

Министерство образования и науки Республики Казахстан
ПАВЛОДАРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

МАГИСТРАТУРА

Кафедра «Педагогики и психологии»

Магистерская диссертация.

Тема: Формирование мотивации к обучению казахскому языку .

520950 «Психология»

Исполнитель Букур А.К. Букурова
«подпись, дата»

Научный руководитель

К.п.н. доцент Дикарев Дикарев Л.М.

Допущен(а) к защите:

Зав. кафедрой «ПиП»

Профессор Н.Ф. Мачнев
(подпись, дата)

Павлодар 2005

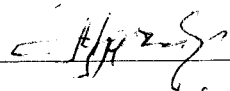
ПАВЛОДАРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ЗАДАНИЕ НА МАГИСТЕРСКУЮ ДИССЕРТАЦИЮ

Магистранту Букуровой Алмагуль Каировне

1. Тема диссертации «Формирование мотивации к обучению казахскому языку» (утверждена на заседании кафедры ПиП 12.12 200 4 г.)
2. Срок сдачи магистрантом законченной диссертации 10 мая 2005г.
3. Исходные данные к работе: 1. Анализ психологической литературы.
2. Использовались методы: тестирование, коррекционно-развивающая работа.
4. Содержание магистерской диссертации (перечень подлежащих разработке вопросов)
 1. Мотивация учебной деятельности как одна из фундаментальных проблем в теории психологии.
 2. Психодиагностика учебной мотивации
 3. Формирование учебной мотивации.
5. Дата выдачи задания « 8 » января 200 5 г.

Зав. кафедрой  Мачнев Н.Ф.

Руководитель  Мачнев Н.Ф.

Задание к исполнению приняла « 8 » января 200 5 г.

 Букурова А.К.
(подпись)

РЕФЕРАТ

Цель исследования: Поиск эффективных способов мотивации к изучению казахского языка.

Объект исследования: развитие критического мышления как метод формирования учебной мотивации.

Источники исследования – материалы Международного образовательного проекта «Развитие критического мышления через чтение и письмо».

Методы исследования:

1. Формирующий эксперимент.
2. Тестирование.
3. Анализ продуктов деятельности.

Научная новизна данного исследования состоит в том, что в основу процесса формирования учебной мотивации поставлены такие психологические феномены как ответственность, мышление, рефлексия. Эти психологические феномены начинают свое развитие при применении методик развития критического мышления на уроках. Результаты этого процесса благотворно влияют на все сферы личности – познавательную, эмоциональную, социальную.

Практическая значимость: составление программы с комплексом методик развития критического мышления на уроках, при этом повышается учебная мотивация детей, их заинтересованность; повышается уровень знаний данного предмета; значительно быстрее идет процесс созревания самой личности ребенка. Причем, предлагаемые методики можно использовать применительно ко всем общеобразовательным предметам.

Полученные результаты: у учащихся экспериментальной группы повысился уровень школьной мотивации и эмоциональное отношение к урокам казахского языка.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	5
Раздел 1. Мотивация учебной деятельности как одна из фундаментальных проблем в теории психологии.....	9
1.1. Понятие мотивация в отечественной и зарубежной психологии.....	9
1.2. Общая характеристика учебной мотивации.....	18
1.3. Значение и содержание критического мышления для формирования учебной мотивации.....	29
Раздел 2. Психодиагностика учебной мотивации.....	44
2.1. Особенности психодиагностики.....	44
2.2. Психодиагностика учебной мотивации.....	50
2.3. Анализ результатов исследования.....	54
Раздел 3. Формирование учебной мотивации.....	60
3.1. Возможные пути формирования учебной мотивации.....	60
3.2. Формирование учебной мотивации через развитие критического мышления.....	71
3.3. Анализ результатов исследования.....	85
Заключение.....	92
Список литературы.....	94
Приложение	

ВВЕДЕНИЕ

Мотивация является одной из фундаментальных проблем как отечественной, так и зарубежной психологии. Ее значительность для разработки современной психологии связана с анализом источников активности человека, побудительных сил его деятельности, поведения. В самом общем плане мотив – это то, что определяет, стимулирует, побуждает человека к совершению какого-либо действия, включенного в определяемую этим мотивом деятельность.

Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обуславливает множественность подходов к пониманию ее сущности, природы, структуры, а так же к методам ее изучения. Существенно подчеркнуть, что основным методологическим принципом, определяющим исследования мотивационной сферы в отечественной психологии, является положение об единстве динамической (энергетической) и содержательно-смысловой сторон мотивации. Активная разработка этого принципа связана с исследованием таких проблем как система отношений человека (В.Н.Мясищев), соотношение смысла и значения (А.Н.Леонтьев), интеграция побуждений и их смысловой контекст (С.Л.Рубинштейн), направленность личности и динамика поведения (Л.И.Божович, В.Э.Чудновский), ориентировка в деятельности (П.Я.Гальперин).

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов. Изучению всех возможных факторов посвящено много психологических исследований.

Важность создания условий возникновения интереса к учителю, к учению (как эмоционального переживания удовлетворения познавательной потребности) и развития учебной мотивации в целом отмечалась многими исследователями.

Учитывая актуальность и практическую значимость данного вопроса, нами была выбрана тема: **«Формирование мотивации к обучению казахскому языку».**

Цель исследования: Поиск эффективных способов мотивации к изучению казахского языка.

Объект исследования: развитие критического мышления как метод формирования учебной мотивации.

Предмет исследования: психологический аспект учебной мотивации.

Гипотеза: если использовать комплекс методик по развитию критического мышления, то это способствует повышению мотивации к изучению казахскому языку и дает наиболее эффективный результат.

Задачи:

1. Изучить литературу, посвященную вопросу мотивации и учебной мотивации как частной проблемы.
2. Провести психодиагностику уровня мотивации.

3. Использовать методики развития критического мышления на уроках казахского языка.
4. Проверить эффективность методики развития критического мышления при формировании мотивации к обучению казахского языка методом контрольной психодиагностики.
5. Проанализировать полученные результаты.

Ведущая идея исследования – можно повысить эффективность процесса формирования мотивации к обучению казахского языка через применение методик развития критического мышления на уроках.

Методологическая основа - теории развития потребностной и мотивационной сферы личности, основы возрастной и педагогической психологии.

Источники исследования – материалы Международного образовательного проекта «Развитие критического мышления через чтение и письмо».

Методы исследования:

1. Формирующий эксперимент.
2. Тестирование.
3. Анализ продуктов деятельности.

Этапы исследования:

- На подготовительном этапе я провела нулевой срез психодиагностику учебной мотивации детей в контрольной и экспериментальной группах по методикам:
- «Определение уровня школьной мотивации учащихся» автор М.Р.Битякова.
- «Определение ведущего мотива обучения», автор Д.В.Давыдов.
- «Цветовой тест отношений», автор М.Люшер.
- На основном этапе я провела коррекционно-развивающую работу в экспериментальной группе с использованием методик развития критического мышления.
- На обобщающем этапе я провела контрольную психодиагностику в экспериментальной и контрольной группе с целью проверки эффективности коррекционно-развивающей работы. Для психодиагностики использовала методики: «Определение уровня школьной мотивации учащихся» М.Р.Битяковой и «Цветовой тест отношений» М.Люшера.

Научная новизна данного исследования состоит в том, что в основе процесса формирования учебной мотивации поставлены такие психологические феномены как ответственность, мышление, рефлексия. Эти психологические феномены начинают свое развитие при применении методик развития критического мышления на уроках. Результаты этого

процесса благотворно влияют на все сферы личности – познавательную, эмоциональную, социальную.

Практическая значимость составление программы с использованием методик развития критического мышления на уроках, при этом повышается учебная мотивация детей, их заинтересованность; повышается уровень знаний данного предмета; значительно быстрее идет процесс созревания самой личности ребенка. Причем, предлагаемые методики можно использовать применительно ко всем общеобразовательным предметам.

Образовательный проект «Развитие критического мышления через чтение и письмо» работает в Казахстане с 1997 года, все методики адаптированы и апробированы, что доказывает достоверность их использования в данном исследовании.

Основные положения выносимые на защиту:

- В теории психологии мотив – это то, что определяет, стимулирует, побуждает человека к совершению какого-либо действия, включенного в определяемую этим мотивом деятельность.

- Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов.

- Применение стратегии развития критического мышления на уроках способствует созданию факторов, влияющих на повышение учебной мотивации.

- В результате, у учащихся развиваются такие познавательные способности и умения, как умение активизировать свое мышление, интегрировать новые идеи, осознавать и принимать ответственность, становиться конструктивно мотивированным учеником, уважительно реагировать на различные мнения, думать критически и гибко.

База исследования – Качирская средняя школа №1, учащиеся 5 «А» и 5 «Б» классов.

Публикации по теме:

1. «Формирование мотивации в процессе учебной деятельности» Материалы международной научно-практической конференции, ПаУ, 2004.
2. «Қазақ тілін сыни ойлау технологиясы арқылы оқып үйрену кезіндегі қызығушылықтың қалыптасуы». «Павлодар облысында қазақ тілі дамыту және қолдану аясын кеңейтудің өзекті мәселелері» атты аймақтық ғылыми-практикалық конференцияның материалдары. Павлодар, 2004. ПМПИ. Тілдерді дамыту департаменті

Структура диссертации имеет следующую форму:

Во введении заявлена проблема исследования, обоснована актуальность и научная новизна темы, поставлены цель и задачи.

В теоретической части дан подробный анализ теорий мотивации отечественных и зарубежных ученых. Подчеркнута проблема учебной

мотивации как частного вида мотивации. Описаны теоретические основы тактики развития критического мышления.

В практической части представлен формирующий эксперимент -- описаны методики развития критического мышления, влияющие на повышение учебной мотивации; доказана их эффективность на основе психодиагностики мотивации учащихся (нулевой срез и контрольный).

В заключении сделан обобщающий вывод о значимости психологической работы по повышению учебной мотивации через применение методик развития критического мышления.

В приложении представлены сводные таблицы с результатами психодиагностики.

Список использованных источников включает 80 изданий.

Раздел 1. Мотивация учебной деятельности как одна из фундаментальных проблем в теории психологии

1.1. Понятие мотивация в отечественной и зарубежной психологии

В отечественной психологии мотивация рассматривается как сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека – его поведения, деятельности. Высшим уровнем этой регуляции является сознательно-волевой. В.Г.Алексеев отмечает, что мотивационная система человека имеет гораздо более сложное строение, чем простой ряд заданных мотивационных констант [1]. Она описывается исключительно широкой сферой, включающей в себя и автоматически осуществляемые установки, и текущие актуальные стремления, и область идеального, которая в данный момент не является актуально действующей, но выполняет важную для человека функцию, давая ему ту смысловую перспективу дальнейшего развития его побуждения, без которой текущие заботы повседневности теряют свое значение. Все это, с одной стороны, позволяет определять мотивацию как сложную, многоуровневую неоднородную систему побудителей, включающую в себя потребности, мотивы, интересы, идеалы, стремления, установки, эмоции, нормы, ценности и т.д., а с другой стороны – говорить о полимотивированности деятельности, поведения человека и о доминирующем мотиве в их структуре.

Понимаемая как источник активности и одновременно как система побудителей любой деятельности мотивация изучается в самых различных аспектах, в силу чего она трактуется авторами по-разному. Исследователи определяют ее и как один конкретный мотив, и как единую систему мотивов, и как особую сферу, включающую в себя потребности, мотивы, цели, интересы в их сложном переплетении и взаимодействии.

Трактовка мотива соотносит это понятие либо с потребностью (Ж.Нютенн, А.Маслоу), либо с переживанием этой потребности и ее удовлетворением (С.Л.Рубинштейн), либо с предметом потребности. Так, в контексте теории деятельности А.Н.Леонтьева термин «мотив» употребляется не для обозначения переживания потребности, но как означающий то объективное, в чем эта потребность конкретизируется в данных условиях и на что направляется деятельность, как на побуждающее ее [2]. Понимание мотива как «опредмеченной потребности», по А.Н.Леонтьеву, позволяет определять его как внутренний мотив, входящий в структуру самой деятельности.

Наиболее полным является определение мотива, предложенное одним из ведущих исследователей этой проблемы – Л.И.Божович. Мотив – это то, ради чего осуществляется деятельность, в качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания [3]. Словом, все то, в чем нашла свое воплощение потребность. Такое определение мотива снимает многие противоречия в его толковании, где объединяются энергетическая, динамическая и содержательная стороны. При этом подчеркнем, что понятие «мотива» уже понятия «мотивация», которое выступает тем сложным механизмом соотнесения личностью внешних и

внутренних факторов поведения, который определяет возникновение, направление, а так же способы осуществления конкретных форм деятельности.

Самым широким является понятие мотивационной сферы, включающее и аффективную, и волевую сферы личности (Л.С.Выготский), переживание удовлетворения потребности [4]. В общепсихологическом контексте мотивация представляет собой сложное объединение, сплав движущих сил поведения, открывающийся субъекту в виде потребностей, интересов, влечений, целей, идеалов, которые непосредственно детерминируют человеческую деятельность. Мотивационная сфера или мотивация в широком смысле слова с этой точки зрения понимается как стержень личности, притязания, эмоции, волевые качества и другие социально-психологические характеристики. Таким образом, можно утверждать, что, несмотря на разнообразие подходов, мотивация понимается как совокупность, система психологически разнородных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека.

Общее системное представление мотивационной сферы человека позволяет исследователям классифицировать мотивы. Как известно, в общей психологии виды мотивов поведения разграничиваются по разным основаниям. В качестве таковых выступают:

а) характер участия в деятельности (понимаемые, знаемые и реально действующие мотивы, по А.Н.Леонтьеву),

б) время (протяженность) обусловливания деятельности (далекая-короткая мотивация, по Б.Ф.Ломову),

в) социальная значимость (социальные – узколичностные, по П.М.Якобсону),

г) факт их включенности в саму деятельность или нахождения вне ее (широкие социальные мотивы и узколичностные мотивы, по Л.И.Божович),

д) определенный вид деятельности, например, учебная мотивация, и др.

П.М.Якобсону принадлежит заслуга разграничения мотивов по характеру общения (деловые, эмоциональные) [5]. Продолжая эту линию исследования, социальные потребности, определяющие групповую интеграцию и общение, согласно А.А.Леонтьеву, можно грубо разделить на три основные потребности, ориентированные на:

а) объект или цель взаимодействия,

б) интересы самого коммуникатора,

в) интересы другого человека или общества в целом.

Потребности, мотивы собственно социального плана связаны с интересами и целями общества в целом. Эта группа мотивов обуславливает поведение человека как члена группы, интересы которой становятся интересами самой личности. Очевидно, что эта группа мотивов, характеризуя, например, весь учебный процесс в целом, может характеризовать так же и его субъектов: педагога, учащихся в плане далеких, общих, понимаемых мотивов. Говоря о мотивах, ориентированных на самого коммуникатора, А.А.Леонтьев имеет в виду мотивы, направленные либо

непосредственно на удовлетворение желания узнать что-то интересное или важное, либо на дальнейший выбор способа поведения, способа действия [6]. Эта группа мотивов представляет наибольший интерес для анализа доминирующей учебной мотивации в учебной деятельности.

К определению доминирующей мотивации деятельности целесообразно также подойти с позиции особенностей интеллектуально-эмоционально-волевой сферы самой личности как субъекта. Соответственно, высшие духовные потребности человека могут быть представлены как потребности морального, интеллектуально-познавательного и эстетического планов. Эти мотивы соотносятся с удовлетворением духовных запросов, потребностей человека, с которыми неразрывно связаны такие побуждения, по П.М.Якобсону, как чувства, интересы, привычка и т.д. Другими словами, высшие социальные, духовные мотивы условно могут быть разделены на три группы мотивов: интеллектуальные, морально-этические и эмоционально-эстетические.

Основные теории мотивации разработаны в двух резко различающихся между собой методологических традициях. Бихевиористские и когнитивистские подходы являются строго экспериментальными, они построены в традициях естественного знания [7]. Это означает, что каждая теория начинается с выдвижения некоторых постулатов, базовых положений, из этих постулатов выводятся следствия, которые подвергаются экспериментальной проверке, в результате которой происходит неизбежная и необходимая корректировка основных положений теории. В то же время, подавляющее большинство психоаналитических и гуманистических концепций разрабатывается и применяется на практике без какой-либо экспериментальной проверки, что сближает их по методологии с религиозными и эзотерическими учениями. Поэтому они несут в себе чрезмерную долю субъективизма и умозрительности. Сторонники этого подхода объясняют нежелание предпринимать экспериментальную проверку следствий своих теорий уникальностью психики человека как объекта исследования, необходимостью использовать приемы понимания, сопереживания, вчувствования и т.д. Против последнего, кстати, никто не может возражать: понимание, сопереживание, вчувствование – это компоненты интуиции исследователя, работающего в области гуманитарного знания вообще. Но если мы хотим знать нечто достоверное о природе человека, необходимо дать природе «высказаться», ответить самой на наши вопросы, а не отвечать за нее. Умение точно ставить вопросы перед природой и предвидеть дальнейший ход «беседы» – это искусство интуиции, а вот умение и желание дать природе «высказаться» – это наука экспериментальной проверки теории.

