоюнин В.Я. Мысли о наших гимназиях // Избранные педагогические сочинения. - М.: Педагогика, 1991. - С. 49.

¹⁵⁵ Розанов В.В. Сумерки просвещения. - М.: Педагогика, 1990. - С. 7-12.

¹⁵⁶ Сиземская И.Н., Новикова Л.И. Идеи воспитания в русской философии. XIX – начало XX века. - М.: РОССПЭН, 2004. - С. 171.

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»¹⁵⁷.

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 образования¹⁵⁸.

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 желающих¹⁵⁹.

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 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.

¹⁵⁷ Там же. - С. 171.

¹⁵⁸ 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.

¹⁵⁹ Никольская А.А. Возрастная и педагогическая психология. - Дубна, 2001. - С. 230.

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 морали¹⁶⁰.

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)¹⁶¹.

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 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 развития¹⁶², т. е. приоритет отдавался не интересам ребенка в развитии его способностей, а интересам общества и его потребностей в тех или иных кадрах.

¹⁶⁰ Ленин В.И. О политехническом образовании // Хрестоматия по педагогике. - М.: Просвещение, 1972. - С. 53.

¹⁶¹ Положение о единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики. Положение Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета // Хрестоматия по педагогике. М.: Просвещение, 1972. - С. 81-87.

¹⁶² Огородников И.Т. Педагогика. - М.: Просвещение, 1968. - С. 54.

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»¹⁶³. 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, которая, по мнению видных педагогов П.П. Блонского, С.Б. Белоусова и др., не создавала всех необходимых условий для выполнения указанных задач¹⁶⁴.

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»¹⁶⁵. 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

¹⁶³ Кирсанов А.А. Индивидуальный подход к учащимся в обучении. - Казань, 1978. - С. 16.

¹⁶⁴ Блонский, П.П. Аксиомы педагогического дилетанства // Вестник воспитания. 1917. № 1. - С. 22.

¹⁶⁵ Павлов А.П. О значении естествознания в системе народного образования // Вестник воспитания. 1917. № 6-7. - С. 54.

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 деятельности¹⁶⁶.

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»¹⁶⁷. Другие считали, что основная цель обучения для ребенка должна лежать именно в приобретении теоретических знаний и практических навыков; знания должны быть целью, а не средством учебной деятельности школьника¹⁶⁸.

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 занятий¹⁶⁹. 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.¹⁷⁰.

¹⁶⁶ 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.

¹⁶⁷ Там же. - С. 86.

¹⁶⁸ 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.

¹⁶⁹ Драпов А.И. Дифференциация обучения в истории отечественной педагогики и школы. - Новосибирск, 2003. - С. 62.

¹⁷⁰ 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.

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 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)¹⁷¹. 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 заведения¹⁷².

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»¹⁷³. Политехническая школа отличается от профессиональной тем, что центр тяжести в ней лежит в осмысливании трудовых процессов, в развитии умения связывать воедино теорию и практику, умении понимать взаимосвязь известных явлений, тогда как в профессиональной школе центр тяжести переносится на вооружение учащихся трудовыми навыками¹⁷⁴.

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

¹⁷¹ 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.

¹⁷² О начальной и средней школе. Постановление ЦК ВКП (б) от 25 августа 1931 г. // Хрестоматия по педагогике. М.: Просвещение, 1972. - С. 168.

¹⁷³ Крупская Н.К. О политехнизме // Хрестоматия по педагогике. - М.: Просвещение, 1972. - С. 201.

¹⁷⁴ Там же. - С. 202.

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»¹⁷⁵. 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»¹⁷⁶.

В конце 30-начале 40-х гг. вопрос о целесообразности разделения общего образования на несколько направлений в соответствии с 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 коммунизма¹⁷⁷. Ведущим началом обучения и воспитания в средней школе должна была стать связь обучения с трудом¹⁷⁸. Создавались школы с продленным днем, в которых дети должны были находиться под наблюдением педагогов в течение всего дня¹⁷⁹.

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 психологии¹⁸⁰. Активно стали исследоваться аспекты проблемы:

¹⁷⁵ Крупская Н.К. Методические заметки // Хрестоматия по педагогике. - М.: Просвещение, 1972. - С. 205.

¹⁷⁶ Крупская Н.К. Методика задавания уроков на дом // Хрестоматия по педагогике. - М.: Просвещение, 1972. - С. 211.

