

Развитие личности в условиях профильной дифференциации через индивидуальные образовательные маршруты

Оглавление

| | |
|---|----|
| Приложение 1. Развитие личности в условиях профильной дифференциации через индивидуальные образовательные маршруты..... | 2 |
| Приложение 3. Роль уровневой дифференциации и повышение положительной мотивации обучающихся, имеющих низкие учебные возможности | 13 |
| Приложение 5. Влияние мотивации успешности учителя на результаты образовательного процесса..... | 21 |

Приложение 1.

Развитие личности в условиях профильной дифференциации через индивидуальные образовательные маршруты

Как замечают ученые, «Чем выше интерес и активность, тем выше и результат», поэтому прежде, чем начнутся наши выступления, мне бы хотелось предложить вашему вниманию небольшой ролик, просмотрев который у вас возникнет интерес к теме педсовета, а, следовательно, и активность в ходе его проведения.

Джон Восс говорил: Обезличенность сродни насилию: и то, и другое разрушает человека, делает его несчастным, мешает быть успешным.

Цель, которую мы сегодня ставим, - это не только обсудить методы и формы дифференциации образовательного процесса, но и вызвать желание применять их на практике, а именно мотивация деятельности педагогического коллектива по развитию профильного обучения как средства индивидуализации образовательного процесса в лицее.

Кратко остановимся на теоретическом подходе к проблеме.

Анализ литературы показывает, что более точное определение дифференцированному обучению даёт академик Селевко Г.К.

• **Дифференцированное обучение – это:** 1) форма организации учебного процесса, при котором учитель работает с группой учащихся, составленной с учётом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств;
2) часть общей дидактической системы, которая обеспечивает специализацию учебного процесса для различных групп обучаемых.

Термин «дифференцированное обучение и воспитание» в педагогической среде трактуется далеко не однозначно. Это вызвано принципиально отличными друг от друга мировоззренческими установками педагогов, породивших два подхода к дифференциации: *объектный и субъектный*.

Мировоззренческой базой **объективного подхода** является отношение к человеку как объекту, чем вызвано и упрощенное отношение к самой дифференциации: отождествление сущности дифференциации с ее следствием (деление детей на группы сильных и слабых). При этом иногда деление на группы приобретает уродливый характер:

- негуманный (деление детей на сильных и слабых, что способствует формированию у них серьезных, глубоких комплексов: комплекса элитарности как проявления завышенной самооценки и комплекса неполноценности как следствия заниженной самооценки);
- поверхностный (причины отставания, слабого усвоения учащимися информации не исследуются, а выводы делаются только по факту отставания);
- противоестественный (разделение детей на два вида – сильный и слабых – слишком примитивная, упрощенная классификация, поскольку в реальности в чистом виде нет ни тех, ни других). С диалектической точки зрения, в каждом человеке есть и плюсы, и минусы одновременно.

При таком объективном подходе к дифференциации снимается ответственность с учителя за качество обучения и воспитания. Она перекладывается на плечи детей (дети – плохие).

Мировоззренческой основой **субъектного подхода** к дифференциации является отношение к человеку как субъекту. Субъектный подход основывается на понимании сущности дифференцированного обучения и воспитания, которая должна состоять в оказании *психологической и методической помощи учащимся в том, чтобы они:*

1. Могли эффективно усваивать на учебном занятии учебную информацию.
2. Смогли грамотно, с наименьшим количеством ошибок, осуществить профессиональное самоопределение.

В связи, с чем можно выделить два вида дифференциации:

- 1) Профильная (внешняя): изучение предмета на повышенном уровне. В основе внешней дифференциации лежит учет познавательных интересов, образовательных потребностей учащихся, их способностей к тому или иному роду деятельности. Цель данного вида дифференциации – создать условия для осознанного профессионального самоопределения.
- 2) Уровневая (внутренняя) имеет три уровня:
 - базовый;
 - прикладной;
 - творческий.

Свободный переход учащихся с одного уровня на другой – необходимое условие уровневой дифференциации.

Так как поступившие в лицей учащиеся в основном уже определились с профилем обучения, подробнее остановимся на внутренней дифференциации, т.е. уровневой.

В основе внутренней дифференциации лежит учет особенностей учащихся, влияющих на эффективность усвоения учебной информации в течение урока и основывается на ряде методологических положений:

- неодинаковость усвоения информации - это естественное явление, поскольку все дети разные;
- усвоение информации бывает эффективным и неэффективным;
- необходимо своевременно выявлять причины неэффективного усвоения информации;
- неэффективное усвоение порождает отставание и неуспешность учащихся;
- дифференциация осуществляется не по отставанию (сильные или слабые), а по причинам отставания в усвоении (тип мышления, уровень понимания, канал восприятия);
- причины отставания следует рассматривать как основания дифференциации;
- деление на группы – это следствие дифференциации по причинам отставания.