Что касается экспериментальной традиции в изучении мотивации, то можно отметить, что все большую популярность среди исследователей приобретают когнитивные подходы к решению проблем мотивации: психологи пытаются все глубже понять, как связаны представления, знания человека о мире с его поведением. Несмотря на то, что когнитивистский

подход грешит чрезмерным рационализмом, когнитивные теории мотивации привели к пониманию, что поведение человека может быть правильно интерпретировано, только когда мы рассматриваем взаимодействие личности и ситуации. Когнитивно ориентированные исследователи пересмотрели тезис бихевиоризма о возможности неограниченного внешнего влияния на поведение человека [8]. Они сумели взглянуть не только на его поведение, но и на то, что происходит в его психике. В то же время они сохранили строгость эксперимента, присущего бихевиоризму.

Основой активности индивида, с точки зрения бихевиоризма, является некоторая потребность, нужда организма, вызванная отклонением физиологических параметров от оптимального уровня. Люди что-либо делают потому и только потому, что у них существует неудовлетворенность некоторой физиологической потребности или напряжение, вызванное возникшей нуждой. По мнению большинства классических бихевиористов, основным механизмом мотивации является стремление организма снять, снизить напряжение, вызванное некоторой нуждой, вновь привести значения физиологических показателей в норму. Данный механизм носит название принципа гомеостаза: при отклонении от нормы система предпринимает некоторые действия с тем, чтобы вернуться в исходное первоначальное состояние; если же все показатели находятся в пределах нормы, система ничего не делает. Если та или иная форма поведения привела к снятию напряжения, к удовлетворению некоторой потребности, то вероятность воспроизведения этой формы поведения в дальнейшем растет (закон «эффекта») и наоборот, если удовлетворения не наступило, то вероятность повторения данного действия не повторяется.

Основоположителем психоаналитической традиции был З.Фрейд [9]. Одним из центральных положений его теории является убеждение, что любое поведение человека хотя бы частично обусловлено бессознательными импульсами. Основой мотивации поведения, по мнению Фрейда, является стремление удовлетворить врожденные инстинкты – физические потребности организма. Индивид стремится снизить напряжение до минимального уровня. В этом плане концепция Фрейда сходна с бихевиористской точкой зрения: тот же принцип гомеостаза и снятия напряжения. Инстинкты обеспечивают индивида энергией, которая является источником его активности. Причем, если непосредственное удовлетворение инстинктивной потребности по каким-либо причинам невозможно, энергия инстинкта может быть направлена в другое русло: разрядка напряжения может происходить за счет выполнения совсем других – не связанных с инстинктом – видов деятельности. Такое направление энергии инстинкта в иное – в отличие от прямого удовлетворения потребности – русло называется сублимацией. Решение проблемы объяснения человеческого поведения, таким образом, состоит в выяснении причин направления инстинктивной энергии в иное русло.

К.Юнг, так же как и Фрейд, считал разрядку напряжения основным механизмом мотивации [10]. Однако, в отличие от Фрейда, он полагал, что

организм стремится к самореализации. Общество подавляет не только сексуальные импульсы, но и здоровые стремления. Одним из наиболее известных понятий в концепции Юнга является коллективное бессознательное, которое содержит опыт всего человечества, мудрость веков, накопленную за всю историю и передающуюся от поколения к поколению. Коллективное бессознательное является основой индивидуального бессознательного, которое играет существенную роль в поведении индивида.

Другой ученик, а в последствии и оппонент Фрейда, А.Адлер, рассуждал примерно следующим образом [11]. Человек рождается слабым и беспомощным, переживает базовое, универсальное чувство неполноценности. Для того, чтобы преодолеть беспомощность и чувство неполноценности, индивид стремится к превосходству и совершенству. Стремление к совершенству, а не к удовольствию, по мнению Адлера, является основным принципом мотивации человека.

К.Хорни исходила из аналогичного адлеровскому тезиса о беспомощности младенца, но делала из этого в общем бесспорного положения несколько иные выводы [12]. Беспомощный младенец, на ее взгляд, ищет безопасности в потенциально враждебном и опасном мире. Чувство незащищенности может породить базовую тревожность прежде всего в силу таких особенностей родительского отношения и поведения, как отсутствие теплоты в отношении к ребенку или чрезмерная опека. В случае возникновения этой базовой тревожности индивид вырабатывает стратегии поведения, направленные на ее преодоление.

Концепция Э.Фромма в большей степени, чем теории других психоаналитиков, ориентирована на рассмотрение социальных аспектов человеческого поведения [13]. По мнению Фромма, человек в современном обществе чувствует себя в одиночестве, что является прямым результатом его высвобождения из прямой зависимости от природы. Это одиночество породило стремление убежать от свободы в конформизм, зависимость и даже рабство, однако истинными целями человека являются стремление найти свое настоящее «Я», использовать общество, которое он создал, а не быть использованным им, чувствовать себя связанным с другими узами братства и любви.

Гуманистическая традиция в психологии, оформившаяся в основном в пятидесятых годах нашего века, является своего рода антиподом психоаналитических воззрений, но, как всякие противоположности, психоанализ и гуманистическая доктрина имеют много общих черт. По мнению К.Роджерса, нормальная личность открыта опыту, ее не нужно контролировать или управлять ею [14]. Нужно просто наблюдать личность и участвовать в происходящих в ней процессах. Человек, в свою очередь, должен доверять своим чувствам, прислушиваться к ним. Реализация индивидом своих способностей и потенций - вот основная мотивирующая сила человеческого поведения. Стремление к самореализации, самоосуществлению – вот что главное в человеке. Люди стремятся к тому, чтобы приблизить «Я-идеальное» к реальному «Я».

Одному из представителей гуманистической школы в психологии принадлежит часто упоминающаяся в психологической литературе теория иерархии потребностей (мотивов). Автор ее, А.Маслоу, выделяет пять основных групп мотивов человеческого поведения: физиологические, безопасности, принадлежности и любви, стремление к достижению, самореализации [15]. Маслоу полагает, что все мотивы инстинктоподобны, имеют врожденный характер, однако актуализация мотивов зависит от того, удовлетворены ли потребности более низкого уровня: удовлетворение нижележащих потребностей является необходимым условием перехода на следующий уровень. Механизм движения вверх по лестнице мотивов несколько напоминает процесс шлюзования при движении вверх по течению: пока степень удовлетворения на предыдущем уровне не достигнет необходимого значения, переход на более высокий уровень невозможен. Как утверждает Маслоу, человек стремится подняться все выше и выше по лестнице мотивов, и это стремление в основном определяет его поведение. Однако в случае конфликта – когда неудовлетворенными являются потребности разных уровней – побеждает низшая потребность. Достойно упоминания предлагаемое Маслоу деление мотивов на мотивы нужды и мотивы роста: вторые занимают относительно более высокое положение в иерархии. Основное различие в их функционировании состоит в том, что удовлетворение мотивов нужды приводит к снижению мотивации (по принципу снятия напряжения), а удовлетворение мотивов роста – к повышению мотивации.

Когнитивные теории мотивации, интенсивно разрабатывающиеся в настоящее время, берут свое начало от широко известных работ Л.Фестингера [16]. Ему принадлежит теория когнитивного диссонанса. Под когнитивным диссонансом Фестингер понимал некоторое противоречие между двумя или более когнициями. Когниция трактуется Фестингером достаточно широко: когниция – это любое знание, мнение или убеждение, касающееся среды, себя или собственного поведения. Диссонанс переживается личностью как состояние дискомфорта. Она стремится от него избавиться, восстановить внутреннюю когнитивную гармонию. И именно это стремление является мощным мотивирующим фактором человеческого поведения и отношения к миру. Когнитивный диссонанс мотивирует, требует своего уменьшения, приводит к изменению отношений, а в итоге – к изменению поведения.

В последние годы в психологии мотивации импортируется все больше концепций, рожденных в недрах когнитивной психологии. Например, понятие «сценарий», впервые использованное Р.Шенком и Р.Абельсоном для обозначения информации, отражающей некоторую обычную, привычную последовательность событий, все шире применяется для объяснения процессов мотивации поведения [17]. При этом предполагается, что человек не только усваивает сценарии в готовом виде, но создает их сам, представляя будущий ход событий. Сценарий же, в свою очередь, может играть регулятивную функцию по отношению к поведению. Есть некоторое

соответствие между поведением и сценарием. Одним из экспериментально обоснованных воплощений идеи сценария в психологии мотивации является концепция функциональной роли контрфактического мышления, или контрфактов. Контрфактами называются представления об альтернативном реальности исходе события. Это мышление в сослагательном наклонении по типу: «если бы..., то...». Таким образом, стиль (направление) контрфактического мышления оказывает влияние на последующую деятельность и эмоциональное состояние, что открывает возможности для регуляции поведения с помощью самоинструкции или внешнего педагогического воздействия.

Рассмотрим ряд теорий, ориентированных на анализ психических механизмов, непосредственно управляющих поведением. Г.А.Миллер, Е.Галантер и К.Х.Прибрам предлагают следующую схему контроля действия: Тест – Действие – Тест – Выход [18]. По мнению авторов теории, поведение вызывается несоответствием между нынешним состоянием организма и желательным или требуемым состоянием. Индивид тестирует (определяет) расхождение между требуемым и наличным состоянием, что-то делает, чтобы устранить обнаруженное несоответствие, снова тестирует ситуацию на наличие расхождения: если расхождение не устранено, то действует снова, а если устранено, прекращает действие, или выходит из цикла. Основным принципом контроля поведения является принцип обратной связи, или стремление индивида уменьшить расхождение между целью и наличным состоянием.

Теория мотивационного контроля Д.Хайленда является своего рода обобщением идей и концепций, сформировавшихся в недрах кибернетики, теории управления и психологии и имеющих непосредственное отношение к анализу психологических механизмов контроля и планирования действия [19]. Теория представляет собой некоторое общее описание целенаправленного поведения, его структурных компонентов и принципов их взаимодействия. В качестве базового принципа контроля поведения автор данной теории рассматривает обратную связь: некоторый критерий соотношения сравнивается с перцептивным входом, и различие между ними служит исполнителю действия сигналом, обозначаемым термином «обнаруженное отклонение». Обнаруженное отклонение побуждает исполнителя уменьшить, минимизировать расхождение между критерием соотношения и перцептивным входом.

Критерий соотношения представляет собой внутренний стандарт, с которым сравниваются параметры текущей ситуации. У человека существует представление о желательном положении дел: о состоянии внешней или внутренней среды, связанном с его действиями. Это представление и является тем стандартом, с которым сравнивается текущее положение дел. По существу понятие «критерий соотношения» близко по смыслу к понятию «цель». Различие между ними состоит в том, что первое понятие является более широким, обобщенным.

В теории мотивационного контроля выделяются четыре типа критерия соотнесения: конечное состояние, скорость продвижения к цели, определенный тип действия и определенная эмоция или другой аспект психического состояния [20]. Перцептивный вход является следующим понятием теории мотивационного контроля. В общем виде это понятие можно определить как воспринимаемый и существенный с точки зрения исполнителя действия аспект среды, или информация о текущем состоянии дел. Выделяются три типа перцептивного входа:

1. Некоторый аспект окружающей (внешней) среды;
2. Информация о собственных действиях;
3. Информация из внутренней среды (чувства, мысли, состояния);

Один из главных выводов, который можно сделать на основе рассмотренных выше классификаций критериев соотнесения и перцептивных входов, состоит в том, что для эффективного управления действием человек нуждается в информации, соответствующей его критериям. Действие страдает не только от того, что цели и задачи не определены, но и от того, что диагностическая информация недоступна, т.е. недоступна та информация, которая могла бы помочь человеку ответить на вопрос: «Туда ли я иду?» и «Как долго еще идти?».

Если же все-таки человек располагает диагностической информацией, то он может с той или иной степенью отчетливости оценить расхождение между критерием соотнесения и перцептивным входом, которое в теории мотивационного контроля называется обнаруженным отклонением. Роль обнаруженного отклонения состоит в том, что оно придает поведению избирательность (направленность) и энергетизирует его. Обнаруженное отклонение – это своего рода мотивация, которая является уже в ходе выполнения действия. Субъект мобилизует энергию и направляет ее на «хромающие» аспекты ситуации.

Однако интенсивность поведения связана еще с чувствительностью к отклонению. Это понятие теории мотивационного контроля отражает важность, или значимость, соответствующей цели для субъекта. Легко заметить наличие сквозных идей и концепций в рассмотренных выше теоретических моделях психической регуляции поведения. Наиболее существенная черта сходства состоит в том, что все рассмотренные теории являются, так сказать, хронологическими: они рассматривают контроль действия как цикл, начинающийся до действия и завершающийся после окончания предыдущего и перед началом следующего действия. Структура контроля действия, таким образом, представляется состоящей из двух основных компонентов. Во-первых, это интенциональные процессы, или процессы формирования намерения, цели и программы действия. Во-вторых, это оценочные процессы, или процессы соотнесения, сравнения параметров протекания действия с заданными или сформированными целями и программами.

В модели мотивации, связанной со спонтанной активностью, трудно объяснить причинную обусловленность мотивации, поскольку активность,

присущая человеку, не может возникнуть в нем сама по себе [21]. В соответствии с учением о материалистической детерминации всякие явления, в том числе и мотивационное возбуждение, всегда обусловлены причиной.

Точно так же трудно объяснить гомеостатической моделью мотивации побуждения человека к творческой познавательной и любой другой деятельности. Ведь человек, согласно этой модели, должен стремиться лишь восстановить равновесие, обеспечить заданные уровни, некоторое постоянство параметров организма и личности, иначе говоря, восстановить то, что было, а не создать нечто новое. Кроме того, в гомеостатическом механизме не дана причина отклонения от нормы, т.е. причина нарушения равновесия организма со средой.

Это противоречие заставило искать те действительные истоки побуждения, которые бы объяснили мотивацию с позиции диалектико-материалистической детерминации. В этой связи прежде всего нужно было выяснить, как и под влиянием каких факторов возникает неуравновешенность в системах организма и личности. Проведенные специальные наблюдения и анализ организменных, например обменных, процессов показали, что неуравновешенность в какой-либо системе всегда возникает вслед за достижением равновесия в другой, связанной с ней системой. Уравновешенность как бы порождает неуравновешенность. Эта закономерность наблюдается и на уровне организма, и на уровне личности, на уровне системы «человек-среда».

На этом основании механизм динамического равновесия мотивации мы связываем с процессом взаимного перехода состояний уравновешенности и неуравновешенности в организменных системах. При этом уравнивание в одной системе организма или личности ведет к нарушению равновесия в другой, а равновесие в этой – к нарушению ее в третьей и так бесконечно. Отсюда равновесие, как достижение результата, определенного уровня каких-то параметров, устранение диспропорции, обеспечение устойчивости какого-то свойства и т.д., есть истинная причина активности в связанных системах. Равновесие представляет собой динамический процесс уравнивания. Этот процесс не замкнут на самого себя, протекает не только внутри одной системы, но и выходит на другие системы и на системы внешней среды. Более того, уравнивание не может происходить в рамках изолированной системы, так сказать, только за счет собственных ресурсов, нужны связанные системы, чтобы имелась возможность передавать эти ресурсы от одной системы к другой, от этой к третьей и т.д. В этом и заключается то, что называется взаимодействием, что в конечном итоге и обеспечивает неисчезаемость процесса уравнивания, поскольку при существующих устойчивых образованиях свойств, параметров личности в одних системах всегда будут существовать и неустойчивость, неуравновешенность в других системах. Отсюда так называемая спонтанность активности вполне имеет материальную причину. Она заключена во взаимодействии систем на основе их взаимного уравнивания.

Возникающая активность на основе последовательного нарушения и восстановления уровня каких-то параметров организма, личности, системы «человек-среда» и т.д. вполне согласуется с явлением причинности. Как уже ранее отмечалось, причинность есть внутренняя связь между тем, что есть (причина), и тем, что им порождается (следствие). Возникающая причинно-следственная цепочка и является в конечном итоге источником побуждения, энергетическим элементом мотивации. Именно поэтому такой механизм мотивации и был назван нами механизмом динамического равновесия, в нем диалектически соединены уравниженность – неуравниженность в связанных системах, их постоянный переход и взаимопереход в равновесное и неравновесное состояние. Данное положение означает, что побудительная функция мотивации определяется возможностью перехода, реализации ее в действии или акте поведения, которые, в свою очередь, будут причиной другого акта поведения.

Такой диалектический подход в понимании мотивации и ее механизмов становится все более распространенным в отечественной и зарубежной психологии. Возникает вопрос, какие условия определяют действие психологических механизмов мотивации? Какие при этом срабатывают конкретные механизмы, непосредственно связанные с генерализованным механизмом динамического равновесия? На основе данных, полученных нами в ходе теоретического анализа, на эти вопросы можно ответить следующим образом.

Во-первых, в учебном процессе действие механизма динамического равновесия зависит от уровня адаптации человека к условиям жизнедеятельности вообще и учебному процессу, к учебному заданию в частности. Здесь, видимо, проявляется закономерная связь между показателями адаптированности и показателями уравниженности. Сам процесс уравниженности непосредственно связан с процессами адаптации. Более того, адаптированность является необходимым условием процесса уравнишивания.

Во-вторых, процессы уравнишивания и адаптации непосредственно зависят от результатов деятельности. Результат выступает важным психологическим механизмом побуждения. Непосредственно связанным с механизмом динамического равновесия и даже являющимся его производным. Результат есть следствие причины, который сам становится причиной другого мотивационного действия.

1.2. Общая характеристика учебной мотивации.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность. 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, его взаимодействие с другими учениками и т.д.); в-четвертых, - субъективными особенностями педагога и прежде всего системой его отношений к ученику, к его делу; в-пятых, - спецификой учебного предмета.