¹⁷⁷ 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.

¹⁷⁸ Там же. - С. 313.

¹⁷⁹ 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.

¹⁸⁰ Кирсанов А.А. Индивидуальный подход к учащимся в обучении. - Казань, 1978. - С. 18.

- 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:

- 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 подготвительной деятельности. Большое внимание было уделено разграничению понятий индивидуального и дифференцированного обучения, диагностики уровня развития школьников в учебно-воспитательном процессе¹⁸¹.

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»¹⁸².

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.

¹⁸¹ Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. - Казань, 1982. - С. 25.

¹⁸² Бударный А.А. Индивидуальный подход в обучении // Советская педагогика. 1965. № 7. - С. 54.

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 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.¹⁸³

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. Снизился 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 партии¹⁸⁴.

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

¹⁸³ 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.

¹⁸⁴ История советской педагогики. - М.: Просвещение, 1989. - С. 143.

«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 сближению общеобразовательной и профессиональной школы, что могло явиться развитием ленинских идей о единой трудовой политехнической школе¹⁸⁵.

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 наследственностью¹⁸⁶.

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

¹⁸⁵ Кузнецов А.А., Филатова Л.О. Новая структура и содержание образования на старшей ступени школы. - М.: Новая школа, 2005. - С. 114.

¹⁸⁶ Леонтьев А.Н. О формировании способностей // Вопросы психологии. 1960. № 1. - С. 7.

индивидуальности»¹⁸⁷. Специфически человеческие способности не передаются в порядке действия биологической наследственности, т. е. в форме задатков. В процессе формирования у человека деятельности, адекватной предметам и явлениям, воплощающим человеческие способности, у него прижизненно формируется также и способные осуществлять эту деятельность функциональные мозговые органы, представляющие собой устойчивые рефлекторные объединения или системы, которым свойственны новые специальные отправления¹⁸⁸.

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 развитии¹⁸⁹. 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»¹⁹⁰.

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 череда 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

¹⁸⁷ Там же. - С. 10.

¹⁸⁸ Леонтьев А.Н. Указ. соч. - С. 12-13.

¹⁸⁹ Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. 1960. № 3. - С. 3.

¹⁹⁰ Там же. - С. 3.

этапе образовательной реформы в качестве центральных идей и задач выступили:

- 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»¹⁹¹.

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»¹⁹².

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, которые имели методическое обеспечение. Одним из сложных вопросов профильного

¹⁹¹ Комментарий к Закону РФ «Об образовании». Ответ. ред. проф. В.И. Шкатулла. - М.: Владос, 1998. - С. 7.

¹⁹² Цит. по: Кармаев А.Г. Инновационные процессы в образовании. М., 2000. - С. 14.

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 предметов¹⁹³.

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

¹⁹³ Артюхов М.В. Социальное обоснование процессов дифференциации в образовании // Дифференциация образования. Региональная стратегия и тактика обеспечения инновационных процессов. - Москва-Новокузнецк, 1996. - С. 44-45.

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 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.

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. Кашенко 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

Страшная это опасность – безделье за партой; безделье шесть часов ежедневно, безделье месяцы и годы. Это развращает, морально калечит человека, и ни школьная бригада, ни школьный участок, ни мастерская – ничто не может возместить того, что упущено в самой главной сфере, где человек должен быть труженником, – в сфере мысли.

В.А. Сухомлинский¹⁹⁴.

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 расположением школьника к учению, к познавательной деятельности в области одного, а может быть, и ряда учебных предметов¹⁹⁵.

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,

¹⁹⁴ Цит. по: Шаталов В.Ф. Педагогическая проза. Архангельск, 1990. - С. 4.

¹⁹⁵ Арапов А.И. Дифференциация обучения в отечественной педагогике и школе: теория, история, практика: Учеб. пособие. – Новосибирск, 2001. - С. 20.

профессиональных намерениях, способностях учеников¹⁹⁶. 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 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 способностей, 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 дифференциация¹⁹⁷. 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;

¹⁹⁶ 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>

¹⁹⁷ Фирсов В.В. О существе уровневой дифференциации обучения // <http://intellect-invest.org.ua>

- 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 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. Артюхов¹⁹⁸. 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»¹⁹⁹.

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.)²⁰⁰.