Качество усвоения учащимися учебного материала и результативность обучения напрямую зависят от того, учитывает ли педагог психологические, психофизиологические особенности учащихся при подготовке и проведении учебного занятия. И как следствие, варьирует ли средства подачи материала, чтобы его в равной мере хорошо воспринимали самые разные дети, дает ли разноуровневые домашние задания, оказывает ли индивидуальную помощь в процессе самостоятельной работы, отслеживает ли реакции учащихся на выдаваемую информацию и своевременно ли откликается на ту или иную реакцию и т.д.

Дифференцированный подход к детям должен представлять собой следующую последовательность действий:

Первый этап: психолог изучает психологические и психофизиологические особенности учащихся при помощи наблюдения и тестирования; объединяет учащихся по определенным основаниям (например, по психосоматическим типам, каналам восприятия, уровням понимания). Психологическая служба лицея активно работает в данном направлении.

Итак, только психолог-специалист способен разработать конкретные рекомендации по обеспечению самореализации возможностей учащихся.

Второй этап дифференцированного подхода: педагог излагает информацию и организует работу с ней на учебных занятиях с учетом выявленных психофизиологических особенностей.

Важно подчеркнуть, что **субъективный подход** к дифференциации радикально меняет направленность образовательного процесса: занятия проводятся уже не только ради выполнения программы и собственной самореализации, а главным образом, для и ради учащихся. Создаются условия для более глубокого понимания учебного материала, устанавливаются конструктивные отношения между педагогом и учащимися, актуализируется развивающая, здоровьесберегающая направленность образовательного процесса.

Большинству из нас проблема обучения знакома, и мы хорошо понимаем, что у учащихся с особой индивидуальностью практическая деятельность не направлена на познавательный процесс, следовательно, мотивационная сфера очень низкая. Среди обучающихся лица по результатам первого полугодия и третьей четверти, на основе проводимой диагностики **13%** относятся к группе «риска» и постоянно нуждаются в педагогической помощи, так как их мотивационная среда носит низкий уровень.

Можно ли что-то изменить? Учитель русского языка Перепеча Н.В. решала один из сложных вопросов: возможно ли обеспечить самореализацию учащихся, имеющих низкие учебные возможности, руководствуясь принципом индивидуализации образовательного процесса.

Результаты проведенного анкетирования показали, что 98% опрошенных используют дифференцированный подход в организации образовательного процесса. Из этих 98% чаще всего используют дифференциацию при отборе содержания для учебного занятия, при организации работы учащихся на уроке. Реже всего используется дифференциация при опросе, контроле и оценке знаний. Поэтому остановимся лишь на нескольких приёмах дифференцированного обучения: при опросе, при подаче домашнего задания и при оценивании учащихся.

Приёмы опроса учащихся

Очень часто на уроках формы опроса направлены на поиск пробелов и недостатков в знаниях учащихся. А ведь это должен быть поиск достоинств, знаний и умений. Главная задача в ходе опроса – поддержать, помочь, научить.

Прием 1. Солидарный опрос.

Учащийся, вызванный к доске, не может справиться с заданием. Обращаемся к классу с вопросом: Кто может выполнить это задание? Затем из числа желающих выбираем наиболее предпочтительного (того, кто находится в хороших отношениях с отвечающим), и предлагаем ему шёпотом помочь товарищу и научить его так, чтобы тот мог сам выполнить задание.

Почти тот же самый вариант, но немного изменённый: ученика вызываем к доске, предлагаем ему тему, проблему или задание; затем он выбирает из класса того, в чьей помощи он нуждается (1-2 чел.), затем они берут все необходимые пособия, тетради, учебники и удаляются на последнюю парту, где в течение 15 минут идёт подготовка, после чего отвечающий сдаёт учителю в присутствии своих тренеров изученный материал. Если ученик справился с заданием, он получает качественную оценку в баллах и поощрение на словах, оцениваем также труд тренеров, если опыт не получился, неудовлетворительная оценка не выставляется, а учитель думает над другими способами и заданиями, позволяющими ученику добиться успеха.

Прием 2. Взаимоопрос.

Трое учащихся, подготовленных провести опрос тех, кто хотел бы ответить на "10", на "8" и на "6", садятся каждый на своём ряду и приглашают желающих. Если учащийся записался в группу, где он быстро ответил на вопросы и получил "6", он может мигрировать в группу более высокого качества и попытаться счастья там.

Прием 3. Тихий опрос.

Беседа с одним или несколькими учащимися происходит полужёпотом, в то время как класс занят другим делом, которое предложил учитель.

Прием 4. Защитный лист.

Учащиеся нередко приходят на урок неподготовленным.

В таких случаях обычны два сценария.

Первый: строгий учитель перед каждым уроком проверяет знания. Попался – наказан, не попался – повезло... Такая игра в "кошки-мышки" порождает недоверие и много других отрицательных эффектов.

Второй: Доброму учителю выгодно признаться до урока, для убедительности что-нибудь приврав. Добрый пожурит, пообещает проверить знания потом, но, заваленный многочисленными делами, скорее всего забудет. Такая ситуация тоже отрицательно действует на ученика и психологически проигрышна для учителя. Как быть?