Учебная мотивация, как и любой другой ее вид, системна. Она характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. Так, в работах Л.И.Божович и ее сотрудников, на материале исследования учебной деятельности школьников отмечалось, что она побуждается иерархией мотивов, в которой доминирующими могут быть либо внутренние мотивы, связанные с содержанием этой деятельности и ее выполнением, либо широкие социальные мотивы, связанные с потребностью ребенка занять определенную позицию в системе общественных отношений [22]. При этом с возрастом происходит развитие взаимодействующих потребностей и их мотивов, изменение ведущих доминирующих потребностей и их иерархизации. 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 отношений между ними. Соответственно при анализе мотивации учебной деятельности необходимо не только определить доминирующий побудитель (мотив), но и учесть всю структуру мотивационной сферы человека. Рассматривая эту сферу применительно к учению, А.К.Маркова подчеркивает иерархичность ее строения [23]. В нее входят: потребность в учении, смысл учения, мотив учения, цель, эмоции, отношение и интерес.

В общепсихологическом определении интерес – это эмоциональное переживание познавательной потребности. Характеризуя его как один из компонентов учебной мотивации, необходимо обратить внимание на то, что в повседневном, бытовом, да и в профессиональном педагогическом общении термин «интерес» часто используется как синоним учебной мотивации. Такое смещение понятий связано, во-первых, с тем, что в теории учения именно интерес был первым объектом изучения в области мотивации. Во-вторых, оно объясняется тем, что сам по себе интерес – это сложное неоднородное явление. Интерес определяется как следствие, как одно из интегральных проявлений сложных процессов мотивационной сферы, и здесь важна дифференциация видов интереса и отношения к учению. Согласно А.К.Марковой, интерес к учению может быть широким, планирующим, результативным, процессуально-содержательным, учебно-познавательным и его преобразующим.

Важность создания условий возникновения интереса к учителю, к учению (как эмоционального переживания удовлетворения познавательной

потребности) и формирования самого интереса отмечалась многими исследователями. На основе системного анализа С.М.Бондаренко были названы основные факторы, способствующие тому, чтобы учение было интересным для ученика [24]. Согласно этому анализу, важнейшей предпосылкой создания интереса к учению является воспитание широких социальных мотивов деятельности, понимание ее смысла, осознание важности изучаемых процессов для собственной деятельности.

Необходимое условие для создания у учащихся интереса к содержанию обучения и к самой учебной деятельности – возможность проявить в учении умственную самостоятельность и инициативность. Чем активнее методы обучения, тем легче заинтересовать ими учащихся. Основное средство воспитания устойчивого интереса к учению – использование таких вопросов и заданий, решение которых требует от учащихся активной поисковой деятельности.

Большую роль в формировании интереса к учению играет создание проблемной ситуации, столкновение учащихся с трудностью, которую они не могут разрешить при помощи имеющегося у них запаса знаний; сталкиваясь с трудностью, они убеждаются в необходимости получения новых знаний или применении старых в новой ситуации. Интересна только та работа, которая требует постоянного напряжения. Легкий материал, не требующий умственного напряжения, не вызывает интереса. Преодоление трудностей в учебной деятельности – важнейшее условие возникновения интереса к ней. Трудность учебного материала и учебной задачи приводит к повышению интереса не только тогда, когда эта трудность посильна, преодолима, в противном случае интерес быстро падает.

Учебный материал и приемы учебной работы должны быть достаточно (но не чрезмерно) разнообразны. Разнообразие обеспечивается не только столкновением учащихся с различными объектами в ходе обучения, но и тем, что в одном и том же объекте можно открывать разные стороны. Один из приемов возбуждения у учащихся познавательного интереса – отстранение, т.е. показ учащимся нового, неожиданного, важного в привычном и обыденном. Новизна материала – важнейшая предпосылка возникновения интереса к нему. Однако познание нового должно опираться на уже имеющиеся у учащихся знания. Использование прежде усвоенных знаний – одно из основных условий появления интереса. Существенный фактор возникновения интереса к учебному материалу – его эмоциональная окраска, живое слово учителя.

Эти положения могут служить определенной программой организации учебного процесса, специально направленной на формирование интереса.

Различные виды интереса, например, результативный, познавательный, процессуальный, учебно-познавательный и др., могут быть соотнесены с мотивационными ориентациями. Продолжая исследования Б.И.Додонова, авторы на материале изучения мотивации в овладении иностранным языком в вузе выделили четыре мотивационные ориентации (на процесс, результат, оценку преподавателем и избегание неприятностей), которые наряду с

другими компонентами учебной мотивации определяют направление, содержание и результат учебной деятельности [25]. По их мнению, особенности связей между мотивационными ориентациями позволяют выделить две существенные их характеристики:

Во-первых, стабильность связей (по критерию плотности) между ориентациями на процесс и результат, с одной стороны, и ориентациями на оценку преподавателем и избеганием неприятностей с другой, т.е. относительную независимость их от условий обучения.

Во-вторых, вериабельность связей (по критерию доминирования и удельному весу) в зависимости от условий обучения (например, тип вуза – языковой, неязыковой), сетки часов, особенностей учебной программы, в частности ее целевых установок. Этими авторами установлена положительная связь мотивационных ориентаций с успеваемостью студентов. Наиболее плотно связанными с успеваемостью оказались ориентации на процесс и на результат, менее плотно – ориентация на оценку преподавателем. Связь ориентации на избегание неприятностей с успеваемостью слабая.

Учебная деятельность побуждается прежде всего внутренним мотивом, когда познавательная потребность встречается с предметом деятельности – выработкой обобщенного способа действия – и опредмечивается в нем, в то же время она побуждается самыми разными внешними мотивами, например, самоутверждения, престижности, долга, необходимости, достижения и др. На материале исследования учебной деятельности студентов было показано, что среди социогенных потребностей наибольшее влияние на ее эффективность оказывает потребность в достижении, под которой понимается стремление человека к улучшению результатов своей деятельности. Удовлетворенность учением зависит от степени удовлетворения этой потребности. Эта потребность заставляет студентов больше концентрироваться на учебе и в то же время повышает их социальную активность. Существенное, но неоднозначное влияние на обучение оказывает потребность в общении и доминировании. Для учебной деятельности особенно важны мотивы интеллектуально-познавательного плана. Мотивы интеллектуального плана осознаваемы, понимаемы, реально действующие. Они осознаются человеком как жажда знаний, необходимость в их присвоении, стремление к расширению кругозора, углублению, систематизации знаний. Это именно та группа мотивов, которая соотносится со специфически человеческой познавательной деятельностью, его интеллектуальной потребностью, характеризуемой, по Л.И.Божович, положительным эмоциональным тоном и ненасыщаемостью [26]. Руководствуясь подобными мотивами, не считаясь с усталостью, временем, противостоя другим побудителям и другим отвлекающим факторам, учащийся настойчиво и увлеченно работает над учебным материалом, точнее, над решением учебной задачи. Наибольшее влияние на академические успехи оказывает познавательная потребность в сочетании с высокой потребностью в достижении.

Для анализа мотивационной сферы учения школьников важна характеристика их отношения к нему. Так, А.К.Маркова, определяя три типа отношения – отрицательное, нейтральное и положительное, приводит четкую дифференциацию последнего на основе включенности обучающегося в учебный процесс [27]. Это очень важно для управления учебной деятельностью школьника. Автор подразделяет положительное отношение к учению на:

- а) положительное, неявное, активное, означающее готовность школьника включиться в учение;
- б) положительное, активное, познавательное;
- в) положительное, активное, личностно-пристрастное, означающее включенность школьника как субъекта общения, как личности и члена общества.

Другими словами, мотивационная сфера субъекта учебной деятельности или его мотивация не только многокомпонентна, но и разнородна и разноуровневая, что лишний раз убеждает в чрезвычайной сложности не только ее формирования и учета, но даже адекватного анализа.

В исследовании проблемы учебной мотивации отмечается связь уровня умственного развития учащегося и развития, формирования их мотивационной сферы, мотивации. Так, на материале исследования младших школьников М.В.Митюхина отмечает, что в процессе их психического развития развивается и мотивация [28]. Это позволяет утверждать, что высокий исходный уровень умственного развития выступает, с одной стороны, важнейшим условием реализации исходного уровня мотивации ребенка, с другой – условием формирования положительной мотивации в процессе учебной деятельности. При этом устанавливается прямая зависимость между высоким уровнем умственного развития и складывающимися положительными мотивационными тенденциями, и наоборот. В то же время выявлена зависимость между мотивацией, которая представляет собой предпосылку учебной деятельности, и успешностью обучения детей с высокой и средней мотивацией.

Установлено также чрезвычайно важное для организации учебной деятельности положение о возможности и продуктивности формирования мотивации через изменение целеполагания учебной деятельности. В выполненных под руководством А.К.Марковой исследованиях Т.И.Лях и О.А.Чуваловой подчеркнуто, что у подростков может быть сформирован личностно-значимый смыслообразующий мотив и что этот процесс реализуется в определенной последовательности становления его характеристик [29]. Как отмечают авторы, сначала учебно-познавательный мотив начинает действовать, затем становится доминирующим и приобретает самостоятельность и лишь после осознается, т.е. первым условием является организация, становление самой учебной деятельности. При этом сама действенность мотивации, как показала О.А.Чувалова, лучше формируется при направлении на способы, чем на результат деятельности. В то же время эта характеристика мотивации по-разному проявляется в разных возрастных

группах в зависимости от характера учебной ситуации и жесткости контроля учителя. Так, чем младше школьник, тем теснее зависимость действенной мотивации от характера учебной ситуации и жесткости контроля учителя, зависимость формирования действенности как первой ступени учебно-познавательного мотива от обязательности ситуации и контроля присутствующего учителя. В целом исследования учебной мотивации школьников показывают недостаточный уровень ее стихийной сформированности, принципиальную возможность ее целенаправленного ступенчатого развития, учитывающего особенности возраста с преимущественной ориентацией на способы деятельности (не на результат).

Устойчивость учебной мотивации исследовалась на материале изучения школьников в рамках концепции А.К.Марковой и на материале изучения студентов группой Е.И.Савонько [30]. Психологически устойчивость определяется исследователями как способность поддерживать требуемый уровень психической активности при широком варьировании факторов, действующих на человека. Применительно к учебной мотивации ее устойчивость – это такая динамическая характеристика, которая обеспечивает относительную продолжительность и высокую продуктивность деятельности как в нормальных, так и в экстремальных условиях. Основываясь на системном представлении устойчивости, исследователи рассматривают ее в комплексе с такими характеристиками учебной мотивации, как сила, осознанность, действенность, сформированность смыслообразующего мотива деятельности, ориентация на процесс и т.д.

Исследования показали, что связь устойчивости мотивационной структуры (ориентации на процесс – результат – вознаграждение – давление) с ее динамичностью состоит в дифференциации компонентов в структуре, их упорядочении с тенденцией к устойчивости структуры. При этом такие характеристики мотивационной структуры, как ускоренная динамика внутри структурных изменений, движение компонентов внутренней мотивации (процесс – результат) к упорядочению, четко выраженная тенденция к дифференцированности, являются показателями устойчивости структур с мотивационной ориентацией на процесс. Это позволяет исследователям предполагать, что абсолютное доминирование процессуальной мотивации придает структуре большую устойчивость. Процессуальная мотивация является как бы содержательным и энергетическим ядром структуры, от которого зависит устойчивость и особенности ее изменчивости. В тех случаях, когда процессуальная и результативная мотивационные ориентации занимают первое и второе место в структуре, уровень ее устойчивости еще выше – это первый по силе влияния фактор. Исследователями установлено, что к психологическим детерминантам устойчивости относятся:

- 1) исходный тип мотивационной структуры;
- 2) личностная значимость предметного содержания деятельности;
- 3) вид учебного задания.

Установлено также, что наиболее сильными являются внутренние факторы, такие как доминирование мотивационной ориентации, особенности

внутри структурной динамики и психологическое содержание мотивационной структуры.

Сильным, влияющим на изменение мотивационных структур фактором являются проблемная ситуация, которая через необходимость выбора, снятие оценки и временных ограничений побуждает человека к творческой активности. Установлено, что:

а) доминирующая мотивационная ориентация выявляется в продукте деятельности,

б) фактором, опосредующим влияние мотива на особенности продукта, является его личностная значимость,

в) психологическое содержание личностной значимости зависит от типа мотивационной структуры.

В исследованиях выявлено качественное своеобразие связей между типом мотивационной структуры, особенностями продукта деятельности и характеристиками ее субъектов. Так, на основе экспериментальных данных было выделено несколько групп студентов по критерию качественного своеобразия сочетаний таких характеристик, как особенности структуры мотивации, продукта, особенности протекания экспериментальной деятельности, субъектные характеристики. Качественно-количественный анализ мотивационных характеристик испытуемых позволил определить группу наиболее творческих, способных, готовых к поиску, экспрессивных и общительных студентов. В их структуре мотивации устойчиво доминирует ориентация на процесс; внутривидовые изменения характеризуются ярко выраженной тенденцией к упорядоченности и дифференцированию компонентов структуры под влиянием фактора времени и условий деятельности. Продукт деятельности испытуемых этой группы отличается своеобразием, яркостью, высокой эмоциональностью, логической последовательностью, аргументированностью, личностной включенностью, творческим характером.

В исследованиях по этой проблеме раскрыты факторы, через которые можно воздействовать на внутривидовую динамику мотивационных структур, а следовательно, управлять их перестройкой. К таким факторам относятся: снятие оценки и временных ограничений; демократический стиль общения; ситуация выбора; личностная значимость; продуктивный, творческий вид работы. Творческий характер проблемной ситуации стимулирует тенденцию к дифференцированию и упорядочению компонентов структуры, т.е. тенденцию к ее устойчивости. Все рассмотренное свидетельствует о сложности учебной мотивации как психологического феномена, управление которой в учебном процессе требует учета ее структурной организации, динамичности, возрастной обусловленности.

Излагая исследование мотивов учебной деятельности школьников, мы будем называть мотивами все побудители этой деятельности. В результате исследования было установлено, что учебная деятельность школьника побуждается целой системой разнообразных мотивов [31]. Для детей

раннего возраста и для каждого ребенка не все мотивы имеют одинаковую побудительную силу. Один из них являются основными, ведущими, другие – второстепенными, побочными, не имеющими самостоятельного значения. Последние всегда так или иначе подчинены ведущим мотивам. В одних случаях таким ведущим мотивом может оказаться стремление завоевать место отличника в классе, в других случаях – желание получить высшее образование, в третьих – интерес к самим знаниям.

Все эти мотивы учения могут быть подразделены на две большие категории. Одни из них связаны с содержанием самой учебной деятельности и процессом ее выполнения; другие – с более широкими взаимоотношениями ребенка с окружающей средой. К первым относятся познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями. Другие связаны с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желанием ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений.

Исследование обнаружило, что обе эти категории мотивов необходимы для успешного осуществления не только учебной, но и любой другой деятельности. Мотивы, идущие от самой деятельности, оказывают непосредственное воздействие на субъект, помогая ему преодолевать встречающиеся трудности, препятствующие целенаправленному и систематическому ее осуществлению. Функция другого вида мотивов совсем иная: будучи порождены всем социальным контекстом, в котором протекает жизнь субъекта, они могут побуждать его деятельность посредством сознательно поставленных целей, принятых решений, иногда даже независимо от непосредственного отношения человека к самой деятельности.

Для нравственного воспитания учащихся далеко не безразлично, каково содержание широких социальных мотивов их учебной деятельности [32]. Исследования показывают, что в одних случаях школьники воспринимают учение как свой общественный долг, как особую форму участия в общественном труде взрослых. В других – они рассматривают его лишь как средство получить в будущем выгодную работу и обеспечить свое материальное благополучие. Следовательно, широкие социальные мотивы могут воплощать в себе подлинно общественные потребности школьника, но могут представлять собой и личные, индивидуалистические или эгоистические побуждения, а это в свою очередь определяет формирующийся моральный облик ученика.

В исследовании было также установлено, что и та и другая категория мотивов характеризуется специфическими особенностями на разных этапах развития ребенка. Анализ особенностей мотивации учения у школьников разных возрастов обнаружил закономерный ход изменений мотивов учения с возрастом и условия, способствующие этому изменению.

У детей, поступающих в школу, как показало исследование, широкие социальные мотивы выражают возникающую в старшем школьном возрасте потребность занять новое положение среди окружающих, а именно

положение школьника, и стремление выполнять связанную с этим положением серьезную, общественно значимую деятельность. Вместе с тем, у детей, поступающих в школу, имеется и определенный уровень развития познавательных интересов. Первое время и те и другие мотивы обеспечивают добросовестное, можно даже сказать, ответственное отношение учащихся к учению в школе. В 1 и 2 классах такое отношение не только продолжает сохраняться, но даже усиливается и развивается. Однако постепенно это положительное отношение маленьких школьников к учению начинает утрачиваться. Переломным моментом, как правило, является 3 класс. Здесь уже многие дети начинают тяготиться школьными обязанностями, их старательность уменьшается, авторитет учителя заметно падает. Существенной причиной указанных изменений является прежде всего то, что к 3-4 классам их потребность в позиции школьника является уже удовлетворенной и позиция школьника теряет для них свою эмоциональную привлекательность. В связи с этим и учитель также начинает занимать в жизни детей иное место. Он перестает быть центральной фигурой в классе, способной определять и поведение детей, и их взаимоотношения. Постепенно у школьников возникает собственная сфера жизни, появляется особенный интерес к мнению товарищей, независимо от того, как на то или иное смотрит учитель. На этом этапе развития уже не только мнение учителя, но и отношение детского коллектива обеспечивает переживание ребенком состояние большего или меньшего эмоционального благополучия.