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,

¹⁹⁸ Артюхов М.В. Социальное обоснование процессов дифференциации в образовании // Дифференциация образования. Региональная стратегия и тактика обеспечения инновационных процессов. - Москва-Новокузнецк, 1996. - С. 47.

¹⁹⁹ Огурцов Н.Т., Бунтовская Т.М. Дифференцированное обучение в школе: опыт, проблемы, перспективы. - Минск, 1990. - С. 4.

²⁰⁰ Осмоловская И.М. Дидактические принципы дифференциации процесса обучения в общеобразовательной школе. // <http://www.chekhoviana.ru>

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 социального опыта, т.е. дифференциация обучения способствует удовлетворению потребностей общества в воспроизводстве культуры²⁰¹.

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 предметов²⁰².

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

²⁰¹ Осмоловская И.М. Указ. соч. // <http://www.chekhoviana.ru>

²⁰² Артюхов М.В. Социальное обоснование процессов дифференциации в образовании // Дифференциация образования. Региональная стратегия и тактика обеспечения инновационных процессов. - Москва-Новокузнецк, 1996. - С. 97-99.

оказывают педагогические идеи зарубежных ученых. Рассмотрим, как же трактуется дифференциация обучения в зарубежной педагогической науке.

В Великобритании в основе дифференцированного обучения лежат биологизаторские концепции²⁰³. 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 школы²⁰⁴, 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»²⁰⁵. А качественное образования молодых людей – залог стабильности и процветания всего общества в постиндустриальной цивилизации²⁰⁶.

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 IQ²⁰⁷.

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 учащихся²⁰⁸. 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 стратегии могут проявляться в следующих

²⁰³ Афанасьева Т. П., Немова Н. В. Профильное обучение: педагогическая система и управление. Книга 1. М., 2005. - С. 11.

²⁰⁴ Ayerst D. *Understanding Schools*. London, 1972. - P. 98.

²⁰⁵ *Intelligence, Psychology and Education*. - P. 82.

²⁰⁶ *Education for the Post-Industrial Society by The Lord Ritchie-Calden*. The Open University Press. London, 1982. - P. 20.

²⁰⁷ Афанасьева Т. П., Немова Н. В. Указ. соч. - С. 12.

²⁰⁸ Берулава М.Н. Психология и педагогика менеджмента: учебное пособие. - Бийск: НИЦ БИГПИ, 1985. - С. 144.

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 ориентированным²⁰⁹.

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 извне. 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;
- 3) трудовая подготовка школьников тесно увязывается с их подготовкой по соответствующему профилю;

²⁰⁹ 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.

4) отработка профилей предполагает кооперацию старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования²¹⁰.

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 осуществлялся 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 направлении²¹¹. 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 изучение 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 нагрузки²¹².

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 существенно расширяются возможности выстраивания учеником собственной, индивидуальной образовательной траектории»²¹³. То есть профильное обучение индивидуализирует содержание образования и ориентирует его на

²¹⁰ 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.

²¹¹ Арапов А.И. Дифференциация обучения в истории отечественной педагогики и школы. - Новосибирск, 2003. - С. 98.

²¹² Арапов А.И. Указ. соч. - С. 98.

²¹³ Корякин К.И. Структурно-функциональные особенности деятельности педагога по управлению образовательным процессом в современной школе: автореф. дис... канд. пед. наук. - Ставрополь, 2003. - С. 7.

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 обучения²¹⁴.

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.²¹⁵.

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 обучающихся к учению, улучшения качества их знаний 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

²¹⁴ Драпов А.И. Дифференциация обучения в отечественной педагогике и школе: теория, история, практика: Учеб. пособие. – Новосибирск, 2001. - С. 6.

²¹⁵ Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. – Казань, 1982. - С. 14.

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.²¹⁶

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

²¹⁶ Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические рекомендации. – М.: Просвещение, 1982. - С. 98.