Перед каждым уроком, всегда в одном и том же месте, лежит "Лист защиты", куда каждый ученик без объяснения причин может вписать свою фамилию и быть уверенным, что его сегодня не спросят. Зато учитель, подшивая эти листы, держит ситуацию под контролем.

Прием 5. Идеальный опрос (почти шутка).

Идеальный опрос – когда опроса нет, а функции его выполняются. Учащиеся сами оценивают степень своей подготовки и сообщают об этом учителю.

Приемы подачи домашнего задания

Вредный и достаточно распространенный прием – наказание домашним заданием повышенного объема или сложности. Но если уж задавать, то задавать с максимальной пользой.

Прием 1. Три уровня домашнего задания.

Учитель одновременно задает домашнее задание трех уровней .

Первый уровень – обязательный минимум. Главное свойство этого задания: оно должно быть абсолютно понятно и посильно любому учащемуся.

Второй уровень – тренировочный. Его выполняют учащиеся, которые желают хорошо знать предмет и без особой трудности осваивают программу. Они могут освободиться от задания первого вида.

Третий уровень используется или нет учителем в зависимости от темы урока, подготовленности класса. Это – творческое задание. Обычно оно выполняется на добровольных началах и стимулируется учителем высокой оценкой и похвалой.

Прием 2. Задание массивом.

Задается большой массив заданий сразу на достаточно большой промежуток времени. Например, из 50 заданий учащийся должен выполнить 20. Важный психологический эффект: самостоятельный выбор задания дает возможность самореализации, происходит самосогласование ребенка и уровня заданий, которые он решает.

Прием 3. Сам себе учитель.

В течение последних 10 минут урока предлагаем учащимся придумать наиболее интересную форму и содержание домашнего задания. Кто какое домашнее задание для себя придумал, тот и будет его выполнять. Кто не сумел или не захотел придумать, тому домашнее задание формулируем сами.

Прием 4. Идеальное задание.

Достаточно схоже с приемом 3. Учитель не дает никакого определенного задания, но функция домашней работы выполняется, то есть учитель предлагает школьникам выполнить дома работу по их собственному выбору и пониманию.

Приемы оценивания

От педагога в момент оценки результатов требуется эмоциональная уравновешенность, необходимая для объективной оценки, доброжелательность – в момент оглашения оценок любого уровня, умение учитывать возможности и реальные достижения каждого учащегося. Главное, чтобы оценка на уроке стала стимулом для дальнейшего приложения сил. Человеку нужен успех.

Прием 1. Оценка – не отметка.

Оцениваем не только цифрой. Оцениваем словами, интонацией, жестом, мимикой...

Вариант: учитель, потирая ладони, с хитрым видом выдает группам на листочке задание каверзное, но посильное... Через 10 минут ученики справляются. Учитель: "Ну что с вами делать! Вы же мой золотой фонд невыполненных заданий погубите! Вот уж в следующий раз..."

Прием 2. Рейтинг.

Завершив работу, учащийся сам ставит себе отметку. За ту же работу отметку ставит и учитель. Записываем дробь. Например, $\frac{4}{5}$. Задача учителя – приучить ученика к регулярному оцениванию своего труда.

Прием вводится на период согласования критериев отметки, а через некоторое время числитель и знаменатель все чаще совпадают.

Прием 3. Кредит доверия.

В некоторых случаях ставим отметку в "кредит". Спорная четвертная. Предмет волнений и надежд. Учитель: "По отметкам ты на "7" чуть-чуть не доработал. Но у меня сложилось впечатление, что ты можешь и хочешь. Это так? Если да, то давай попробуем поставить тебе высокую оценку, а в следующей четверти станет ясно, насколько мы были правы".

Прием 4. Система стимулов.

Вариант 1. Листочек с отложенной оценкой.

Не желая выставить низкую оценку, выдаем учащемуся листочек, в который он записывает тему, заданный вопрос или задание, с которым не справился, дату и возвращает учителю. При следующем опросе предлагаем ученику ответить или выполнить задание, которое содержится в отложенном листке.

Вариант 2. Развернутая оценка.

Наряду с цифровой оценкой делаем запись, раскрывающую наше отношение к ученику и его достижениям.

«Урок – это «клеточка» образовательного процесса. В нем, как солнце в капле воды отражаются все его стороны. Если не вся, то значительная часть педагогики концентрируется на уроке», - так считает педагог, ученый-теоретик Скаткин. Задача, которая определена для каждого педагога, - это создание таких условий на уроке, которые обеспечивали бы «запуск» механизмов самообразования, которые способствовали бы формированию мотивации достижений учащихся. Как данную задачу решают наши учителя-предметники? Своими формами и методами организации дифференцированного подхода, приемами создания ситуации успеха поделится Куприенко И.И.