Широкие эмоциональные мотивы имеют настолько большое значение в этом возрасте, что в известной мере определяют и непосредственный интерес школьников к самой учебной деятельности [33]. В первые 2-3 года учения в школе им интересно делать все, что предлагает учитель, все, что имеет характер серьезной общественно значимой деятельности. Специальное изучение процесса формирования познавательных интересов позволило выявить их специфику на разных этапах возрастного развития школьников. В начале обучения познавательные интересы детей еще довольно неустойчивы. Для них характерна известная ситуативность: дети с интересом могут слушать рассказ учителя, но этот интерес исчезает вместе с его окончанием. Такого рода интересы можно характеризовать как эпизодические. Как показывают исследования, в среднем школьном возрасте и широкие социальные мотивы учения, и учебные интересы приобретают иной характер.

Среди широких социальных мотивов ведущим становится стремление учащихся найти свое место среди товарищей в классном коллективе [34]. Обнаружилось, что желание хорошо учиться у подростков определяется больше всего их стремлением оказаться на уровне требований, предъявляемых товарищами, завоевать качеством своего учебного труда их авторитет. И наоборот, самой частой причиной недисциплинированного поведения школьников этого возраста, их недоброжелательного отношения к окружающим, возникновения у них отрицательных черт характера является неуспех в учении.

Существенные изменения претерпевают и мотивы, непосредственно связанные с самой учебной деятельностью. Их развитие идет в нескольких направлениях. Во-первых, интерес к конкретным фактам, расширяющим кругозор учащихся, начинает отступать на второй план, уступая место интересу к закономерностям, управляющим явлениями природы. Во-вторых, интересы учащихся этого возраста становятся более устойчивыми, дифференцируются по областям знаний и приобретают личностный характер. Этот личностный характер выражается в том, что интерес перестает быть эпизодическим, а становится как бы присущим самому ребенку и независимо от ситуации начинает побуждать его к активному поиску путей и средств своего удовлетворения. Важно отметить еще одну черту такого познавательного интереса – его возрастание в связи с удовлетворением. В самом деле, получение ответа на тот или иной вопрос расширяет представления школьника об интересующем его предмете, а это с большей отчетливостью обнаруживает для него ограниченность собственных знаний. Последнее вызывает у ребенка еще большую потребность в их дальнейшем обогащении. Таким образом, личностный познавательный интерес приобретает, образно говоря, ненасыщаемый характер.

В отличие от подростков, у которых широкие социальные мотивы учения связаны с условиями их школьной жизни и содержанием усваиваемых знаний, у школьников старшего возраста мотивы учения начинают воплощать их потребности и стремления, связанные с их будущей позицией в жизни и с их профессиональной трудовой деятельностью. Старшие школьники – это люди, обращенные в будущее, и все настоящее, в том числе и учение выступает для них в свете этой основной направленности их личности. Выбор дальнейшего жизненного пути, самоопределение становятся для них тем мотивационным центром, который определяет их деятельность, поведение и их отношение к окружающему.

Подводя итог исследованиям широких социальных мотивов учения школьников и их учебных интересов, можно выдвинуть некоторые положения, относящиеся к теоретическому пониманию потребностей и мотивов, и их развития.

Прежде всего стало очевидным, что побуждение к действию всегда исходит от потребности, а объект, который служит ее удовлетворению, определяет лишь характер и направление деятельности. При этом было установлено, что не только одна и та же потребность может воплощаться в различных объектах, но и в одном и том же объекте могут воплощаться самые разнообразные взаимодействующие, переплетающиеся, а иногда и противоречащие друг другу потребности. Например, отметка в качестве мотива учебной деятельности может воплощать в себе и потребность в одобрении учителя, и потребность быть на уровне своей собственной самооценки, и стремление завоевать авторитет товарищей, и желание облегчить себе поступление в высшее учебное заведение, и многие другие потребности. Отсюда ясно, что внешние объекты могут стимулировать активность человека лишь потому, что они отвечают имеющейся у него

потребности или способны актуализировать ту, которую они удовлетворяли в предшествующем опыте человека.

В связи с этим изменение объектов, в которых воплощаются потребности, не составляет содержания развития потребностей, и является показателем этого развития [35]. Процесс же развития потребностей должен быть еще вскрыт и изучен. Однако на основании проведенного исследования некоторые из путей развития потребностей могут быть уже намечены.

Во-первых, это путь развития потребностей через изменение положения ребенка в жизни, в системе его взаимоотношений с окружающими людьми. На разных возрастных этапах ребенок занимает разное место в жизни, это определяет и разные требования, которые к нему предъявляет окружающая общественная среда. Ребенок же только тогда может испытать необходимое ему эмоциональное благополучие, когда он способен ответить предъявляемым требованиям. Это и порождает потребности, специфические для каждого возрастного этапа. В изложенном исследовании развития мотивов учебной деятельности школьника было обнаружено, что за изменением мотивов скрываются сначала потребности, связанные с новой социальной позицией школьника, затем с позицией ребенка в коллективе сверстников и, наконец, с позицией будущего члена общества. По-видимому, такой путь развития потребностей характерен не только для ребенка. Потребности взрослого человека также претерпевают изменения в связи с изменениями, происходящими в его образе жизни и в нем самом – его опыте, знаниях, в уровне его психического развития.

Во-вторых, новые потребности возникают у ребенка в процессе его развития в связи с усвоением им новых форм поведения и деятельности, с овладением готовыми предметами культуры. Так, например, у многих детей, научившихся читать, возникает потребность в чтении, научившихся слушать музыку – потребность в музыке, научившихся быть аккуратными – потребность в аккуратности. Таким образом, путь развития потребностей, который был указан Леонтьевым, несомненно, имеет место, только он не исчерпывает все направления развития потребностей и не раскрывает до конца его механизмы.

Третий вывод заключается в том, что помимо расширения круга потребностей и возникновения новых, происходит развитие внутри каждой потребности от элементарных ее форм к более сложным, качественно своеобразным. Этот путь особенно отчетливо обнаружился на развитии познавательных потребностей, происходящем в процессе учебной деятельности учащихся: от элементарных форм эпизодического учебного интереса до сложных форм в принципе неисчерпаемой потребности в теоретических знаниях.

И наконец, последний путь развития потребностей – это путь развития структуры мотивационной сферы ребенка, т.е. развитие соотношения взаимодействующих потребностей и мотивов. Здесь имеют место изменение с возрастом и ведущих, доминирующих потребностей и своеобразной их иерархизации.

1.3. Значение и содержание критического мышления для развития учебной мотивации

Какое мышление можно назвать критическим?

Во-первых, критическое мышление есть мышление самостоятельное [36]. Когда занятие строится на принципах критического мышления, каждый формулирует свои идеи, оценки, убеждения независимо от остальных. Никто не может думать критически за нас. Мы делаем это исключительно для самих себя. Следовательно, мышление может быть критическим только тогда, когда оно носит индивидуальный характер. Ученики должны иметь достаточно свободы, чтобы думать собственной головой и самостоятельно решать даже самые сложные вопросы. Критическое мышление не обязано быть совершенно оригинальным: мы вправе принять идею или убеждение другого человека как свои собственные. Нам даже приятно соглашаться с чужим мнением – это словно подтверждает нашу правоту. Критически мыслящий человек не так уж редко разделяет чью-то точку зрения.

Во-вторых, информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления. Знание создает мотивировку, без которой человек не может мыслить критически. Как иногда говорят «трудно думать с пустой головой». Чтобы породить сложную мысль, нужно переработать гору «сырья» – фактов, идей, текстов, теорий, данных, концепций. Не следует приравнивать критическое мышление к традиционному изучению фактов – ясно, что фактические знания отнюдь его не исчерпывают. Однако и преподавательская работа не сводится к одному только обучению критическому мышлению: мы учим своих подопечных воспринимать самые сложные понятия и удерживать в памяти самые разнообразные сведения. Обучение критическому мышлению – это лишь часть многогранной работы преподавателя. Мыслить критически можно в любом возрасте: не только у студентов, но даже у первоклассников накоплено для этого достаточно жизненного опыта и знаний. Разумеется, мыслительные способности детей будут еще совершенствоваться при обучении, но даже малыши способны думать критически и вполне самостоятельно. В своей познавательной деятельности ученики и учителя, писатели и ученые подвергают каждый новый факт критическому обдумыванию. Именно благодаря критическому мышлению традиционный процесс познания обретает индивидуальность и становится осмысленным, непрерывным и продуктивным.

В-третьих, критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить. Человеческие существа любознательны по своей природе. Мы замечаем что-то новое – и хотим узнать, что это такое. Мы видим некую достопримечательность – и нам уже хочется проникнуть внутрь. Любопытство есть неотъемлемое свойство всего живого. Мы привыкли наблюдать это свойство у малышей чаще, чем у старшеклассников и студентов, – увы, зачастую таково воздействие школьного образования на детские умы. Однако, подлинный, познавательный процесс на любом его этапе характеризуется стремлением

познающего решать проблемы и отвечать на вопросы, возникающие из его собственных интересов и потребностей. Сложность обучения критическому мышлению состоит отчасти в том, чтобы помочь ученикам разглядеть бесконечное многообразие окружающих нас проблем. Надо заменить традиционное накопительное образование – при котором головы учеников служат своеобразными «счетами», на которые учителя кладут знания, - на образование «проблемно-постановочное», когда ученики занимаются реальными, взятыми из жизни проблемами. Учение пойдет гораздо успешнее, если ученики будут формулировать проблемы, в том числе экономические, общественные и политические, на основе собственного опыта и затем решать их, используя при этом все возможности, которые предоставляет им школа. Особенно много внимания надо уделить вопросам подавления личности. Правильно организованное образование способно освободить учеников от этого подавления. Из этого следует, что при подготовке к занятиям учитель должен определить круг стоящих перед учениками проблем, а в дальнейшем, когда ученики будут к этому готовы, помочь им сформулировать эти проблемы самостоятельно. Благодаря критическому мышлению учение из рутинной «школярской» работы превращается в целенаправленную, содержательную деятельность, в ходе которой ученики проделывают реальную интеллектуальную работу и приходят к решению реальных жизненных проблем. Собирая данные, анализируя тексты, сопоставляя альтернативные точки зрения и используя возможности коллективного обсуждения, они ищут и находят ответы на волнующие их вопросы.

В-четвертых, критическое мышление стремится к убедительной аргументации. Критически мыслящий человек находит собственное решение проблемы и подкрепляет это решение разумными обоснованными доводами. Он так же сознает, что возможны иные решения той же проблемы, и старается доказать, что выбранное им решение логичнее и рациональнее прочих. Всякая аргументация содержит в себе три основных элемента. Центром аргументации, главным ее содержанием является утверждение (называемое также тезисом, основной идеей или положением). Утверждение поддерживается рядом доводов. Каждый из доводов, в свою очередь, подкрепляется доказательствами. В качестве доказательств могут использоваться статические данные, выдержки из текста, личный опыт и вообще все, что говорит в пользу данной аргументации и может быть признано другими участниками обсуждения. Под всеми названными элементами аргументации – утверждением, доводами и доказательствами – лежит элемент четвертый: основание. Основание – это некая посылка, точка отсчета, которая является общей для оратора или писателя и его аудитории и которая дает обоснование всей аргументации. Аргументация выигрывает, если учитывает существование возможных контраргументов, которые либо оспариваются, либо признаются допустимыми. Признание других точек зрения только усиливает аргументацию. Критически мыслящий человек, вооруженный сильными аргументами, способен противостоять даже таким авторитетам, как печатное слово, сила традиции и мнение большинства, им

практически невозможно манипулировать. Именно разумный, взвешенный подход к принятию сложного решения о поступках или ценностях лежит в основе большинства определений критического мышления.

В-пятых, критическое мышление есть мышление социальное. Всякая мысль проверяется и оттачивается, когда ею делятся с другими, - или, совершенство может быть достигнуто только в чьем-то присутствии. Когда мы спорим,. Читаем, обсуждаем, возражаем и обмениваемся мнениями с другими людьми, мы уточняем и углубляем свою собственную позицию. Поэтому педагоги, работающие в русле критического мышления, всегда стараются использовать на своих занятиях всевозможные виды парной и групповой работы, включая дебаты и дискуссии, а так же различные виды публикации письменных работ учащихся. И нет никакого противоречия в том, что первый пункт определения критического мышления говорит о его независимости, а последний пункт подчеркивает социальные параметры критического мышления; в конечном итоге, любой критический мыслитель работает в некоем сообществе и решает более широкие задачи, нежели только конструирование собственной личности.

Поэтому учителя, работающие в русле критического мышления, уделяют большое внимание выработке качеств, необходимых для продуктивного обмена мнениями: терпимости, умения слушать других, ответственности за собственную точку зрения. Таким образом, педагогам удается значительно приблизить учебный процесс к реальной жизни, протекающей за стенами классной комнаты. Любая педагогическая деятельность в итоге направлена на построение идеального общества, и в этом смысле даже один школьный класс, обученный основам критического мышления, есть шаг к достижению больших целей.

Процесс развития критического мышления построен на шести фундаментальных ценностных [37] представлениях:

1. Учителя должны иметь основное право собственности на весь процесс преобразования, тем не менее, преобразование должно быть совместным процессом, вовлекающим школьную администрацию, учеников и учителей.
2. Преобразование – это манифест в классных комнатах в отношениях между учителями и учениками и между учениками.
3. Процесс преобразования должен быть последовательным, хорошо сформулированным, теоретически доказуемым, практическим и прикладным.
4. Очень важно понять, что преобразование содержит риск и что учителя, вовлеченные в процесс преобразования, тоже рискуют:
 - Профессионально, так как выходят за рамки того, чему их первоначально обучали при подготовке к профессии;
 - Социально, возлагая новые ожидания по отношению к школьной культуре и взаимоотношениям учителей с учениками;
 - Эмоционально, так как рискуют потерпеть неудачу в апробировании новых, незнакомых подходов в преподавании. Следовательно, учителя,

вовлеченные в процесс преобразования, должны работать совместно с коллегами и быть обеспеченными постоянной, формальной поддержкой.

5. Процессу преобразования должно быть уделено значительное время. Время необходимо для проектирования моделей, их внедрения, развития опыта и измерения воздействия.

6. Внедрение, содержание и результаты на выходе не могут быть полностью зафиксированы, если процесс является коллективным. Скорее, заключительные результаты и шаги для их достижения должны оставаться гибкими, чтобы отвечать на изменяющийся пейзаж, создаваемый самим процессом преобразования.

Процесс развития критического мышления состоит из трех фаз: побуждение, осмысление, рефлексия [38].

Побуждение – фаза предназначена в помощь ученикам обратиться к предшествующим знаниям, чувствам, или впечатлениям; создать контекст для нового учения; обеспечить стимулом для будущего исследования; производить индивидуальное или коллективное понимание задач, которые будут изучаться. Именно на этой стадии ученики сначала начинают размышлять, делать предсказания и определять цели для исследования новых предлагаемых тем. Побуждение – это так же начальная точка вовлечения для учеников. Именно здесь ученики решают, пойдут ли они дальше с желанием и со знанием дела или их втолкнут в изучаемое содержание. Именно на этой ранней стадии процесса учения ученики начинают решать, будут ли они подлинно или только внешне мотивированны, чтобы узнать новые идеи и информацию и соединить их со своей уже существующей базой знаний. Очень часто в традиционном обучении стадия *Побуждения* пропускается. Учителя могут предположить, что обучающиеся придут в школу, подготовленные к учебе. Для некоторых это верно, но многие другие должны сначала построить ожидания, вызвать интерес, осознать предшествующие знания и предшествующие конструкции и создать атмосферу любознательности, которая будет вести учение учеников. Даже у тех, кто приходит в школу готовым к учебе, стадия *Побуждения* расширяет изучение, создавая необходимый психологический сет для содержательного, продолжительного изучения. Эта фаза предназначена чтобы продвигать процесс обучения вперед.

Осмысление воплощает тот момент в учебном процессе, когда ученики «открываются» новой информации или идее, новому содержанию или новым размышлениям. Является ли средство обучения обсуждением, направленной лекцией, чтением учебника, видеозаписью, артистическим выступлением или другим событием, эта вторая стадия знаменует встречу ученика с этим средством и его содержанием. Задача ученика на этой стадии состоит в том, чтобы быть занятым содержанием, быть осведомленным о соединении новых идей с уже полученным знанием и верованием. Чтобы обучение было эффективным, необходимо, чтобы ученики вовлеклись в этот процесс целеустремленно и обдуманно, контролируя свое понимание, реагируя на свои столкновения с информацией и активно управляя информацией.

Ученики в стадии *Осмысления* должны принимать решения об относительной важности информации и идей, фильтруя и этим отделяя несущественное от существенного, интегрируя новое знание с существующим знанием и рассматривая практичность и применимость информации к новым установкам и возможностям.