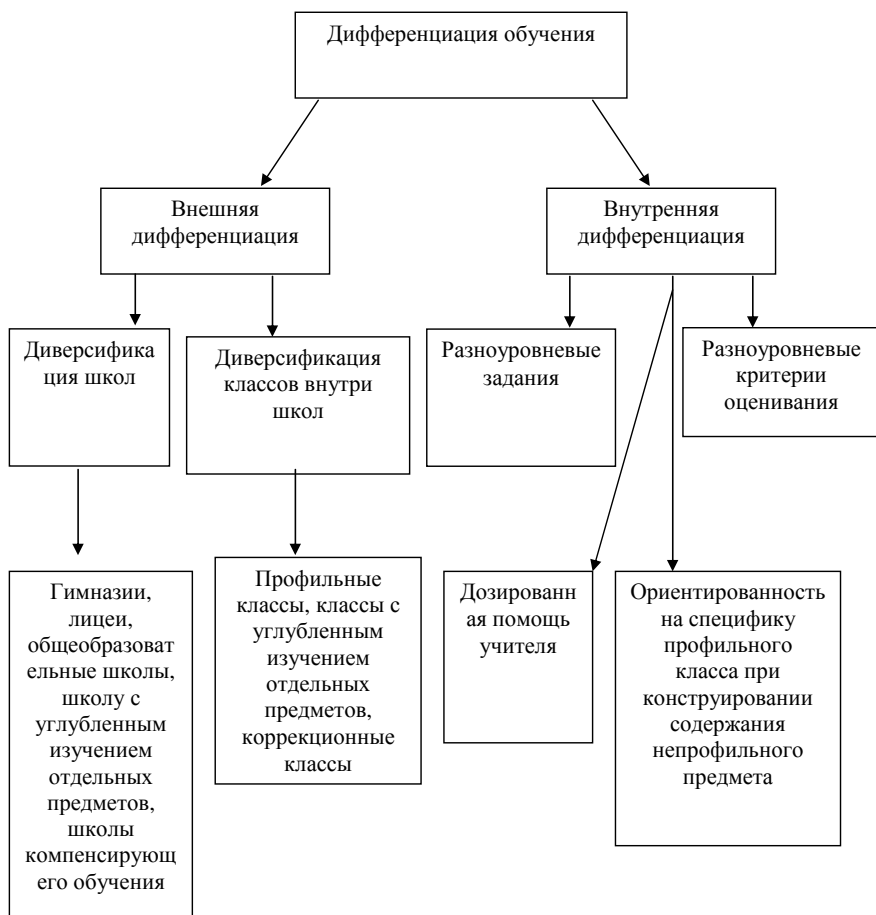


Схема 6. Дифференциация обучения в современных условиях.

Наряду с дифференциацией обучения в современной системе образования наблюдается тенденция изменения подхода к построению содержания учебных предметов. Речь идет о блочно-модульном принципе 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 ступени²¹⁷. 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, факультативы²¹⁸.

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 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 «перекосяк» в сторону усвоения теоретических знаний в ущерб практической подготовке. Итак, организация общеобразовательных курсов на основе блочно-модульного принципа является актуальным требованием для современной школы.

²¹⁷ Эксперимент по совершенствованию структуры и содержания общего образования / Сост. Н.Н. Гара, С.В. Иванова; под ред. А.В. Бараникова. - М.: «Издательство АСТ», 2002. - С. 63.

²¹⁸ Чуприкова И.М. Психология умственного развития: принцип дифференциации - М.: Столетие, 1997. - С. 140.

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.

Рекомендованная литература:

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

§ 2.3 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 процессу познания возможно сформировать у учащихся только на основе сочетания отдельных приемов и методов разных подходов. Остановимся подробнее на этом вопросе.

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, самоценность, субъективный опыт каждого»²¹⁹.

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 деятельности²²⁰.

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

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

²¹⁹ Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. - М., 1998. - С. 88.

²²⁰ Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. - М., 1995; Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. - М., 1990.

а другое - означает технологию построения самого учебного процесса и имеет название «технология обучения» или «педагогическая технология»²²¹.

Мы, употребляя слово «технология», понимаем его во втором значении, как способ построения образовательного процесса.

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, выражающийся как в получении удовольствия учащимися и педагогами, так и в росте качества знаний учащихся по тем дисциплинам, которые объединяются.

Высокий потенциал лично-ориентированного обучения обусловлен следующими причинами:

- антропоцентричностью;
- гуманистической направленностью;
- психотерапевтической направленностью;
- имеют целью разностороннее, свободное и творческое развитие ребенка²²².

Технология лично-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 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, она объединяет лично-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,

²²¹ 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.

²²² Гузев В.В. Лекции по педтехнологии. - М., 1992. - С. 125.