Технология дифференцированного обучения эффективна только при условии интеграции с другими технологиями:

- с технологией личностно-ориентированного обучения и воспитания (изучение учащихся не ради изучения, а для осознанного подхода к развитию);
- с технологией проблемного обучения и воспитания (проблемный урок может быть по-настоящему результативен, если он разрабатывается на конкретный класс, а для этого педагогу необходимо знать особенности класса);
- с технологией рефлексивного обучения (для каждого класса продумываются свои виды, формы и приемы рефлексии);
- с технологией эффективной речевой деятельности (для убеждения, увлечения, побуждения учащихся должны использоваться разнообразные словесные формулы, так как все дети разные).

Стремление к совершенствованию, успеху, самореализации, сотрудничеству и взаимопониманию – условия успешной работы нашего коллектива. На вопрос анкеты «Сложилась ли у вас система разноуровневого обучения?» 3% опрошенных ответили «нет», 7% - «частично».

Как мотивировать коллег на творчество? Изучала данную проблему творческий человек учитель иностранного языка Садовская Е.А.

Каковы же положительные и отрицательные аспекты разноуровневого обучения?

Положительные аспекты дифференциации:

- появляется уровень мотивации учения;
- появляется возможность помогать и сильному и слабому учащемуся;
- появляется возможность более эффективно работать с учащимися, плохо мотивированными к процессу обучения;
- реализуется желание сильных учащихся быстрее и глубже продвигаться в образовании;
- повышается уровень Я – концепции: сильные утверждают в своих способностях, слабые получают возможность испытывать учебный успех, избавиться от комплекса неполноценности;
- повышается уровень мотивации учения в сильных группах;
- в группе, где собраны одинаковые дети, ребёнку легче учиться;

-исключается уравниловка и усреднение учащихся.

Отрицательные аспекты:

- разноуровневое обучение, как мы знаем, предполагает форму группирования и различное построение образовательного процесса в выделенных группах. Если класс разделен на гибкие группы, с которыми работает учитель и помогает слабоуспевающим учащимся, то дифференцированный контроль осуществляется преимущественно на этапе закрепления и обобщения знаний. Предъявление нового материала идёт для всех групп одновременно, учитель, при этом ориентируется на «среднего» ученика, что тормозит развитие «сильных» и создает дополнительные трудности для «слабых». Если же объяснять каждой группе отдельно – учитель нерационально расходует время на уроке;
- кроме этого, необходимо отметить и то, что часто при организации разноуровневого обучения администрация сталкивается с проблемой подготовки кадров высокой квалификации, способных и имеющих желание вести уроки повышенной сложности.

Перечисленные моменты снижают эффективность образовательного процесса. Но это не значит, что надо отказаться от дифференциации процесса образования совсем. Надо пытаться сгладить негативные проявления дифференциации и быть готовыми к тому, что полностью устранить их не удастся. Необходимо признать, что в условиях классно-урочной системы наиболее комфортно чувствуют себя «средние» ученики, а в условиях дифференцированного обучения – «сильные» и «слабые», а также ученики, имеющие ярко выраженные интересы.

Несмотря на то, что отношение нас, педагогов, к дифференцированному обучению остаётся неоднозначным, каждый, однако, вынужден признать, что дети отличаются не только обучаемостью, а соответственно и обученностью. Поэтому одинаково учить всех нельзя.

В заключении нашего педсовета мне хотелось бы предложить вам досмотреть ролик, чтобы показать чем может обернуться игнорирование дифференцированного и личностно-ориентированного подхода.

ПРОЕКТ РЕШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОВЕТА «РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ЧЕРЕЗ ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МАРШРУТЫ»

На основании представленных на педагогическом совете материалов можно констатировать, что в лицее успешно проводится работа по развитию личности в условиях профильной дифференциации и индивидуализации. Проанализировав работу методической и

психологической службы, ознакомившись с результатами анкетирования педагогов, выслушав их мнения педагогический совет лицея постановляет:

- 1.** Принять во внимание рекомендации педагогического совета, направленные на создание условий для успешной дифференциации, индивидуализации образовательного процесса.
- 2.** Поручить руководителям методических объединений на практических семинарах разработать программу мероприятий по дифференциации образовательного процесса в соответствии с особенностями предмета.
Сроки исполнения: до 25.04.2014
- 3.** Продолжить работу по мотивации педагогов лицея к профессионализму и личностному развитию и саморазвитию в профессиональной и методической работе.
Сроки исполнения: постоянно
- 4.** Учителям-предметникам направить для публикации на страницах предметных журналов материалы из опыта работы по развитию уровневой дифференциации и повышение положительной мотивации обучающихся, имеющих низкие учебные возможности, по влиянию мотивации успешности учителя на результаты образовательного процесса представленные на педагогическом совете.
Срок исполнения: до 01.06.2014.

Приложение 3.

Роль уровневой дифференциации и повышение положительной мотивации обучающихся, имеющих низкие учебные возможности

*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*

Учащиеся любят то, что понимают, в чем добиваются успеха, что умеют делать. Любому ученику приятно получать хорошие оценки, даже нарушителю дисциплины. Важно, чтобы с помощью товарищей, учителей он добивался первых успехов и чтобы они были замечены и отмечены, чтобы он видел, что учитель рад его успехам или огорчен его неудачами.