Рефлексия – заключительная стадия процесса обучения и указывает на тот момент урока, когда ученики начинают выражать новое знание и понимание своими словами. Задача этой стадии состоит в том, чтобы обеспечить учеников временем, структурой и средствами для активного соединения информации с уже имеющимися верованиями и идеями так, чтобы их учение было контекстуализировано, следовательно, реально и более длительно. Эта стадия символизируется здоровыми обсуждениями, практическим применением знаний, обобщением новых идей и понятий, открытым предположением о значениях или призывом к дальнейшим исследованиям. Это время, когда учение становится личным. Именно в стадии *Рефлексии* ученик становится собственником нового знания. Через рефлексивный процесс ученики ясно формулируют свои мысли, получают обратную связь от товарищей и учителя и проверяют свою интеграцию информации со своим построением значения. До тех пор, пока ученики не вовлекутся в этот процесс, их учение будет оставаться идеями или верованиями кого-то другого. Только перенесенная за пределы «королевства» идеи «другого» информация становится своей. В действительности, для многих обучающихся новая информация может глубоко противоречить предыдущему обучению. Все же без рефлексии взаимоисключающие идеи могут быть приняты, но без очевидного осознания учеником.

Все эти стадии формируют зонт, под которым все стратегии обучения собираются в одно целое, и эти стратегии, подобно самой структуре, должны в какой-то мере обязать учеников:

- Активизировать мышление,
- Участвовать в богатом обсуждении.
- Интегрировать идеи и информацию.
- Рассматривать последствия для размышления и нести ответственность за эти последствия.
- Становиться конструктивно мотивированным учеником.
- Стимулировать личное преобразование.
- Делать рефлексию на уже имеющиеся верования, а так же на новую информацию.
- Уважительно реагировать на различные мнения.
- Задавать свои собственные вопросы.
- Формулировать и выражать собственное мнение.
- Думать критически и гибко.

Используя развитие критического мышления для формирования учебной мотивации, необходимо знать теоретические основы. В этом особое место

занимает Жан Пиаже, так как для него главным является «безопасность» ребенка на уроке, побуждение в нем желания участвовать в собственном развитии, не оглядываясь и без колебаний. В теории Л.Виготского главная идея – «зона ближайшего развития» как ребенка, так и учителя, «ежедневное» и «академическое» образование. Дж.Дьюи дополняет его, используя «эмоциональную силу» ежедневного для достижения большего эффекта в академическом.

Ведущий принцип Дьюи – не противопоставление «себя» «миру», а доказательство того, что мы обуславливаем друг друга и зависим друг от друга [39]. Это положение предопределяет и его характеристику обучающегося, который, по его словам, является активным участником обучения. По Дьюи, обучающийся активен, если может «примирить напряжение между собой и своим окружением». Как этого добиться? Это имеет место, считает он, когда мы исследуем вокруг с определенной целью и в ходе этого учимся новым путям достижений, которые станут необходимыми для последующих поисков. В руках учителя – дать учащимся для изучения подлинные проблемы, которые поднимают интерес обучающихся, и в то же время проблемы, которые могут быть изучены и приведут к результатам в ходе усвоения материала, заложенным в учебную программу. Тогда, согласно Дьюи, обучение будет иметь такую же эмоциональную силу, как и внешкольное образование.

Итак, Дьюи твердо убежден в том, что учащиеся не являются пассивными, незаинтересованными наблюдателями идей. Обучающийся всегда активен и внутренне работает над тем, чтобы примирить вечный конфликт – между традиционным и практикой, эмоцией и причиной, деланием и обдумыванием. Вопрос в том, как обучать, чтобы учебная программа стала частью того, что ученики желают знать? На это Дьюи дает ответ:

Надо обучать так, чтобы это не выглядело передачей идей, как кирпичиков. Иными словами, обучение – это не простое движение в одну сторону – учебная программа через учителя к ученику. Скорее обучение – это интерактивный процесс от ученика к учебной программе и обратно, от учителя к ученику и обратно, а так же от ученика к ученику.

Надо обучать косвенно, то есть строить уроки таким образом, чтобы учащиеся сами определили проблемы и затем использовали учебную программу, чтобы исследовать и найти решения этим проблемам – в результате этого устанавливается связь с курсом предмета.

Какой фокус в преподавании выбрать – обучающийся-центрированный или содержание-центрированный?

Знания для Дьюи не присвоенная атрибутика или вера, это эмоционально оплачиваемое действие, процесс, в котором индивиды вычерчивают новые связи и взаимодействия со своим окружением. Поэтому ему не столь важен конечный продукт обучающихся, а больше умения, которые они развивают, и то, какими они людьми становятся. Иными словами, он желает, чтобы студенты свои внутренние диспозиции

соотносили, экспериментировали и тестировали в соотношении с тем, с чем они сталкиваются в жизни. То есть, Дьюи беспокоит не конечный годовой экзамен, а черты характера, которые обучающиеся развивают в себе. Он так же серьезно относится к учебной программе, для него важно, чтобы учащиеся могли разумно пользоваться ею, оценивать и сделать ее своей собственной. Если мы во главе угла ставим учебную программу, то мы должны помочь учащимся пользоваться ею, тестировать ее и сохранить то, что есть лучшего в ней для развивающегося мира. Если мы ставим во главу угла обучающихся, то мы должны изучить учебную программу, чтобы понять, как она может наилучшим образом обеспечить методы и направления характера учащихся, необходимые для информированной и полноценной жизни. Мы должны преподавать косвенно, создавая условия, в которых студенты будут мотивированы для использования учебной программы и вследствие этого разовьют умения рефлексировать, расширять свои интересы и расти.

Взаимоотношения обучающийся-учебная программа Джон Дьюи определяет через анализ последующих положений:

1. *Продолжительность и интеракция* способствуют обогащению опыта. Для Дьюи каждый опыт имеет продолжительность, он берет что-то из прошлого и оставляет пути, которые вычерчивают будущее. Так же для него каждый опыт имеет интеракцию, включает в себя обмен между каким-либо организмом и его окружением. Другой вопрос – явится ли тот или иной опыт образовательным. Все зависит от качества продолжительности и интеракции, где бы обучающиеся были настроены взять на себя больше инициативы и любопытства, проявить больше эмоции и реакции, а также желания и цели. Учащиеся обогащают свой опыт через взаимодействие друг с другом, учителем и учебной программой. Вместе с тем взаимодействие в классе дает возможности для построения свежих продолжительностей между школой и важными жизненными проблемами обучающихся.

2. *Конструирование и критика*, или, как еще называл Дьюи «синтез и анализ» взаимосвязаны с предыдущими понятиями – продолжительность с конструкцией, критицизм с интеракцией. Критицизм, по Дьюи, является негативной оценкой и поэтому всегда противостоит конструктивизму. Может ли быть конструктивизм в обучении говорению на иностранном языке, если оно сводится к исправлению грамматики и произношения вместо того, чтобы способствовать мотивации учащегося говорить, общаться на языке? Но тем не менее, Дьюи был больше склонен считать, что они не взаимоисключения, а взаимозависимости, иными словами, они являются «синтетическими» и «аналитическими». При конструктивизме мы синтезируем новые связи, помещаем вещи, ранее несоотносимые, в исключительную ситуацию или контекст. При критицизме же мы разделяем вещи, фокусируясь на их отличительных чертах, отмечая разные атрибуты, которые ранее оставались незамеченными или сливались с большим целым. Дьюи поощряет оригинальность и критикует массовую продукцию. Несмотря на зависимость от общественных сил, каждый из нас имеет свою индивидуальность. Умная,

оригинальная критическая оценка развивается тогда, когда конструктивизм и критицизм, синтез и анализ сопутствуют друг другу.

3. *Интерес и усилия* – Дьюи критикует легкий и развлекательный интерес. Усилия могут быть стимулированы угрозой наказания или занижением оценки. Дьюи подчеркивает эффективность добровольных усилий. А интерес в его понимании – это знак того, что произошло объединение между учащимся и материалом, а так же результатом его действий. Когда учащиеся имеют подлинный интерес, они уходят с головой в работу, вызывая увлечение, которое поддерживает усилия несмотря на возникающие трудности. Дьюи не считает, что интерес и усилия противостоят друг другу или находятся в партнерстве. Он считает, что когда они успешно соотнесены, тогда и появляется тонкий баланс между ними. Если усилия слишком легко приводят к ожидаемому, мы довольны на первоначальном этапе, но затем наш интерес исчезает. И наоборот, если наши усилия долго не приводят к ожидаемому, наш интерес пропадает тоже. Механизмы интереса и усилий в классе Дьюи представляет следующим образом:

- **Для чего?** Без значительного «для чего» учащиеся не смогут построить продолжительности между тем, что они изучают в школе, и своим будущим.

- **На что ?** Учащиеся должны разобраться, что им поможет прийти к своей цели. Если ты хочешь переубедить другого в чем-то, то ты должен знать, на что именно из предписанного материала указать ему. Предмет и материалы должны стать значимыми и необходимыми для достижения цели.

- **Через что?** Это опыт из прошлого, который используют учащиеся, чтобы понять незнакомые элементы в классной среде.

Иными словами, непрерывный интерес и усилия требуют постоянного соотношения между будущим и прошлым. Имея значительные цели (для чего), очевидный предмет фокуса (на что) и соответствующие мосты (через что), учащиеся имеют больше возможностей для взаимодействия с программой, прошлым и будущим. Быть заинтересованным и прилагать усилия к предписанному материалу означает получать из него все возможное, взаимодействовать с ним глубоко и полностью. Для полного взаимодействия необходимо построить продолжительности от текста к своему будущему, так же как и от текста к своему прошлому.

Для Дьюи было важным развитие моральных черт характера, включая желание кооперироваться с другими. Он считает, что в каждом из нас сидит природная потребность к сотрудничеству. Более того, он идентифицирует демократию с кооперативной деятельностью, социум – это лишь другое название демократии. По Дьюи, развитие моральных черт характера является постоянной того, что происходит в аудиториях.. Мы же выделяем специальные часы для воспитания и для академического образования. Но достигаем ли мы должного на своих воспитательных часах, не говоря об академических занятиях, почему мы не считаем, что на уроке русского языка можно прививать любовь к природе, а на уроке математики можно обсуждать

вопросы экологии и вести подсчеты прибылей и потерь? Тогда бы учащиеся выдвигали неподдельные конкретные задачи урока, увлеченно писали бы свои сочинения и выводили сами сложные уравнения.

Итак, еще раз основные идеи Дьюи:

- Соединение обучающегося с учебной программой. Это делает сам ученик. Учитель только создает условия для этого.
- Образовательная цель Дьюи носит двусторонний характер: с одной стороны, обогащение опыта через грамотное использование новой темы предмета и, с другой стороны, развитие моральных черт характера, особенно таких как интеллигентное, кооперативное мышление.
- Идеи нельзя передать как кирпичики. Идеи изучаются посредством апробирования и приобретаются активным путем.
- Учащиеся неактивны в результате прямого обучения и формальной презентации. Учителям следует использовать возможности внешкольного образования, где в условиях косвенного обучения всегда «присутствуют драма и напряжение обнаружения».
- Учителям следует фокусироваться на обучающем процессе, а не на конечном результате.
- Учителя должны быть гибкими, чтобы видеть рост учащегося, чтобы использовать то, что дети знают, чтобы осознать то, что они не знают.
- Использовать проектный метод как одну из возможностей соединения учащегося с учебной программой и привлечения к кооперативной деятельности.
- Важно не то, что учащиеся смогут сказать, или их конкретная позиция в конце пройденного курса, а их умения для последующего обучения и кооперативной деятельности, их умения искать, взвешивать и действовать самостоятельно.

По Л.С.Выготскому, явления должны изучаться как процесс – в движении и изменении, что он и демонстрировал в своих исследованиях [40]. Более того, он считал, что развивающий метод является центральным методом в психологии. Он верил в то, что эксперимент играет важную роль, так как делает очевидными процессы, которые обычно могут остаться незамеченными во внешнем поведении. Л.С.Выготский называл это экспериментально-генетическим методом. Цель психологического анализа:

2. Анализ процесса в противовес анализу объекта.
3. Анализ, который строится на реальных, причинных или динамических отношениях в противовес перечислению внешних характеристик процесса, объясняющий, не описательный анализ.
4. Анализ развития, который снова возвращается к источнику и реконструирует все моменты в развитии данной структуры.

Л.С.Выготский разграничивает познание и развитие, вводя свою концепцию о научном и стихийном или академическом и ежедневном. Он доказывает, что, делая один шаг в познании, ребенок делает два шага в

развитии, то есть познание (обучение) не совпадает с развитием. Ведь разобравшись в одном и проделав это, ребенок может вычислить, как обращаться или решать еще более сложные вещи. На основе этого Л.С.Выготский строит свою теорию о Зоне Ближайшего Развития.

Дети активно участвуют в собственном образовании при содействии семьи и окружения [41]. Это важно отметить, так как опять же с какого-то момента мы решили, что взрослые ответственны за их образование, и стали делать все возможное, чтобы взять на себя их право собственности. Дети перестали участвовать в своем образовании, так как учителя и авторы учебников не давали им никакой возможности. Форма преподавания и изложение материала не оставляли места для поисков, вопросов и сомнений. Дети, заучивая чужие мысли, не могли чувствовать себя хозяевами своего собственного образования, они учились для кого-то.

Возможности комбинирования элементов прошлых и настоящих видимых полей в одно поле внимания ведет к реконструкции памяти. Через вербальную формулировку прошлых ситуаций и действий ребенок освобождает себя от лимитов прямого воспроизведения; он успешно синтезирует прошлое с настоящим согласно своей цели. Память ребенка не только делает фрагменты прошлого доступными, но так же приводит к тому, что объединяет элементы прошлого опыта с настоящим. Поздние представители Когнитивной психологии показали, что наша память представлена в виде схем. Когда мы встречаемся с новой информацией, мы вызываем все старые схемы, имеющие какие-то отношения к данной области и, как следствие, мы либо дополняем схему, либо ее полностью перестраиваем. Это может происходить стихийно, но опять же представители Когнитивной психологии рекомендуют учителям целенаправленно вызывать каждый раз уже имеющиеся схемы или опыт прошлого. В когнитивной психологии экспериментальным путем доказали, что в памяти остается то, что связано с прошлым опытом, поэтому при изучении новой проблемы «мостик», связывающий с ней прошедшую тему и собственный опыт ребенка, так же важен для усвоения, как и собственно сама информация.

Экспериментальные наблюдения Л.С.Выготского также продемонстрировали, что годовалый ребенок, хорошо изучив одну операцию, при столкновении с незнакомым и более сложным заданием быстро вырабатывает правило решения проблемы и делает свой выбор на базе этих правил [42]. Годовалый ребенок также быстро начинает понимать, что конкретные знаки помогут достичь конкретных операций, и он начинает запоминать, используя знаки. Мы же не доверяем более старшим по возрасту детям, что они способны выработать свои правила решения, мы предпочитаем дать им все готовые правила.

По Л.С.Выготскому, как уже было отмечено выше, познание и развитие не совпадают, так как делая один шаг в познании, ребенок делает два шага в развитии. Познание детей начинается намного раньше их посещения школы. Эта идея была развита далее. Например, многие психологи считают, что дети приходят в школу, зная о буквах и счете, и у них на этот момент собственные

правила чтения и письма. Многие родители явились свидетелями ранней грамотности своих детей, смывая со стен их творения. Следует не переучивать, а строить на этом, развивать далее, ведь в собственных правилах деией есть глубокий смысл.

На основании того, что познание и развитие не совпадают, Л.С.Выготский предложил миру Зону Ближайшего развития, которая утверждает, что актуальный уровень развития определяется через независимое решение проблемы, а уровень потенциального развития, ЗБР, определяется через решение проблемы с помощью взрослого или в сотрудничестве с более продвинутыми детьми. Тогда схема урока должна быть построена так, что учителю следует вначале определиться в актуальной зоне развития и затем уже приложить все свои усилия для работы в ближайшей зоне.

Л.С.Выготский полагает, что существенной характеристикой познания является то, что оно создает Зону Ближайшего Развития [43]. Познание пробуждает ряд внутренних развивающих процессов, которые могут оперировать только тогда, когда ребенок находится во взаимодействии с людьми в своей среде и в сотрудничестве со сверстниками. Когда эти процессы интернализуются, они становятся частью самостоятельного актуального развития ребенка.

Л.С.Выготский отводит большое значение игре в развитии ребенка. Поведение ребенка всегда подчинено значению. В игре ребенок всегда ведет себя за пределами своего возраста, в игре он как будто бы выше на голову. Игра значима, целенаправленна и следует конкретным правилам. Через игровую деятельность ребенок существенно продвигается в своем развитии. И в этом смысле игровая деятельность может считаться ведущей в развитии ребенка. На начальном этапе особенно игровая деятельность необходима.

Л.С.Выготский считает, что детей обучают выводить буквы и составлять слова из них, но не учат письменному языку. Высказывание также остается актуальным и по сей день. К сожалению, мы не учим детей читать и описывать реальный мир, мы обучаем их правилам письма и чтения.

Рассмотрим основные идеи Ж.Пиаже, применимые в школе [44]. Его главная мысль, что возникновение великолепной идеи является показателем интеллектуального развития. Сутью педагогики является создание среды, в которой ребенок может иметь свою великолепную идею и при этом чувствовать себя хорошо от того, что он имеет эту идею.