умения и навыки²²³. *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 целое²²⁴. *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 степени его активности, готовности к деловому взаимодействию, о самочувствии в коллективе²²⁵.

Помимо названных положительных особенностей, специфика лично-ориентированного обучения заключается в создании «ситуации успеха», что, по утверждению В.А.Сухомлинского, является единственным источником внутренних сил, рождающим энергию для преодоления трудностей, желание учиться²²⁶. Ситуация в данном случае будет выступать как сочетание условий, обеспечивающих успех, а сам успех - результат подобной ситуации²²⁷.

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:

²²³ Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. - М. ИЦ, 1999. - С. 81.

²²⁴ Там же. - С. 84.

²²⁵ Вербицкий А.А. Указ. соч. - С. 86.

²²⁶ Сухомлинский В.А. О воспитании. - М., 1990. - С. 54.

²²⁷ Ночетов А.И. Актуальные проблемы педагогики. - Рязань, 1971. - С. 88.

- 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)²²⁸.

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

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.

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,

²²⁸ Поташник М.М. Оптимизация педагогического процесса: уроки освоения // Педагогика. - 1991. - № 1. - С. 18.

- 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 деятельности²²⁹.

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 трудностей²³⁰.

Высшая степень проблемности присуща такой учебной задаче, в которой ученик:

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

Таким образом, постоянное решение таких учебных задач выливается в систематическую самостоятельную поисковую деятельность, а само обучение

²²⁹ Матюшкин А.М. *Проблемные ситуации в мышлении и обучении*. - М., 1972. - С. 54.

²³⁰ Давыдов В.В. *Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования*. - М., 1986. - С. 125.

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 деятельности²³¹.

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 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

²³¹ Пример применения проблемного подхода (заслуженный учитель РФ Мелихова Г.М., школа № 63 г. Липецка):

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.

необходимости обеспечивает коррекцию как ориентировочной, так и исполнительской части действия. В различных действиях все перечисленные части обязательно присутствуют и имеют различный удельный вес²³².

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 исполнительских и ориентировочных операций, входящих в действие;
- правильности и полноты ориентировочной основы²³³.

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, 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 деятельности²³⁴. 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

²³² Гирева Л.Д. Отечественные педагогические инновации 60-80-х гг. XX в. // Педагогика. - 1995. № 5. - С. 97.

²³³ Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. Учебное пособие / Под ред С.А. Смирного. - М.: «Академия», 1998. - С. 128.

²³⁴ Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения // Педагогика. - 1995. - № 1. - С. 78.

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)²³⁵.

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

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 ...;

²³⁵ 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.

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).

Еще один путь развития внутренней мотивации в контексте школьного обучения заключается в воздействии примером. Важный аспект полноценного обучения – пример учителя²³⁶. 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 выбора²³⁷. 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.

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.

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 г.г. XX в.// Педагогика. - 1995. № 5.
4. Гузев 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.

²³⁶ Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. - М., 1990. – С. 171.

²³⁷ Там же. – С. 175.

8. Поташник М.М. Оптимизация педагогического процесса: уроки освоения // Педагогика. - 1991.- № 1.

§2.4 Использование методов и приемов дифференцированного обучения для формирования положительной мотивации к учебной деятельности у слабоуспевающих обучающихся

Слабые дети – это не уродливые, а самые хрупкие, самые нежные цветы в безгранично разнообразном цветнике человечества.

*В. А. Сухомлинский*²³⁸

Неуспеваемость относится к числу наиболее острых и устойчивых проблем педагогики и образования²³⁹. 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 системы профессионального образования, в России и за рубежом создавались специфические теории преодоления неуспеваемости и создания максимально комфортных условий для обеспечения развития учащихся в школе.

В 19 веке о неуспеваемости и ее преодолении писали К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, А.Н. Острогорский, В.П. Вахтеров.

²³⁸ Цитата приводится по книге: Локалова И.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: Учебное пособие. – СПб., 2009. – С. 3.

²³⁹ Сафаров М.А. Историко-педагогический аспект проблемы неуспеваемости и путей её преодоления в отечественной педагогике советского периода (1940-е — середина 1980-х гг.) Автореф. диссер. на соискание уч. степ. канд. пед. наук. – М., 2010. - С. 3.

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. Мыслитель 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 школьников²⁴⁰.