Неуспеваемость относится к числу наиболее острых и устойчивых проблем педагогики и образования. 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 задачи 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 создавались специфические теории преодоления неуспеваемости и создания максимально комфортных условий для обеспечения развития учащихся в школе.

Основные признаки неуспеваемости учащихся

1. Наличие пробелов в фактических знаниях и специальных для данного предмета умениях, которые не позволяют охарактеризовать существенные элементы изучаемых понятий, законов, теорий, а также осуществить необходимые практические действия.
2. Наличие пробелов в навыках учебно-познавательной деятельности, снижающий темп работы настолько, что ученик не может за отведённое время овладеть необходимым объёмом знаний, умений и навыков.
3. Недостаточный уровень развития и воспитанности личностных качеств, не позволяющий ученику проявлять самостоятельность, настойчивость, организованность и другие качества необходимые для успешного учения.

Конечно же, главной задачей преодоление 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, требования, наказания, награда, похвала, соревнования и давление группы и т.д.). Действие их на детей следует обязательно учитывать в процессе их воспитания и перевоспитания.

Поскольку внешние мотивы действуют на ребенка извне, они нередко сопряжены с риском сопротивления их действию, внутренним напряжением, конфликтностью по отношению к окружающим. В этих случаях особенно необходим индивидуальный подход: воспитатель должен предвидеть специфическую реакцию каждого воспитанника на действие указанных факторов. Так, неумелое применение даже поощрения, одного из самых эффективных воспитательных средств, может не снять трудности, а усилить их. Например, чрезмерно частая похвала в адрес какого-либо учащегося часто формирует у него зазнайство и эгоцентризм, а у других школьников вызывает зависть и злобу. Очень умеренно надо поощрять ученика с

завышенным уровнем притязаний и больше – с заниженным. Нерадивого ученика, делающего попытку преодолеть свое отставание в учебе, надо одобрять больше, чем других, за малейший успех.

Формировать у "трудных" (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 определённую 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 лёгких 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 даёт для решения трудные задачи. На самом деле педагог продолжает давать достаточно лёгкие, 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 - воспитание интереса к учёбе и труду. Имеется и другой, более известный и традиционный путь формирования нужной мотивации у школьников. Это формирование "сверху – вниз". Учащемуся в готовом виде сообщается о побуждениях, целях, идеалах, которые у него хотят сформировать. Задача заключается в том, чтобы перейти от понимания внешних мотивов к их внутреннему усвоению и принятию к действию. В этом случае применяются методы убеждения, разъяснения, сообщения, внушения. Важную роль играют убеждения и традиции коллектива, взгляды, распространенные в окружающей социальной среде.

Можно выделить типы мотивации учебной деятельности:

- мотивация, которая условно может быть названа **отрицательной**. Под отрицательной мотивацией подразумевают побуждения школьника, вызванные осознанием определённых неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть, если он не будет учиться (укоры со стороны родителей,

учителей, одноклассников и т.п.). Такая мотивация может вызвать лишь кратковременные успехи и не приводит к успешным результатам;

- мотивация, имеющая **положительный характер**, но также связанная с мотивами, заложенными вне самой учебной деятельности. Эта мотивация выступает в двух формах.

В одном случае такая положительная мотивация определяется весомыми для личности социальными устремлениями (чувства 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, даёт 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 выделана мотивация, лежащая в самой учебной деятельности, например мотивация, связанная непосредственно с целями учения. Мотивы этой категории: удовлетворение любознательности, приобретение определённых знаний, расширение кругозора. Мотивация может быть заложена в самом процессе учебной деятельности (преодоление препятствий, интеллектуальная активность, реализация своих способностей и прочее.).

Вышеназванные формы проявления положительной мотивации можно объединить в две большие группы учебных мотивов: *познавательные* (связанные с содержанием учебной деятельности и процессом её выполнения) и *социальные* (связанные с различными социальными взаимодействиями школьника с другими людьми). К этим мотивам считаем возможным, добавить дисциплинарные, которые, в основном, отражают принципы отрицательной мотивации, но совершенно необходимы в учебно-воспитательном процессе. Термин дисциплинарные 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. 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.

Дифференциация образовательного процесса.

Прежде всего, речь идти о дифференциации заданий по уровню сложности, которая позволяет организовать учебно-познавательную деятельность учащихся с опорой на их реальные возможности, что создаёт благоприятные условия для их развития в обучении. При этом дифференциация заданий может быть как "широкий", направленный потенциальные возможности выделенной группы, так и "узкой", акцентирующей внимание 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, 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 распространённых способов внутриклассной дифференциации в условиях классно-урочной системы является дозированная помощь учащимся со стороны учителя: разумеется, различным группам оказывается соответствующая помощь.

Цели дифференцированного обучения: организовать учебный процесс на основе учёта индивидуальных особенностей личности, т.е. на уровне его возможностей и способностей.