Почему ученики начальных классов делают большой рывок в интеллектуальном развитии? Почему интеллектуальное развитие затем у большинства идет к снижению? Почему вдруг исчезают детское любопытство и изобретательность? Почему только единицы продолжают иметь свои великолепные идеи? Ж.Пиаже считает, что многие просто побаиваются, что их идеи не будут поняты, так как они могут включать вопросы, которые не принято задавать в обществе, не говоря о желании сломать что то, чтобы посмотреть, что там внутри. В большинстве своем, считает Ж.Пиаже, мы усердно добиваемся того, чтобы подавить желание

исследования собственных идей и чтобы дать им почувствовать, что у них нет своих важных идей, а если и есть идеи, то только глупые и вредные. Но чудесные идеи не появляются из ничего, существуют, по мнению Ж.Пиаже, два существенных условия их возникновения: во-первых, опыт предыдущих идей, так как они строятся на фундаменте других идей; во-вторых, важно знать достаточно много о предмете обсуждения.

Так же следует выделить два аспекта, обеспечивающих ситуации для чудесных идей. Один аспект – это желание принять идеи детей. Другой – это обеспечение среды, которая приводит к чудесным идеям детей и при этом к разным идеям у разных детей. Пока не будет выдвинуто что-то реальное, о чем следует подумать, великолепная идея не может возникнуть. Вместе с тем, если человек обладает какими-либо знаниями, он будет пытаться строить смысл из приобретаемого нового опыта и новой информации, имеющих отношение к ним. Чем больше репертуар действий и мыслей ребенка – в выражении Пиаже «схем» – тем больше материала имеет он для того, чтобы пытаться собрать все вместе в голове.

Ж.Пиаже много внимания уделял взаимосвязи языка и мышления. Он утверждал, что мы все время создаем значения, которые могут не всегда быть выражены в словах. Не всегда количество слов равняется количеству мыслей или идей. Но если мы действительно понимаем то, о чем нам сказали, мы строим новые связи для себя, и даже можем выразить их по-своему, и становимся полными хозяевами. Если мы не смогли сделать эти связи, значит, мы не уловили того, что нам было сказано. Пиаже считает, что находить и устанавливать связи мы должны сами, даже если кто-то уже потратил свои усилия и указал нам на эти связи. Дети с первых дней своего рождения действуют интеллектуально – они устанавливают связи, ищут последовательность и модифицируют свои действия согласно ситуации. Чем больше они пытаются сделать что-либо, тем лучше они приспосабливаются к условиям и больше начинают различать и связывать из того, что они могут. Они начинают совершенствовать свои действия в установлении связи – «думать» в своих действиях, и это происходит гораздо раньше, чем они используют какой-либо язык. В своих действиях они конструируют то, что знают о мире, выстраивая свою логику как классифицирование, расположение по порядку, хранение.

Общеизвестно, что слово – это конвенции, принятые в социуме, и не отражают того, к чему они прикреплены. Дети же верят в то, что слово относится к тому, что находится в их мыслях в настоящий момент. Это явление Пиаже назвал эгоцентрической памятью [45]. Более того, ребенок думает, что другие тоже видят то, на чем сосредоточены их мысли. С годами они начинают понимать, что то, на что обращено их внимание, не обязательно находится в фокусе внимания других. Но тем не менее, мы полостью поглощаемся своими мыслями, теми, которые у нас уже есть, и когда кто-то говорит что-либо в этом направлении, мы интерпретируем сказанное так, как мы сами об этом думали до этого. По общеизвестному выражению Пиаже, мы понимаем то, что знаем, иными словами, мы

понимаем так, как сработали наши уже существующие схемы. Поэтому учителям следует помнить, что то, что мы слышим, добавляется к тому, что уже имеется в мыслях. Хороший пояснитель предвидит то, какие могут быть интерпретации, и исходя из этого строит свою лекцию.

По результатам своих экспериментов Ж.Пиаже сделал выводы, что чем выше уровень мышления, тем выше уровень языка, но не наоборот. Согласно Пиаже мышление – это путь связывания явлений с теми, которые у нас уже имеются. Установление связей должно быть личностным, и иногда человеку трудно разобраться в связях, о которых кто-то другой ему пытается рассказать. Логическое созидание детей, да и не только детей, не должно быть акселирировано. Знания всегда базируются на других знаниях путем усовершенствования и перестраивания уже имеющихся знаний. Слова и формулы являются необходимыми обобщениями всех наблюдаемых взаимоотношений, но на деле не все так просто. Ведь понятие «противоположный» или «одно и то же» не имеют четких очертаний. И совсем легко уйти далеко в сторону от того, что имеется на самом деле, в сложной реальной ситуации. Более того, когда мы выучиваем что-либо в виде слова или формулы, мы далеко не всегда узнаем ситуации, в которых могут быть необходимы эти знания.

Существует так же мнение, что согласно Пиаже, мы должны диагностировать интеллектуальный уровень ребенка и соответственно «кроить» индивидуальное преподавание. Иными словами, учителю следует думать об образовании ребенка как о знании и поиске того, как устроен мир, чем пытаться разрешить дилемму. Хорошая образовательная ситуация должна позволить ребенку спланировать достижение далеко идущей цели, в то же время оставляя ему широкую свободу следовать к ней собственным путем. Если мы сможем создать такие ситуации, то различия между детьми будут учтены. Мы так же будем уверены в том, что дети продолжат исследование своих понятий и в дальнейшем, так как они будут стремиться к тому, чтобы строить смысл в любой ситуации без нашего вмешательства. Обучение в школе не должно быть отличным от естественных форм обучения в жизни. Нам только необходимо расширять и углублять их охват, раскрывая те стороны, на которые самостоятельно дети не могут обратить внимание.

Что мы преследуем в преподавании – чтобы дети знали концепции или чтобы они знали, что делать с этими понятиями и при этом чтобы им нравилось делать это? Интерес и уверенность в себе – как раз те явления, которые не могут быть развиты в течение 45 минут. В отличие от «знаний» «интерес и уверенность» относятся к неконкретным и нечетко очерченным аспектам образования. Те, которые признают их важность, не знают, что делать с этим дальше. Но чаще мы надеемся, что если мы достигли успехов в преподавании знаний, то все остальное будет развиваться само собой. Ж.Пиаже утверждает, что одним из основных принципов в преподавании является осознание того, что «я умею думать над тем, как искать ответы на вопросы». И поэтому то, на какие вопросы дети находят ответы, не столь

важно. «Важно то, что они понимают, что ответы могут быть найдены через их собственное исследование».

Знание правильных ответов не требует поисков, риска и спроса. Это происходит автоматически и без раздумывания. Большинство учителей ценят быстрый правильный ответ. Знание ответов ценится больше, чем пути обнаружения их. Преимущества незнания в том, что именно оно определяет то, что мы должны будем знать в конечном итоге. Наоборот, видимо, следует помочь детям развить эти преимущества. Удивление, загадка, волнение, неоднократные ошибки и попытки, являясь важным элементом образования, ведут к дальнейшему развитию, считал Ж.Пиаже [46].

На вопрос, как ускорить развитие цели, ответом Пиаже было «Вопрос не в том, как скоро, а вопрос в том, насколько далеко». Пиаже думает о развитии интеллекта как о постоянном конструировании. Наоборот, для учителя одной из главных ролей является придержать моментальное понимание, замедлить процесс в интересах ширины и глубины. Где-то, возможно, и будет существовать один правильный ответ, а может и такой, который можно так легко обнаружить. Но работа учителя заключается в том, считает Пиаже, чтобы поднять вопросы даже о самом простом ответе и довести их до самого предела. Один правильный ответ, не связанный с другими ответами, неисследованный, недоведенный до предела, означает небольшой охват нашего опыта и не способствует углублению и расширению нашего понимания мира.

Мы часто бываем нетерпеливы по отношению к учащимся в их развитии идей. «Но собирание идей приводит в замешательство, на которое всегда необходимо время. Мы все нуждаемся во времени для замешательства, если мы хотим построить вширь и вглубь значение наших знаний. Задавать вопросы, заходить в тупик и продолжать поиск является смыслом образования и любого развития».

Задача учителя – разобраться честно в том, что на самом деле понимает ребенок, одновременно это может стать процессом самооценки и самоанализа.

Найти объяснение поступку ребенка и даже тогда, когда ребенок сделал или сказал что-то, смысл которого не сразу стал очевидным. Учителя должны стараться понять и построить смысл из того, что ребенок делает или говорит, то есть искать объяснение поступку ребенка. Есть немало примеров тому, как это пытались делать виднейшие ученые мира, последователи Пиаже. Мэри Клей из Новой Зеландии выдвинула идею и разработала методику о «реабилитирующем чтении». Кен Гудман из США разработал «Анализ неожиданного реагирования» на текст при чтении детьми. Йетта Гудман описала исследование своей команды о том, как пишут дети [47]. Есть множество тому и других примеров, которые могут быть непонятны ни нашим практикам, ни ученым. И на самом деле, это не наука, это не теория. Но, считал Ж.Пиаже, это необходимо учителю для работы. Как можно эффективно учить, если не «видеть», как строит смысл из печатного твой

учащийся, как идет процесс поиска необходимых слов и фраз, когда он пишет?

Согласно Пиаже, только хорошо представляя то, как дети видят проблему, учитель сможет решить эффективно, что планировать дальше. Разбираясь в том, как дети понимают и представляют обсуждаемое, учитель тем самым освобождает себя от чувства, что он должен убедиться в том, что дети пришли к правильному ответу. Вместо этого он может включиться в то, как ребенок размышляет. Задавая вопросы, наблюдающий подтолкнет ребенка пойти дальше в своих размышлениях. Пиаже предлагает для этого следующие вопросы: Что ты имеешь в виду? Как ты это сделал? Почему ты так говоришь? Как это соотносится с тем, что она только что сказала? Я действительно не поняла это, не мог бы ты объяснить по-другому? Можешь дать примеры? Как ты это вычислил?

Конечно, эти вопросы помогут разобраться в том, как думает ребенок, но так же они помогут ребенку и расширят его возможности, считает Пиаже, и тогда это уже не класс, где один взрослый и 30 обучающихся, здесь все – обучающиеся.

Значимость формирования учебной мотивации доказывать не приходится. Взаимосвязь различных теоретических подходов к понятию мотивация возможна в силу сложности и многообразия свойств “феномена человека”. Отсюда право каждой теории на существование, право каждой методики на известную степень достоверности.

Раздел 2. Психодиагностика учебной мотивации

2.1. Особенности психодиагностики

Психодиагностика - это область психологической науки и одновременно важнейшая форма психологической практики, которая связана с разработкой и использованием разнообразных методов распознавания индивидуальных психологических особенностей человека [48].

Согласно современному общенаучному представлению, под термином "диагностика" подразумевают распознавание состояния определенного объекта или систем путем быстрой регистрации его существенных параметров и последующего отнесения к определенной диагностической категории с целью прогноза его поведения и принятия решения о возможностях воздействия на это поведение в желательном направлении. Соответственно, о психодиагностике мы говорим тогда, когда речь идет об особом рода объектах диагностического познания - о наделенных психикой конкретных людях.

Переход от поверхностных, наблюдаемых симптомов и признаков к диагностическому выводу в научной психодиагностике требует применения особых методик и процедур - измерительных тестов и качественно-количественных экспертных шкал. Таким образом, к основным понятиям психодиагностики следует прежде всего отнести: диагностические признаки и диагностические категории.

Признаки отличаются тем, что их можно непосредственно наблюдать и регистрировать. Категории скрыты от непосредственного наблюдения (латентные переменные). Особая трудность психологической диагностики заключается в том, что между признаками и категориями не существует строгих взаимнооднозначных связей. Для однозначного вывода одного симптома недостаточно. Нужно проанализировать комплекс симптомов с помощью тестов.

Тест в психодиагностике - это серия однотипных стандартизированных кратких испытаний, которым подвергается испытуемый. Различные тестовые задания призваны выявить у испытуемого различные симптомы, связанные с тестируемым скрытым фактором. Сумма результатов этих кратких испытаний говорит об уровне измеряемого фактора.

Таким образом, современное понятие "психодиагностики" тесно связано с понятием психологическое тестирование, но не сводится к нему, так как кроме тестовых существуют экспертные (клинические) психодиагностические методики. Наиболее эффективно на практике использовать взаимодополняя друг друга оба этих подхода.

Стандартизованные количественные тесты эффективнее в тех случаях, когда нужно получить хотя бы приближенные данные о целой группе людей в кратчайшие сроки и при этом принять строго альтернативное решение, требующее количественного обоснования своей надежности (принять или не принять на работу, дать отгул или поставить на дежурство). Кроме того, эти тесты лучше защищены от возможных методических ошибок.

Экспертные методы более эффективны в руках опытных, профессионально подготовленных психодиагностов - психологов. Они позволяют глубже и точнее проникнуть в уникальную жизненную ситуацию отдельного конкретного человека, но требует гораздо больше времени на индивидуальную работу с ним. Особо эффективны экспертные методы тогда, когда по их результатам сам психолог - диагност оказывает психологическую помощь, проводит психокоррекцию, психотерапию, тренинг и другие виды психологического вмешательства.

А психологический диагноз состоит не из одного слова - названия типа личности или болезни, а имеет развернутый и комплексный характер. В современной психодиагностике психологический диагноз практически не только не сводится к фиксации, но даже не связан с прогнозом возможных психических заболеваний. Он может быть поставлен любому здоровому человеку и означает не отнесение к какой-то одной заданной категории или типу личности, а структурированное описание комплекса взаимосвязанных психических свойств - способностей, стилевых черт и мотивов личности. Например, сюда может входить констатация у одного и того же человека одновременно следующих особенностей: высокого уровня развития креативности, среднего уровня вербального интеллекта, сниженного уровня способности концентрации внимания на фоне ведущей мотивации достижения социального успеха и т.п. Некоторые черты и особенности у данного человека могут в некоторых ситуациях как бы конфликтовать между собой, подталкивать к разным способам поведения. Одна из важнейших задач глубинной личностной психодиагностики состоит в выявлении того, какие именно психические свойства вошли в противоречие. Это помогает распутать клубок внутреннего конфликта [49]. Конечно, психологический диагноз имеет смысл не сам по себе, а для психологического прогноза поведения и почти всегда содержит в себе прогноз в явном или неявном виде.

Особое значение для психодиагностики имеет понятие - норма. В психодиагностике следует различать как минимум два различных вида норм: статистические и социокультурные. Первый вид чаще применяется для оценки стилевых и мотивационных черт. Второй вид - для оценки способностей и достижений.

Статистическая норма - это средний диапазон на шкале измеряемого свойства. Нормой здесь считается близость значения свойства к тому уровню, который характеризует статистически среднего индивида.

Социокультурный норматив - это уровень свойства, который явно или неявно считается в обществе необходимым.

Психодиагностика - это не только направление практической психологии, но и теоретическая дисциплина. Как теоретическая дисциплина психодиагностика имеет дело с переменными и постоянными величинами, характеризующими внутренний мир человека. Для того чтобы эти величины были выделены, описаны и зафиксированы должна быть проведена теоретическая работа по анализу и обобщению фактов, характеризующих психическую реальность человека. Эти факты составляют основу

теоретических построений и гипотез, которые проверяются специальными методами. Таким образом, психодиагностика с одной стороны, это способ проверки теоретических построений, а с другой стороны - способ движения от абстрактной теории, от обобщения к конкретному факту. Например, в исследованиях личности часто прибегают к понятию защитные механизмы личности. Для психолога, занимающегося диагностикой как теоретической дисциплиной, возникают такие вопросы:

-Как выглядят на уровне фактов поведения человека защитные механизмы личности?

-Каким способом зафиксировать их наличие?

По отношению к какому-нибудь теоретическому построению вполне возможен такой вариант работы психодиагноста, когда он не найдет способ фиксации какого-то явления у всех людей. За возможной неуспешностью работы психодиагноста кроется неразвитость теории общения. Отчасти поэтому, психодиагностика как теоретическая дисциплина развивается и существует постольку, поскольку развивается и существует общепсихологическая теория как представление о предмете психологической науки. В тоже время это развитие предполагает дифференциацию - появление все новых и новых отраслей психологии.

Теоретическая психодиагностика использует данные общей психологии, ее отраслей (предметных областей, психологии), а также данные психометрики (наука, обосновывающая измерительные диагностические методы) и практики применения психологического знания [50].

Можно говорить, что психодиагностика опирается на основные методы психологии:

- принцип отражения (адекватное отражение окружающего мира обеспечивает человеку эффективную регуляцию его деятельности);
- принцип развития (ориентация на изучение условий возникновения психических явлений, тенденций их изменения, качественных и количественных характеристик этих изменений);
- принцип диалектической связи сущности и явления (взаимное обусловливание этих философских категорий на материале психической реальности при условии их нетождественности);
- принцип единства сознания и деятельности (сознание и психика формируются в деятельности человека, действительность одновременно регулируется сознанием, психикой).

Результат работы психолога в области теоретической психодиагностики - методика или метод получения психологической информации, который может быть передан для использования коллегами. Методика всегда отрефлексирована, т.е. содержит доступные для пользователей критерии фиксации психической информации, обоснование этих критериев и их интерпретацию.

Другими словами, психодиагностическая методика - решенная психологическая задача, где есть способы получения психологической информации, возможные ее варианты, значение этих вариантов.

Взаимосвязь различных теоретических подходов к предмету психологии возможна в силу сложности и многообразия свойств “феномена человека”. Отсюда право каждой теории на существование, право каждой методики на известную степень достоверности.