П. Ф. Каптерев выдвигал на первое место развитие учащихся, а не изучение определенного набора учебных дисциплин. Базисом его педагогической системы являлась общеобразовательная подготовка. Общеобразование необходимо для развития гражданского мировоззрения, нравственного воспитания. Но «изучить большое число разнородных учебных предметов сколько-нибудь основательно решительно невозможно; следовательно, приходится довольствоваться поверхностным знанием»²⁴¹. Для того, чтобы избежать этого и добиться высокого результата процесса обучения, выражающегося в росте качества знаний учащихся, с определенной степени 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. Ученый полагал, что «общая часть курса должна занимать никак не менее четырех лет»²⁴². 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 жизненное оно дает знания»²⁴³.

²⁴⁰ 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.

²⁴¹ Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Избранные педагогические сочинения. - М.: Педагогика, 1982. - С. 369.

²⁴² Каптерев П.Ф. Указ. соч. - С. 369.

²⁴³ Острогорский А.Н. Образование и воспитание // Избранные педагогические сочинения. - М. Педагогика, 1985. - С. 261.

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 педагогам²⁴⁴.

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. Дубровина²⁴⁵, З.И. Калмыкова²⁴⁶, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.А. Смирнов, Л.С. Славина²⁴⁷, Ю.К. Бабанский²⁴⁸ 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»²⁴⁹. Сторонники «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 успевать²⁵⁰. 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

²⁴⁴ Вахтеров В.П. Новая школа // Избранные педагогические сочинения. - М.: Педагогика, 1987. - С. 25.

²⁴⁵ Дубровина И.В. Рабочая книга школьного психолога. - М., «Просвещение», 1991.

²⁴⁶ Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. - М., 1981.

²⁴⁷ Славина С.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным школьникам. - М., 1959.

²⁴⁸ Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: (Аспект предупреждения неуспеваемости школьников). - Ростов н/Д., 1972.

²⁴⁹ Информация взята из книги: Степанов В.Г. Психология трудных школьников. Учебное пособие. - М., 1996. - С. 26.

²⁵⁰ Блонский П.П. Аксиомы педагогического дилетанства // Вестник воспитания. 1917. № 1. - С. 17-29.

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 явлению²⁵¹.

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, проявляющийся в недостаточной сформированности интеллектуальных умений, негативном отношении к умственному напряжению, использовании обходных путей при выполнении интеллектуальных задач²⁵². 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;
- учащиеся, у которых отсутствуют познавательные и учебные интересы²⁵³.

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 требований²⁵⁴.

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

²⁵¹ Сафаров М.А. Указ. соч. – С. 13.

²⁵² Там же. – С. 13.

²⁵³ Славина Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. М., 1958.

²⁵⁴ Бабанский Ю.К. Указ. соч. – С. 14.

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 классе²⁵⁵.

В.С. Цетлин определяла неуспеваемость, как суммарную, комплексную, итоговую неподготовленность учащегося, наступающую в конце более или менее законченного отрезка процесса обучения²⁵⁶. 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 неуспеваемости²⁵⁷.

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 работать²⁵⁸.

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»²⁵⁹.

М.А. Сафаров обобщил подходы в отечественной психолого-педагогической науке к проблеме преодоления неуспеваемости.

²⁵⁵ Бударный А.А. Индивидуальный подход в обучении // Советская педагогика. 1965. № 7. - С. 52-58.

²⁵⁶ Цетлин В.С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение. - М.: Педагогика, 1977.

²⁵⁷ Там же. - С. 14.

²⁵⁸ Скаткин М.Н., Костяшкин Э.Г. Трудовое воспитание и профориентация школьников. - М.: Просвещение, 1984. - С. 147.

²⁵⁹ Цит. по: Сафаров М.А. Указ. соч. - С. 15.