Основная задача: увидеть индивидуальность ученика и сохранить её, помочь учащимся поверить в свои силы, обеспечить его максимальное развитие.

В педагогической литературе различают понятия "внутренний" и "внешний" дифференциации.

Внутренняя дифференциация – организация учебного процесса, при которой индивидуальные особенности учащихся учитываются в условиях организации учебной деятельности на уроке. Внешняя дифференциация –

учащиеся специально объединяются в учебные группы. Понятно, что наиболее приемлемый путь и организационно доступный – это построение внутренней дифференциации.

Уровневая (внутренняя) дифференциация позволяет работать как с отдельными учениками, так и с группами, сохраняет детский коллектив, в котором происходит развитие личности. Её характерными чертами являются: открытость требований, предоставление учениками возможности самим выбирать усвоение материала и переходить с одного уровня на другой. Система работы учителя по этой технологии включает в себя различные ступени:

- выявление отставаний в ЗУН;
 - ликвидации их пробелов;
 - устранение причин неуспеваемости;
 - формирование интереса и мотивация к учёбе;
- дифференцирование (по степени трудности) учебных задач и оценок деятельности ученика.

Внутренняя дифференциация предполагает условное деление класса:

- по уровню умственного развития (уровню достижений);
- по личностно - психологическим типам (типы мышления, акцентуации характера, темперамент и т.д.).

Дифференцированное обучение требует от учителя изучения индивидуальных способностей и учебных возможностей (уровень развития внимания, мышления, памяти и т.д.) учащихся, диагностики их уровня знаний и умений по определённому предмету, что даёт возможность осуществлять дальнейшую индивидуализацию с целью достижения коррекционного эффекта.

В идеале диагностики 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 ребёнка.

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 решение;
- карточек – инструкций, в которых даются указания к выполнению заданий.

Разноуровневая дифференциация обучения широко применяется на различных этапах учебного процесса: изучение нового материала; дифференцированная домашняя работа; учёт знаний на уроке; текущая проверка усвоения пройденного материала; самостоятельные и контрольные работы; организация работы над ошибками; уроки закрепления.

"Алгоритм" индивидуальной работы с отдельным учеником включает:

1) изучение целостной личности школьника (выявление его творческого своеобразия и пробелов в знаниях, установление причин последних);

2) условное отнесение ученика к определённой 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 её динамике наиболее рациональных приёмов при всемерной активизации самостоятельной деятельности ученика; 5) анализ обобщение проделанной работы.

На что нужно ориентироваться, чтобы предотвратить появление неуспеваемости (из опыта В.А. Сухомлинского).

В.А. Сухомлинский отметил, что нельзя усматривать цель обучения в том, чтобы любыми способами добиться усвоения учащимися программного материала. Нельзя эффективность способов, методов обучения оценивать только по тому, каким объёмом знаний овладели ученики. Цель обучения заключается в том, чтобы процесс овладения знаниями обеспечивал оптимальный уровень общего развития, а общее развитие, достигаемое в процессе обучения, способствовало более успешному овладению знаний. "Мы в нашей школе оцениваем

эффективность методов обучения по тому, на сколько они способствуют процессу общего умственного развития ребёнка, в какой мере процесс учения является в то же время процессом умственного, нравственного, идеологического, эстетического воспитания". "Мы даём ученикам специальные задания на мышления, построенные на наблюдениях". "Исследования сущности фактов, явлений, закономерностей, причинно-следственных связей – очень важной стимул воздействия на внутренние психические процессы". "Придаётся исключительное значение творческим сочинением в умственном развитии учеников".

Следовательно, учителю нужно ориентироваться не на показатель количества усвоенных знаний за четверть полугодие или год, а видеть рост своего ученика обращать внимание на общую атмосферу его учения: старается он или ленится, стремится узнать что-то новое или ходит в школе, только для общения со сверстниками. В конечном итоге, школа должна воспитывать и развивать, а не "снабжать" знаниями.

Приложение 5.

Влияние мотивации успешности учителя на результаты образовательного процесса.

Взаимосвязь мотивации деятельности и результативности этой деятельности, казалось бы, очевидна и не нуждается в дополнительном обсуждении и объяснении. Действительно, если проанализировать истории успешных людей, за медалями, победами и достижениями всегда стоят неравнодушные, нацеленные на успех личности. Однако, известный лозунг «Кто хочет – тот добьется» далеко не так прост и однозначен, каким кажется на первый взгляд. Оного «хочу» чаще всего недостаточно для получения блестящего результата. И что плачевнее всего, даже этому «хочу» порой неоткуда взяться. Так какова же роль мотивации в успешности деятельности педагога?

Проблема мотивации педагогической деятельности, как и в целом проблема мотивации поведения и деятельности человека, является одной из наиболее сложных и малоработанных.

Распространена точка зрения, согласно которой профессиональные мотивы педагога можно сгруппировать в три блока: **мотивы выбора педагогической профессии; мотивы, проявляющиеся в процессе труда учителя; мотивы совершенствования педагогической деятельности.**

Что касается **первой группы мотивов**, практически нет специальных исследований, в которых бы прослеживалась взаимосвязь **мотивов выбора педагогической профессии** и мотивации педагогической деятельности.