Существует много направлений в психодиагностике учебной мотивации. Одно из них – диагностика учебной мотивации через исследование уровней развития учебных умений представляет наибольший интерес. Взаимосвязь уровней развития умений и мотивов учебных действий является результатом диалектического взаимодействия компонентов учебно-познавательного действия. Согласно принципу единства сознания и деятельности, сформулированному С.Л.Рубинштейном, учебное действие, как целостность, состоит из двух взаимосвязанных компонентов: мотивационного и исполнительского [51]. Целостность с точки зрения современных философских представлений является интегративным результатом взаимодействия и взаимообусловленности элементов целого, которое формирует свои части в соответствии с присущим ему законом развития. В связи с этим части являются «лицом» целого, в котором представлены его характерные особенности. Учебные действия проходят в своем развитии от действий по образцу до творческих действий. Умения и мотивы учебных действий являются результатом развития этой целостности.

Мотив как побудительная причина отдельного действия и совокупности действий представляет собой итог сложного взаимодействия мотивов-целей, познавательного интереса, социальных, моральных, престижных и других мотивов. Он проявляется в учении в виде отношения ученика к совокупности действий, в которых формируются умения определенного уровня.

В массовых обследованиях учащихся, в которых принимают участие психологи, наиболее приемлемым оказывается определение следующих видов мотивов учебных действий: отрицательное отношение, индифферентность (безразличие), ситуативный интерес (проявляется от случая к случаю), укрепившийся интерес и потребность как непреодолимое стремление [52]. Как показала практика, для диагностики мотивов учебных действий наиболее часто применяются психологами наблюдения, с помощью которых анализируются степень активности учащихся в учении, аккуратность выполнения письменных заданий, отношение к оценке умения. К экспериментальным методам относится организация психологом самостоятельного выбора школьниками заданий из предложенных вариантов, а так же тех задач из числа решенных, которые понравились им больше всего.

Диагностика уровней развития умений включает в себя наблюдения, сочетаемые с заданиями и контрольными работами. Наблюдения позволяют проанализировать преобладающие уровни развития у учащихся умений, которые проявляются в действиях по образцу, в несколько измененной

ситуации, в частично-поисковых и поисковых действиях. Экспериментальные способы диагностики уровней развития умений основаны на подборе психологом таких заданий, которые соответствуют умениям определенного уровня развития.

Разумеется, описанная выше диагностика применяется для изучения уровней развития умений во взаимосвязи с мотивами учебных действий, в которых эти умения формируются. Такая диагностика может быть осуществлена как поэтапно, так и практически одновременно. В первом случае анализируемые действия должны быть однотипными и следовать друг за другом. Это позволяет вначале определить, например, уровень сформированности умений, а затем – мотивацию. Однако опытные психологи делают это практически одновременно. Но и в этом случае используется достаточное количество наблюдений, которые дают возможность сделать вывод о типичном для данного ученика уровне развития умения и отношения к учебным действиям. Для получения объективных данных школьники изучаются в различных условиях протекания учебно-воспитательного процесса и разными методами.

Рассмотрим данные о взаимосвязи уровней развития умений и мотивов учебных действий из психологической практики [53]. Измерение уровней развития у учащихся умений применять знания проводилось по большинству учебных предметов. В результате было установлено, что на первом уровне развития умений наиболее часто встречается безразличное отношение учащихся к учебным действиям (около 47%). Ситуативный интерес встречается менее часто и составляет около 33% от всех случаев измерения мотивов. Далее идет отрицательная мотивация – 18%. Около 2% составили укрепившийся интерес, а потребность – всего лишь 0,08%. Отрицательное отношение резко убывает при переходе ко второму уровню и составляет 0,4% и вовсе не обнаруживается на третьем и четвертом уровне.

Для умений действовать в несколько измененной ситуации преобладающим является ситуативный интерес (более 65%), для частично-поисковых – укрепившийся интерес (более 64%) и для поисковых – потребность (50%). Статистический анализ полученных данных показал, что корреляция между уровнями развития умений и мотивов составляет 0,7%. Это свидетельствует о существовании прочной связи между измеряемыми величинами и позволяет сделать следующие выводы.

Есть такие мотивы учебных действий, которые встречаются наиболее часто (типичные мотивы) на каждом из уровней развития умений. Это говорит о том, что среди различных видов взаимосвязей уровня развития умений и мотивов учебных действий содержится наиболее типичная взаимосвязь для каждого из уровней умений.

При переходе к более высоким уровням развития умений наблюдаются изменения в исследуемой взаимосвязи – совершенствование умений сопровождается повышением уровня развития типичных мотивов учебных действий. При этом происходит совершенствование и других мотивов учебных действий.

Измерение уровней развития умений и мотивов учебных действий показало, что совершенствование умений сопровождалось улучшением мотивации учебных действий. Если в начале опытной работы насчитывалось около 18% измерений с отрицательным отношением к действиям, в которых формируются умения первого уровня развития, то в конце года опытной работы их количество составило 9,3%. Улучшились показатели ситуативного и укрепившегося интереса. Вместе с этим обнаружено, что сохраняется характер выявленной ранее типичной взаимосвязи уровней развития умений и мотивов учебных действий.

Обнаруженная в исследовании взаимосвязь уровней развития умений и мотивов позволяет проанализировать особенности управления учителем познавательными действиями учащихся. На первом уровне развития умений, когда преобладающим является индифферентное отношение учащихся к учебным действиям, учитель показывает им образцы способов решения учебно-познавательных задач, предъявляет требования к их применению. Под влиянием побуждений учителя и под его контролем школьники включаются в воспроизводящую деятельность, в которой формируются соответствующие этой деятельности умения. Саморегуляция учащимися действий носит в этом случае в основном исполнительский характер.

На втором уровне развития умений характерным является такое управление познавательными действиями учеников, когда наряду с инструктажем и показом готовых образцов деятельности учитель использует первые ростки самостоятельности учеников, вызванной ситуативным интересом. Возрастает роль саморегуляции действий учащихся, с помощью которой осуществляется выбор способа деятельности из ранее известных типовых способов. Задание, которое подбирается в этом случае, должно быть рассчитано на использование способов действий в несколько измененной ситуации. При необходимости учитель помогает учащимся выполнить задание с помощью совета, вспомнить и применить известные ранее способы. Ситуативный интерес школьников к учебным действиям, который стимулирует их, нередко вызывается образностью, красочностью речи учителя, занимательными фактами.

На третьем уровне развития умений, когда наиболее часто встречается устойчивый интерес учащихся к учебным действиям, саморегуляция преобладает над управлением извне. На основе возросшей саморегуляции учащиеся частично перестраивают известные им способы учебной деятельности для выполнения задания в новой ситуации. Управление действиями включает в себя подбор учителем заданий в новой ситуации, а помощь ограничивается эвристическими указаниями. Стимулирование действий осуществляется в основном не столько занимательностью и внешней привлекательностью, сколько формированием интереса к сущности изучаемого материала и способам деятельности.

Четвертый уровень развития умений, когда преобладает потребность в творческих действиях, характеризуется высоким уровнем саморегуляции. Это выражается в том, что учащиеся самостоятельно формулируют

проблему, выдвигают гипотезу, обсуждают ее, разрабатывают, а затем реализуют план поиска и делают выводы. Решение задач осуществляется разными способами, имеющими новизну и высокую эффективность. Педагогическое руководство такими действиями заключается в основном в создании необходимых условий для проявления творчества учащихся, в рекомендациях по самообразованию и самовоспитанию.

Мы рассмотрели особенности управления познавательными действиями, мотивация которых наиболее типична. Однако не всякая мотивация благоприятствует формированию умений. Например, на первом уровне развития умений отрицательное отношение учащихся к учебным действиям тормозит их выполнение. Для второго уровня развития умений такими мотивами является отрицательное отношение и индифферентность, т.е. Это такие мотивы, уровни развития которых ниже уровня типичной мотивации для данных умений. Что касается мотивов более высокого уровня развития по сравнению с уровнем типичного мотива, то на первый взгляд все они должны способствовать формированию умений (для первого уровня развития умений это ситуативный, укрепившийся интерес и потребности). Однако укрепившийся интерес и потребность в действиях по образцу в ряде случаев тормозят переход ученика на более высокий уровень умений.

2.2. Психодиагностика мотивации к обучению.

В данной работе для проведения формирующего эксперимента использовалось несколько методик психодиагностики. По своему содержанию эти методики различаются. Методика для определения уровня школьной мотивации М.Р.Битяковой представляет собой тест-опросник, а методики - определение ведущего мотива обучения Д.В.Давыдова и Цветовой тест отношений М.Люшера – проективные. Такой выбор не случаен. Характерная особенность тестов-опросников состоит в том, что варианты ответов здесь откалиброваны, испытуемый должен выбирать из предложенных ответов [54]. Объективность достигается путем ограничения степеней свободы, имеющихся у испытуемого при ответе на пункты теста. Сходным образом стандартизация процедур оценки минимизирует риск влияния личных склонностей того, кто производит оценку теста.

Сила методик тестов-опросников – они дают более полную, определенную и систематизированную информацию о личности. Возможные личные предубеждения или теоретические пристрастия экспериментатора компенсируются таким достоинством метода, как объективность подсчета результатов. С этими тестами может легко работать человек, имеющий относительно небольшую формальную подготовку. Тесты-опросники обладают большей надежностью по сравнению с другими методами.

Слабость методик тесты-опросники – они не защищены от преднамеренного обмана, влияния эталонов социальной желательности и установочного поведения. Проблема состоит в том, что в некоторых из шкал самооценки преобладают вопросы, дающие возможность испытуемым

относительно легко вводить исследователя в заблуждение. Умышленная же ложь наиболее вероятна тогда, когда респондент убежден, что извлечет для себя какую-то пользу, дав ответы, не соответствующие действительности.

Другой недостаток шкал тестов-опросников связан со встречающейся у многих детей тенденцией отвечать таким образом, чтобы «хорошо выглядеть». Эта тенденция носит название социальной желательности, и она составляет проблему при использовании оценочных процедур. В отличие от преднамеренной лжи, испытуемые могут не осознавать, что они искажают ответы в благоприятном направлении.

Последняя проблема связана с тем, что некоторые дети склонны отвечать на вопросы теста определенным образом, независимо от содержания тестового материала. Это тенденция отвечать согласием. Большинство авторов формулируют вопросы таким образом, чтобы ответы «верно-неверно» примерно в равной степени раскрывали бы измеряемую черту. Благодаря этому при подсчете показателей теста любое косвенное влияние, оказываемое тенденцией отвечать преимущественно «да» или «нет», уравнивается.

Проективные личностные тесты первоначально предназначались для помощи клиническим психологам в диагностике характера и сложности эмоциональных нарушений у пациента. Основанием для появления проективных тестов служит положение теории Фрейда, согласно которому неосознаваемые процессы важны для понимания психопатологии [55]. Соответственно, цель проективной оценки заключается в раскрытии неосознаваемых конфликтов личности, ее страхов и источников беспокойства. Термин «проективный метод» предложил Л.Франк для обозначения методов оценки, в которых испытуемым дают неопределенные стимулы, содержание которых не предполагает четких, обусловленных данной культурой ответов [56]. Подобные методы, представляющие собой скорее непрямой подход к оценке личности, позволяют людям «проецировать» на неопределенный материал свои чувства, потребности, установки и отношение к жизни. Предполагается, что в ответах на тестовые стимулы (такие как чернильные пятна или расплывчатые картинки) обнаруживаются признаки подавленных импульсов, защитные механизмы личности и другие ее внутренние аспекты. Все проективные тесты отличаются рядом важных особенностей. Все они содержат неопределенные или неструктурированные тестовые стимулы. Экспериментатор никогда не сообщает испытуемому истинной цели тестирования и не говорит, как будет подсчитывать или интерпретировать его ответы. В инструкциях подчеркивается, что правильных или неправильных ответов не может быть, и испытуемый вправе отвечать так, как ему вздумается. Наконец, подсчет и интерпретация ответов испытуемого основываются в значительной степени на субъективных суждениях экспериментатора, который опирается на свой клинический опыт.

Учитывая эти особенности методик психодиагностики, исследование особенностей учебной мотивации проводилось по следующим методикам:

Методика для определения уровня школьной мотивации учащихся.
Автор М.Р.Битякова [57].

Цель: Определить уровень школьной мотивации учащихся.

Инструкция: Учащимся предлагается ответить на ряд вопросов.

Интерпретация:

1 уровень – высокая школьная мотивация, учебная активность – 25-30 баллов.

2 уровень – нормальная школьная мотивация – 20-24 балла.

3 уровень – положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами – 15-19 баллов.

4 уровень – низкая школьная мотивация – 10-14 баллов.

5 уровень – негативное отношение к школе, дезадаптация – ниже 10 баллов.

Принцип оценки:

Положительный ответ – положительное отношение к школе и предпочтении учебных ситуаций – 3 балла.

Нейтральный ответ – 1 балл.

Отрицательное отношение – 0 баллов.

Методика определения ведущего мотива обучения.

Автор Д.В.Давыдов [58].

Цель: определить ведущие мотивы обучения и их соотношение у детей.

Оборудование: картинки размером 10х10 см, со следующим сюжетным изображением:

1. На картинке изображена дорога в школу, школа, по дороге в направлении школы идет мальчик, на первом плане картинки ему машет рукой мама – внешние мотивы обучения.
2. На картинке изображена девочка и мальчик за учебной деятельностью, за партой (пишут, читают, считают) – учебные, познавательные мотивы обучения.
3. На картинке играют дети в мяч – игровые мотивы обучения.
4. На картинке ребенок с тетрадкой или дневником, в котором стоит оценка «5» - оценочные мотивы обучения.
5. На картинке изображены школьник и дошкольник (отличаются одеждой, ростом, наличием возрастных предметов) – позиционные мотивы обучения.
6. На картинке изображен ребенок, идущий в школу – социальные мотивы обучения.

Методика проведения: детям читается рассказ, в ходе чтения последовательно выкладываются картинки, изображающие ту или иную часть сюжета.

Рассказ: Дети разговаривали о школе, Один мальчик сказал:

- Я хожу в школу, потому что мама меня заставляет, если бы не мама, я бы в школу не ходил – (выкладывается картинка №1).

Второй мальчик сказал:

- Я хожу в школу, потому что мне нравится уроки делать, даже если бы школы не было, я бы все равно учился – (выкладывается картинка №2).

Третий ребенок сказал:

- Я хожу в школу, потому что там весело и много ребят с которыми можно играть – (выкладывается картинка №3).

Четвертый ребенок сказал:

- Я хожу в школу, потому что хочу быть большим, когда я в школе, я чувствую себя взрослым, а до школы я был маленьким – (выкладывается картинка №5).

Пятый ребенок сказал:

- Я хожу в школу, потому что без учения ничего не сделать, а выучишься, и можешь стать кем хочешь – (выкладывается картинка №6).

Шестой ребенок сказал:

- Я хожу в школу, потому что люблю получать оценки – (выкладывается картинка №4).

Прослушав рассказ, ребенок должен отобрать себе картинки в соответствии со следующими вопросами экспериментатора:

1. Кто из них прав?
2. С кем бы ты хотел играть?
3. С кем бы ты хотел учиться?

Цветовой тест отношений – ЦТО.

Автор М.Люшер [59].

Цель: Определить отношение учащихся к уроку.

Является психолого-диагностическим методом, предназначенным для изучения эмоциональных компонентов отношений человека к значимым для него людям, явлениям, отражающим как сознательный, так частично и неосознаваемый уровни этих отношений. Теоретической основой ЦТО является концепция отношений В.Н.Мясищева, идеи Б.Г.Ананьева об образной природе психических структур любого уровня и сложности, а также представления А.Н.Леонтьева о чувствительной ткани смысловых образований личности [60]. В соответствии с этими теоретическими положениями отношения личности, регулирующие сложные процессы ее общения и деятельности, имеют чувственную, наглядно-образную психическую природу. Взаимоотношения чувственной ткани отношений с вербальными компонентами определяют степень и качество их осознания самим индивидом. В частности, расхождения между чувственным и вербальными компонентами отношений определяет неадекватное осознание этих отношений.

Методической основой ЦТО является цветоассоциативный эксперимент. Он базируется на предположении, что существенные характеристики невербальных компонентов отношений к значимым другим и к себе отражаются в цветовых ассоциациях к ним. Цветоассоциативный эксперимент, согласно этому предположению, позволяет выявить достаточно

глубокие, частично неосознаваемые компоненты отношений, минуя при этом искажающие, защитные механизмы вербальной системы сознания.

Цветовая сенсорика весьма тесно связана с эмоциональной жизнью личности. Эта связь, подтвержденная во многих экспериментально-психологических исследованиях, давно используется в ряде психологических методов. ЦТО использует набор цветowych стимулов из восьми-цветового теста М.Люшера.

Проведение ЦТО включало следующие процедуры: каждому ученику предлагалось выбрать цвета к понятию «мои уроки казахского языка»; затем цвета ранжировались в порядке предпочтения, начиная с самого «красивого» и кончая самым «некрасивым».

Интерпретация результатов проводилась на основании характеристики цветов:

Серый – отгороженность, осторожная сдержанность, скрытность, социальная изоляция, нежелание в чем-то участвовать.

Темно-синий – потребность в эмоциональном спокойствии, гармонии, расслаблении, восстановлении сил, стремление к спокойной упорядоченной ситуации.

Зеленый – стремление произвести впечатление, самоутвердиться; преодоление трудностей, придерживается своего мнения, выражается в хорошей памяти, ясности самовыражения, способности к критическому анализу и логической последовательности.

Красный – стремление к переживаниям, направление активности на познание жизни и деятельности, желание достичь результатов, добиться успехов, импульс к активной деятельности.