Развитие подходов к преодолению школьной неуспеваемости в истории отечественной педагогики 1940-х — середины 1980-х гг.²⁶⁰

Этапы	Исследователи	Развитие идей
<p>1. 1940-е — середина 1950-х гг. Начало формирования отечественной модели преодоления неуспеваемости.</p>	<p>А.М. Гельмонт, С.М. Ривес, М.А. Данилов</p>	<p>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 устойчивой неуспеваемостью и эпизодической неуспеваемостью). Приоритет при анализе — внешним, формальным показателям.</p>
<p>2. Середина 1950-х — середина 1960-х гг. Период психологического обоснования феномена неуспеваемости.</p>	<p>Л.С. Славина, Н.А. Менчинская, З.И. Калмыкова, Н.И. Мурачковский</p>	<p>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.</p>
<p>3. Середина 1960-х — середина 1980-х гг. Разработка и реализация комплексного подхода к проблеме неуспеваемости в ведущих дидактических системах.</p>	<p>Ю.К. Бабанский и его научная школа, В.С. Цетлин, Г.И. Щукина и др.</p>	<p>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.</p>

²⁶⁰ Там же. — С. 23.

В современных условиях анализ статистических данных показывает, что проблема неуспеваемости – одна из самых острых в 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 ребенка²⁶¹.

Более наглядно выше приведенные данные можно представить в виде диаграммы:

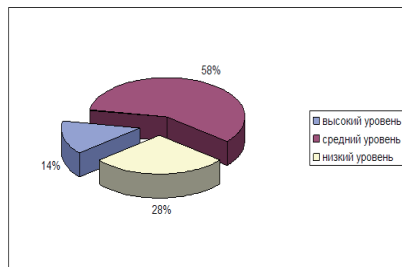


Рисунок 3. Количество обучающихся, способных осваивать школьную программу.

Из графика видно, что треть школьников – это потенциальные неуспевающие.

Статистика подсказывает, что неуспевающим детям надо оказывать особое внимание. В последнее время о проблеме неуспеваемости не принято

²⁶¹ <http://flamme2.narod.ru>

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. Следует ожидать, 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.

Для этого, с нашей точки зрения, необходимо ориентироваться 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;
- 6) обязательно надо воспитывать у школьника адекватную самооценку своей личности и уровень притязаний²⁶².

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 него²⁶³.

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

²⁶² Фридман Л.М., Волков К.Н. Психологическая наука — учителю. - М., 1985. - С. 74—87.

²⁶³ Степанов В.Г. Указ. соч. - С. 19.

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»²⁶⁴.

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 фуракции²⁶⁵.

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.

²⁶⁴ Рабунский Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников (на основе анализа их самостоятельной учебной деятельности). - М.: Педагогика, 1975. - С. 16.

²⁶⁵ Степанов В.Г. Указ. соч. – С. 24.

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 работы²⁶⁶.

Следует сказать и о взаимосвязи терминов «индивидуальный подход» и «педагогический такт». И.В. Страхов²⁶⁷ выделяет основные признаки педагогического такта: естественность, простота обращения без фамильярности, искренность тона, лишенная всякой фальши; доверие к школьнику без попустительства; просьба без упрашивания; 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 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. Считаю 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

²⁶⁶ Рабунский Е.С. Указ. соч. – С. 18.

²⁶⁷ Страхов И.В. Психология педагогического такта. - Саратов, 1966. - С. 16.

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 успех²⁶⁸.

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 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.

²⁶⁸ Степанов В.Г. Указ. соч. – С. 40.

Важную роль играют убеждения и традиции коллектива, взгляды, распространенные в окружающей социальной среде²⁶⁹.

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 характеристика ребенка не должна сообщаться посторонним лицам и публично разглашаться;
- 6) 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 человека²⁷⁰.

Конечно же, учитель должен постоянно и четко следовать по пути коррекции неуспеваемости. Для этого он может выбрать один или несколько подходов (по Н.П. Локаловой):

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

²⁶⁹ Степанов В.Г. Указ. соч. – С. 40-41.

²⁷⁰ Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. — С. 5—54.

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 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 структур²⁷¹.

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

²⁷¹ Локалова И.П. Указ. соч. – С. 17-18.

помощи статистических данных, учителям необходимо учиться использовать разные пути преодоления неуспеваемости.

На конкретных примерах рассмотрим возможные механизмы использования средств дифференцированного обучения для формирования положительной мотивации у слабоуспевающих обучающихся.

1. Дифференциация воспитательного воздействия:

- *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.*

2. Дифференциация обучения²⁷²:

²⁷² Ниже приводятся фрагменты апробированных уроков.

Фрагмент урока «Великие географические открытия» (7 класс).

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.

2. Практическая работа по всеобщей истории. 8 класс.

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?

3. Фрагмент урока по теме: «Революция романтиков: личности доказательств». 8 класс.