Если объединить выбравших педагогическую профессию в соответствии с их склонностями к обучению и воспитанию, их интересом к детям, то лишь немногим более половины будущих учителей выбирают профессию, руководствуясь мотивами, свидетельствующими о педагогической направленности их личности.

Это обстоятельство давно беспокоит педагогическую общественность и ВУЗы. По данным многих опросов только от 30 до 45% поступивших в педагогические ВУЗы положительно относятся к профессии учителя. Около 40% поступают в ВУЗ из-за интереса к тому или иному предмету («предметные мотивы»), не имея интереса к учительской деятельности. От 13 до 22% студентов не относятся позитивно ни к деятельности учителя, ни к профилирующему предмету, мотивами поступления в ВУЗ в данном случае являются либо стремление избежать службы в армии (у юношей), либо престижность высшего образования (у девушек). Часто мотивом поступления

в педагогический ВУЗ является его близость к месту проживания: педагогические вузы имеются во всех крупных городах. К сожалению, эта тенденция сохраняется уже в течение многих десятилетий и резко контрастирует с мотивами поступления молодежи в другие вузы — технические, медицинские. Там около 65% молодых людей выбирают вуз из интереса к профессии.

Согласно данным анкетирования, проведенного среди учителей лицей, мотивы выбора педагогической профессии были проранжированы следующим образом.

| Фактор | Ранг |
|---|-------------|
| интерес к учебному предмету | 4,6 |
| желание обучать данному предмету | 4,1 |
| стремление посвятить себя воспитанию детей | 3,2 |
| осознание педагогических способностей | 3 |
| желание иметь высшее образование | 3,3 |
| представление об общественной важности, престиже педагогической профессии | 2,9 |
| стремление к материальной обеспеченности | 2,6 |
| так сложились обстоятельства | 2,7 |

Данное исследование чётко демонстрирует основные мотивы осознанного выбора педагогической профессии, увлеченности своим предметом при понимании отсутствия престижа и общественной важности своей профессии, а также маленькой заработной платы.

Следующая группа мотивов проявляется у педагога уже в процессе труда.

Здесь следует выделить внутреннюю и внешнюю мотивацию. При этом внешние мотивы могут быть как положительные, так и отрицательные. Сочетание этих трех видов мотивации влияет на отношение педагога к результативности труда. Здесь можно выделить две группы педагогов: учителя, делающие заключение о результативности на основе сравнения с прежними достижениями, и учителя, делающие заключение о результативности на основе сравнения с достижениями других людей. Говоря проще, учителя ориентированы либо на «развитие», либо на «результативность» учеников. В соответствии с этим учителя, ориентированные на «развитие», считают возможным делать длительные

прогнозы школьной успеваемости и будущей профессиональной карьеры своих учеников.

Педагоги, ориентированные на «развитие» и «результативность» по разному подкрепляют успех ученика. Первые озабочены установлением и поддержанием хороших отношений в учебной группе, вторые – планированием своей профессиональной карьеры.

В ситуациях первого типа учителя работают с увлечением, вдохновенно, а следовательно и продуктивно. Во втором случае – тягостно, с неизбежным нервным напряжением и обычно не имея хороших результатов.

Первый тип учителей стремится прежде всего развивать личность ребенка, опираясь на эмоциональные и социальные факторы. Придерживается гибкой программы, не замыкается на изучении только своего предмета. Ему свойственны непринужденная манера преподавания, индивидуальный подход, искренний, дружеский тон общения. Второй тип заинтересован только в умственном развитии учащихся, строго придерживается изучаемой программы. Работает по детально разработанной схеме, предъявляет высокие требования к учащимся, строго проверяет усвоенный материал. Держится отчужденно, подход к ученикам сугубо профессиональный.

Но сложная деятельность, какой и является педагогическая, обычно вызывается несколькими мотивами, различающимися по силе, личной и социальной значимости. Полимотивированность педагогической деятельности – явление обычное: учитель может хорошо работать ради достижения высоких результатов, но и в то же время удовлетворять другие потребности (признание коллег, моральное и материальное поощрение).

В данном случае представляют интерес результаты анкетирования учителей лица. Положительный момент – ярко выраженное преобладание внутренней мотивации (удовлетворение от самого процесса и результата работы, возможность самореализации).

В то же время, среди внешних мотивов преобладают отрицательные – стремление избежать критики или наказания преобладает над стремлением к заработку, продвижению по работе и потребности в достижении социального престижа.

И последняя группа мотивов – мотивы совершенствования педагогической деятельности, т.е. стремление к саморазвитию.

Способность к постоянному наращиванию квалификации и профессиональной компетентности в рамках некогда приобретенной

профессии — необходимое качество современного специалиста. В современном быстро меняющемся мире знания сами по себе устаревают довольно быстро и нуждаются в обновлении в среднем каждые 6 — 7 лет. Традиционное профессиональное образование не успевает за социальными, производственными, информационными изменениями, принципиально не может обеспечить человека знаниями, умениями и личностными качествами на всю жизнь. Кризис компетентности работника сегодня рассматривается как одно из важнейших звеньев в цепи кризисных явлений.

Установлено, что после окончания вуза ежегодно в среднем теряется 20 % знаний. Как Алисе из известной сказки Л.Кэрролл, современному специалисту, чтобы удержаться на одном и том же месте, приходится бежать изо всех сил. А если хочешь попасть куда-нибудь в другое место, надо бежать еще вдвое быстрее.

Качество профессиональной подготовки педагога во многом зависит от желания человека обучаться, от его потребностей в новых знаниях, новой информации, от мотивации учения.

Очень наглядно важность мотивации к саморазвитию демонстрирует знаменитая пирамида Маслоу.

Бросается с глаза, что «развитие», «персональный рост» находятся в самом верху пирамиды. Этим можно просто объяснить тот факт, почему очень мало людей действительно беспокоятся на тему персонального и личностного роста. Ведь до вершины пирамиды еще нужно дойти...

Как же обстоят дела у учителей лица?

Согласно данным анкетирования, большинство педагогов активно реализуют свои потребности в саморазвитии. Лишь у некоторых педагогов нет сложившейся системы саморазвития, ориентация на развитие сильно зависит от условий. И нет ни одного учителя в стадии остановившегося развития.

Среди факторов, препятствующих профессиональному развитию, можно выделить личностные препятствия (состояние здоровья, ограниченные ресурсы, собственная инерция). Недостаток времени отмечен как один из наиболее значимых препятствующих факторов.

При существующем интересе к своей работе (что немаловажно) среди стимулирующих факторов педагоги выделяют методическую работу, обучение на курсах, что в первую очередь и способствует повышению профессионального развития педагогов.

При таком многообразии всех описанных мотивов возникает вопрос, как же можно стимулировать педагога к творческой результативной

деятельности. Все люди мотивируются разными факторами. Залог успеха состоит в том, чтобы дать сотрудникам то, чего они действительно хотят, к чему стремятся. Разобраться в этом и сформировать соответствующую систему мотивации помогут социально-психологические типы.

Молодые специалисты часто готовы работать за скромный оклад, на небольшой нагрузке ради получения опыта и соответствующей квалификации. Они достаточно инертны, пассивны в делах коллектива, стремятся впитывать, усваивать, а не влиять. Юные работники не умеют планировать, прогнозировать свою работу, определять конечный результат. Их сверхзадача — справиться с возложенными должностными обязанностями. Однако пройдет год-два — и все поменяется.

Профессионалы — высококласные специалисты, работающие, прежде всего на результат. Они реалистичны, активны, инициативны, стремятся к участию в руководстве организацией, берут на себя разные общественные поручения.

Творцы — это креативные личности, интеллектуалы, предпочитающие эвристические формы работы. Они ищут интересные приемы, подходы, стремясь модернизировать учебный процесс. Творцы способны выдвигать идеи и реализовывать их, но непросто уживаются в коллективе, так как излишне критичны и самокритичны.

Пунктуалы, скорее всего, педанты-аккуратисты, которые особенно ценят комфортность работы, ее своевременное начало и завершение, четкость и спланированность действий руководства.

Хранители традиций чувствуют себя наставниками, неформальными лидерами. Находясь несколько в стороне от привычной суеты, мэтры владеют механизмом влияния на начальство, формируют общественное мнение и определяют судьбоносные решения.

Исходя из данных особенностей можно сформулировать принципы повышения мотивации:

1. Привлечение педагогов к активному участию в делах организации.

Люди, которые принимают участие в постановке целей и задач организации, разработке проектов и программ, трудятся более напряженно, стремятся достичь успеха, потому что это те программы, которые они создавали сами. Они сами ставили цели, а не руководитель навязывал их.

2. Минимизация скуки и рутины в работе.

В учительском труде есть немало однообразных, монотонных дел: написание планов, проверка тетрадей, заполнение журналов и т.п. Потеря интереса к работе, связанная с однообразием, может привести к разного рода проблемам. Возможные подходы – это обогащение труда за счет внедрения нового содержания образования, перспективных методик, делегирования управленческих полномочий.

3. Поощрение сотрудничества и групповой работы.

Это позволяет создать и укрепить командный дух и повысить эффективность работы как отдельных объединений (МО, проблемных групп), так и в целом учебного заведения.

4. Возможности для роста.

Это может проявляться в том, что учителю будет поручена более сложная работа, он может быть отправлен на курсы повышения квалификации. Можно делегировать ему больше ответственности за выполнение определенной работы.

5. Связь поощрения с достигнутыми результатами.

Мотивация педагогов будет выше, если они будут предварительно проинформированы, что они должны делать, чтобы получить вознаграждение, и какое вознаграждение их ждет. Причем, поощрение должно быть соизмеримо с достигнутым результатом.