Урочное задание для закрепления материала на основе дифференцированного подхода.

Слабоуспевающие	Среднеуспевающие	Хорошоуспевающие
-----------------	------------------	------------------

2.1 ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ЗАДАНИЙ

- 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.

- В ходе самостоятельной работы на уроке слабоуспевающим школьникам даются упражнения направленные на устранение ошибок, допускаемых ими при ответах или в письменных работах.

- С новым материалом знакомить постепенно, используя образцы заданий и правила выполнения учебной деятельности.

- Использование «карточек помощи». Это образец задания с решением и аналогичное задание. К типовым задачам составлены алгоритмы решения.

- Разноуровневые задания, ориентированные на детей с высокими, средними и низкими учебными способностями.

- 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.

- Задания с интересным содержанием, занимательными вопросами различного уровня сложности.

- Разбивка заданий на дозы, этапы, выделение в сложных заданиях ряда простых.

- 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.

2.2 ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ОЦЕНКИ

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?
--	--	---

4. Опрос домашнего задания по теме: «А. Линкольн и гражданская война в США». 8 класс.

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)

- 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.

- Дифференциация оценок в зависимости от вида работы (самостоятельная работа, домашняя, творческая и др. работы оцениваются по-разному, к ним предъявляются неодинаковые требования).

- «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).

2.3 ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ УСЛОВИЙ

- 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.

- При опросе слабоуспевающим школьникам дается примерный план ответа, разрешается пользоваться планом, составленным дома.

- Больше времени отводится слабоуспевающему ребенку для подготовки к ответу у доски, разрешается делать предварительные записи, пользоваться наглядными пособиями и пр.

- Слабоуспевающим ученикам задаются наводящие вопросы, помогающие последовательно излагать материал.

- При опросе создаются специальные ситуации успеха.

- В ходе опроса и при анализе его результатов обеспечивается атмосфера доброжелательности.

- Ведение специального журнала для слабоуспевающих в течение всего периода изучения предмета, с целью мониторинга процесса усвоения материала.

- «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 закреплен навсегда. Переход обусловлен изменением в уровне развития ученика, способностью восполнения пробелов и повышением учебной направленности, выражавшейся 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.

- 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 более сложные (трудные) задания, а более слабой – задания легче.

- 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.

Те формы и методы работы со слабоуспевающими обучающимися, которые характеризовались в этом параграфе, конечно же, не исчерпывают все возможные способы для того, чтобы повысить мотивацию у таких детей к познавательной деятельности. Тем не менее, обобщенные формы и приемы работы со слабоуспевающими школьниками являются апробированными, а потому могут быть полезными учительскому сообществу. Надеемся на это.

Рекомендованная литература:

1. Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: Учебное пособие. – СПб., 2009.
2. Рабунский Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников (на основе анализа их самостоятельной учебной деятельности). - М.: Педагогика, 1975.
3. Славина С.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным школьникам. - М., 1959.
4. Страхов И.В. Психология педагогического такта. - Саратов, 1966.

5. Фридман Л.М., Волков К.Н. Психологическая наука — учителю. - М., 1985.
6. Цетлин В.С. Неудача школьников и ее предупреждение. - М.: Педагогика, 1977.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современной школе много проблем. Среди них ведущее место занимает падение уровня положительной мотивации у обучающихся 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 школьников 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.

Таким образом, можно школе, опираясь на свои внутренние резервы, улучшить качество педагогической деятельности, сделав образовательным процесс интересным для учащихся и для учителей. Надеемся, что в какой-то степени данная монография помогла молодым учителям и тем, у кого за плечами огромный опыт, повысить у своих воспитанников мотивацию к познавательной деятельности.



MoreBooks!
publishing



yes i want morebooks!

Покупайте Ваши книги быстро и без посредников он-лайн – в одном из самых быстрорастущих книжных он-лайн магазинов! окружающей среде благодаря технологии Печати-на-Заказ.

Покупайте Ваши книги на
www.more-books.ru

Buy your books fast and straightforward online - at one of world's fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at
www.get-morebooks.com



VDM Verlagsservicegesellschaft mbH

Heinrich-Böcking-Str. 6-8
D - 66121 Saarbrücken

Telefon: +49 681 3720 174
Telefax: +49 681 3720 1749

info@vdm-vsg.de
www.vdm-vsg.de