Желтый – стремление облегчить свое положение и ожидание счастья, наслаждение действием, способность к активному созиданию, предвкушение результатов работы и стремление к новым интересным занятиям.

Фиолетовый – стремление очаровывать, чувственная предрасположенность, внушаемость, интеллектуальная или эмоциональная незрелость.

Коричневый – сильная потребность в физическом покое и чувственном удовольствии.

Черный – выражение протеста, негативизм, агрессивно-деструктивная импульсивность.

2.3. Анализ результатов исследования

Для проведения формирующего эксперимента были набраны две группы из учащихся пятых классов: контрольная и экспериментальная. На начальном этапе была проведена психодиагностика в обеих группах.

Контрольная группа:

1. Алеша С. – уровень школьной мотивации – 15 баллов.

Ведущий мотив обучения – игровой.

Цвет отношения к уроку – фиолетовый.

Вывод: у мальчика положительное отношение к школе, но школа привлекает внеучебной деятельностью – возможностью поиграть. В системе отношений преобладает тенденция очаровывать, чувственная предрасположенность, внушаемость, интеллектуальная или эмоциональная незрелость.

2. Диас Ж. – уровень школьной мотивации – 25 баллов.
Ведущий мотив обучения – познавательный.
Цвет отношения к уроку – красный.

Вывод: у мальчика высокий уровень школьной мотивации, преобладает познавательный мотив обучения. В системе отношений ведущим является стремление к переживаниям, направление активности на познание жизни и деятельности, желание достичь результатов, добиться успехов, импульс к активной деятельности.

3. Катя С. – уровень школьной мотивации – 20 баллов.
Ведущий мотив обучения – оценочный.
Цвет отношения к уроку – синий.

Вывод: у девочки нормальный уровень школьной мотивации. Преобладает оценочный мотив обучения. В системе отношений преобладает потребность в эмоциональном спокойствии, гармонии, расслаблении, восстановлении сил, стремление к спокойной упорядоченной ситуации.

4. Вера П. – уровень школьной мотивации – 10 баллов.
Ведущий мотив обучения – игровой.
Цвет отношения к уроку – черный.

Вывод: у девочки негативное отношение к школе, можно даже отметить наличие дезадаптации. Ведущий мотив обучения – игровой. В системе отношений выражен протест, негативизм, агрессивно-деструктивная импульсивность.

5. Руслан Т. – уровень школьной мотивации – 15 баллов.
Ведущий мотив обучения – позиционный.
Цвет отношения к уроку – фиолетовый.

Вывод: у мальчика положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами – возможностью показать себя взрослым. В системе отношений преобладает стремление очаровывать, чувственная предрасположенность, внушаемость, интеллектуальная или эмоциональная незрелость.

6. Ваня М. – уровень школьной мотивации – 14 баллов.
Ведущий мотив обучения – позиционный.
Цвет отношения к уроку – серый.

Вывод: у мальчика низкий уровень школьной мотивации. Ведущий мотив обучения – стремление занять какую-нибудь позицию, например

ученика. В системе отношений выражена отгороженность, осторожная сдержанность, скрытность, социальная изоляция, нежелание в чем-то участвовать.

7. Дима С. – уровень школьной мотивации – 14 баллов.

Ведущий мотив обучения – внешний.

Цвет отношения к уроку – коричневый.

Вывод: у мальчика низкий уровень школьной мотивации. Ведущий мотив обучения – внешний, в данном случае подчинение давлению взрослых. В системе отношений выражена сильная потребность в физическом покое и чувственном удовольствии.

8. Мадина Т. – уровень школьной мотивации – 20 баллов.

Ведущий мотив обучения – познавательный

Цвет отношения к уроку – зеленый.

Вывод: у девочки нормальный уровень школьной мотивации. Ведущий мотив обучения – познавательный. В системе отношений выражено стремление произвести впечатление, самоутвердиться; преодоление трудностей, придерживается своего мнения, выражается в хорошей памяти, ясности самовыражения, способности к критическому анализу и логической последовательности.

9. Азиза Д. – уровень школьной мотивации – 15 баллов.

Ведущий мотив обучения – оценочный.

Цвет отношения к уроку – синий.

Вывод: у девочки положительное отношение к школе, но школа больше привлекает возможностью получать хорошие оценки. В системе отношений выражена потребность в эмоциональном спокойствии, гармонии, расслаблении, восстановлении сил, стремление к спокойной упорядоченной ситуации.

10. Виталия Б. – уровень школьной мотивации – 14 баллов.

Ведущий мотив обучения – внешний.

Цвет отношения к уроку – серый.

Вывод: у мальчика низкий уровень школьной мотивации. Ведущий мотив обучения – подчинение давлению взрослых. В системе отношений преобладает отгороженность, осторожная сдержанность, скрытность, социальная изоляция, нежелание в чем-то участвовать.

Экспериментальная группа:

1. Денис К. – уровень школьной мотивации – 25 баллов.

Ведущий мотив обучения – познавательный.

Цвет отношения к уроку – красный.

Вывод: у мальчика высокий уровень школьной мотивации. Ведущий мотив обучения – познавательный. В системе отношений выражено

стремление к переживаниям, направление активности на познание жизни и деятельности, желание достичь результатов, добиться успехов, импульс к активной деятельности.

2. Максим С. – уровень школьной мотивации – 14 баллов.

Ведущий мотив обучения – внешний.

Цвет отношения к уроку – коричневый.

Вывод: у мальчика низкий уровень школьной мотивации. Ведущий мотив обучения – подчинение давлению взрослых. В системе отношений преобладает сильная потребность в физическом покое и чувственном удовольствии.

3. Эдик Д. – уровень школьной мотивации – 20 баллов.

Ведущий мотив обучения – оценочный.

Цвет отношения к уроку – желтый.

Вывод: у мальчика нормальный уровень школьной мотивации. Ведущий мотив обучения – возможность получить хорошую оценку. В системе отношений выражено стремление облегчить свое положение и ожидание счастья, наслаждение действием, способность к активному созиданию, предвкушение результатов работы и стремление к новым интересным занятиям.

4. Света К. – уровень школьной мотивации – 15 баллов.

Ведущий мотив обучения – игровой.

Цвет отношения к уроку – фиолетовый.

Вывод: у девочки положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами – возможностью поиграть. В системе отношений выражено стремление очаровывать, чувственная предрасположенность, внушаемость, интеллектуальная или эмоциональная незрелость.

5. Дима Ш. – уровень школьной мотивации – 15 баллов.

Ведущий мотив обучения – позиционный.

Цвет отношения к уроку – синий.

Вывод: у мальчика положительное отношение к школе, но школа больше привлекает возможностью занимать позицию ученика. В системе отношений выражена потребность в эмоциональном спокойствии, гармонии, расслаблении, восстановлении сил, стремление к спокойной упорядоченной ситуации.

6. Настя М. – уровень школьной мотивации – 12 баллов.

Ведущий мотив обучения – позиционный.

Цвет отношения к уроку – серый.

Вывод: у девочки низкий уровень школьной мотивации. Ведущий мотив обучения – возможность занять позицию ученика или взрослой девочки. В

системе отношений выражена отгороженность, осторожная сдержанность, скрытность, социальная изоляция, нежелание в чем-то участвовать.

7. Марат К. – уровень школьной мотивации – 10 баллов.

Ведущий мотив обучения – внешний.

Цвет отношения к уроку – черный.

Вывод: у мальчика негативное отношение к школе, можно даже отметить возможность дезадаптации. Ведущий мотив обучения – подчинение давлению взрослых. В системе отношений преобладает выражение протеста, негативизм, агрессивно-деструктивная импульсивность.

8. Тания К. – уровень школьной мотивации – 20 баллов.

Ведущий мотив обучения – социальный.

Цвет отношения к уроку – зеленый.

Вывод: у девочки нормальный уровень школьной мотивации. Ведущий мотив обучения – социальный, стремление занять достойное место в обществе. В системе отношений выражено стремление произвести впечатление, самоутвердиться; преодоление трудностей, придерживается своего мнения, выражается в хорошей памяти, ясности самовыражения, способности к критическому анализу и логической последовательности.

9. Катя У. – уровень школьной мотивации – 15 баллов.

Ведущий мотив обучения – игровой.

Цвет отношения к уроку – фиолетовый.

Вывод: у девочки положительное отношение к школе, но школа больше привлекает внеучебной стороной – возможностью поиграть. В системе отношений преобладает стремление очаровывать, чувственная предрасположенность, внушаемость, интеллектуальная или эмоциональная незрелость.

10. Саша С. – уровень школьной мотивации – 14 баллов.

Ведущий мотив обучения – внешний.

Цвет отношения к уроку – коричневый.

Вывод: у мальчика низкий уровень школьной мотивации. Ведущий мотив обучения – подчинение давлению взрослых. В системе отношений выражена сильная потребность в физическом покое и чувственном удовольствии.

Результаты психодиагностики показали, что в контрольной и экспериментальной группах сравнительно равномерно распределены все уровни школьной мотивации. Преобладает равнодушное отношение к познавательной деятельности. Школа больше привлекает возможностью реализовать внеучебные потребности – общаться с ровесниками, занимать позицию взрослого ребенка и т.п. Одинаково меньшее количество в распределении получили высокий уровень школьной мотивации с устойчивыми познавательными интересами и низкий уровень школьной

мотивации с преобладанием внешних мотивов обучения в виде подчинения давлению взрослых. Получились даже результаты с негативным отношением к школе, возможной дезадаптацией и реакцией протеста.

Уровень школьной мотивации на начальном этапе экспериментальной работы

№	Контрольная группа	Экспериментальная группа
1	15	25
2	25	14
3	20	20
4	10	15
5	15	15
6	14	12
7	14	10
8	20	20
9	15	15
10	14	14

Становится очевидным, что с таким уровнем учебной мотивации интерес к учебному предмету и, соответственно, уровень знаний по этому предмету будут низкими. Необходима психологическая работа с целью повышения уровня мотивации.

Раздел 3. Формирование учебной мотивации

3.1. Возможные пути формирования мотивации

Вопрос формирования учебной мотивации, повышение ее уровня волнует специалистов, работающих с детьми многие годы. Разработано несколько направлений этой работы. Познакомимся с несколькими из них.

Рассмотрим развитие учебной мотивации через обучение учебному сотрудничеству. При переходе от дошкольного к школьному детству, ребенок «поступает на должность школьника» – у него появляются ранец и форма, учителя, звонки, доска, домашние задания, отметки, особое внимание родителей. Такой богатой атрибутики сейчас нет, пожалуй ни у какого другого переходного возраста. Однако, это не означает, что автоматически у ребенка появится желание учиться, учебная мотивация. Вступая в роль школьника, ребенок переходит в качественно новую систему взаимодействия со взрослыми, сверстниками, самим собой [61]. Часто первоклассники подменяют учебную задачу исполнительской именно потому, что ложно трактуют учительские ожидания. Учебная задача, требующая поиска нового, отсутствующего в репертуаре ребенка способа действия предполагает нерепродуктивное поведение ученика, а ребенок, только что пришедший в школу, находится на пике доверчивости и подражательности и в высшей степени склонен воспроизводить любые действия, слова и мысли учителя. В результате, эффективность «вхождения» в роль школьника резко падает, что мешает формированию учебной мотивации, получению удовольствия от новой роли. Следует сделать вывод, что детей следует целенаправленно учить специфически учебному взаимодействию до того, как перед ними будет поставлена первая учебная задача. Ребенка следует вводить в школьную жизнь посредством обучения способам учебного взаимодействия с учителем, со сверстниками, с самим собой. Учебное взаимодействие со взрослым предполагает способность ребенка различать ситуации, требующие применения готовых образцов, и ситуации неподражательные, требующие создания новых образцов, отказа от применения старых, познавательных вопросов, с помощью которых ребенок может доопределить условия новой задачи самостоятельно. Учебное сотрудничество со сверстниками предполагает способность детей обнаруживать разницу своих способов действия и координировать их, строя совместное действие. Учебное сотрудничество с собой предполагает прежде всего способность к адекватной дифференцированной самооценке. Развитие этих способностей происходит годами, в процессе решения детьми системы учебных задач. Готовя детей к встрече с первой учебной задачей, вводя новые – учебные способы взаимодействия на дошкольном, неучебном материале, можно построить у детей правильный образ учительских ожиданий и дать им возможность поверить в выполнимость этих ожиданий.

Предлагаемая программа психологической работы с дошкольниками способствует получению опыта успешного действовани

учебных ситуациях, что несомненно повлияет на развитие мотивации учебной деятельности [62].

Первая линия программы – связана со сменой партнеров взаимодействия. Детей специально учили различать ситуации «Я» (индивидуальное действие), «Все вместе» (хоровое действие всего класса или группы), «Мы» (действия в малой группе, состоящей из 2-6 человек) и по-разному вести себя в разных ситуациях. Например, в ситуации «Я» – поднимать руку и не отвечать на вопрос учителя сразу, непосредственно, в ситуации «Все вместе» – наоборот: отвечать сразу, а в ситуации «Мы» – поворачиваться к соседу и шепотом сообщать ему свой ответ.

Вторая линия программы – связана с типами учебных заданий. Здесь дети учились различать ситуации «Знаю, могу действовать», «Не знаю, хочу спросить, уточнить условия задачи», «Знаю, что в данных условиях действовать невозможно, надо изменить задание». Для различения всех перечисленных и многих других ситуаций вводились специальные значки ученического поведения, ориентировавшие детей в том, куда, в какое взаимодействие их приглашает сейчас учитель. На простых, «беспроблемных» задачах первоклассники убеждались в том, что они могут действовать и сообща, и в одиночку, делать «как все» и «Каждый по-своему» и что здесь, в школе, ценится и то и другое.

Способы взаимодействия.

Характер сотрудничества ребенка со взрослыми и сверстниками диагностировался с помощью решения пространственных задач: из 4-9 разноцветных квадратных фишек надо было составить узор по заданному образцу. Сначала каждый ребенок выкладывал три узора возрастающей сложности самостоятельно; при этом экспериментатор фиксировал уровень успешности детей в решении экспериментальной задачи. Это позволило подобрать пары партнеров, равных по уровню успешности в выполнении данных заданий. После этого детям предлагались четыре ситуации сотрудничества разного типа:

1. Ситуация сотрудничества со сверстниками с распределением функций. Два ребенка были разделены ширмой; одному давался образец узора, а другому – фишки, из которых этот узор надо было выложить. Первый ребенок диктовал узор, второй – действовал по его инструкции, имея право задавать любые вопросы, но не имея возможности посмотреть на узор. После выполнения задания дети менялись ролями и складывали новый узор той же перцептивной сложности.

Эта ситуация позволяла продиагностировать интеллектуальную составляющую совместного действия: способность учитывать позицию партнера. Инструкция диктующего оценивалась по степени ее адресованности. Высший уровень адресованности достигался теми детьми, чья инструкция обеспечивала успешность действия партнера. Инструкция среднего уровня адресованности давала партнеру возможность сложить узор, хотя бы отчасти напоминающий образец. Инструкция низшего уровня

адресованности не содержала практически никаких ориентиров для действия партнера: диктующий как бы забывал, что исполнитель не видит образца.

В действиях ребенка, выполняющего инструкцию, самым ценным была способность ребенка самостоятельно добывать недостающую информацию, координировать свои действия и действия диктующего с помощью дополнительных вопросов. Способность сформулировать вопрос, помогающий добыть информацию, не достаемую для успешного действия, является существенным показателем *учебной инициативности* ребенка, перехода от позиции обучаемого к позиции учащего себя самостоятельно с помощью других людей.

2. Ситуация сотрудничества со взрослыми с распределением функций. Каждый ребенок собирал узор по словесной инструкции взрослого. Инструкция была составлена на среднем уровне адресованности, т.е. так, что по ней невозможно было действовать однозначно без дополнительных вопросов. По сути, эта ситуация в точности воспроизводила первую, но партнером ребенка был взрослый. Цель такой задачи была в следующем: повлияет ли смена партнера на способности ребенка проявлять инициативу в ситуации неопределенной задачи – с помощью вопросов получать недостающую информацию.

3. Ситуация взаимодействия со сверстниками без четкого разделения функций. Дети садились рядом, получали общий узор, а фишки между ними делились так, что сложить узор можно было, лишь объединив их.

4. Ситуация конфликтного взаимодействия со сверстниками. У каждого ребенка по-прежнему был свой набор фишек. Но на этот раз каждый получал свой образец узора и должен был собрать его индивидуально. Однако ни у одного ребенка не доставало фишек, чтобы довести работу до конца. Из двух наборов фишек целиком можно было собрать лишь один узор.

Эти ситуации позволяют выделить индивидуальные стили сотрудничества: склонность к лидерству, подчинению, агрессивность, индивидуалистические тенденции и пр. Подобная программа работы с дошкольниками позволяет резко повысить познавательную инициативность детей в ситуации сотрудничества как со сверстниками, так и со взрослыми, что автоматически сказывается на развитии мотивации учебной деятельности в целом. Интересно, что в сотрудничестве со взрослым у всех детей существенно снижается уровень инициативности. Ж.Пиаже объясняет этот факт своеобразием нормативных детских представлений о возрастном разделении функций. В иерархическом, построенном на уважении и послушании взаимодействии со взрослым (особенно с учителем!) взрослому отводится роль партнера, самостоятельно, без подсказки делающего все, что нужно в данной ситуации. Ребенку непривычно побуждать взрослого выполнять его взрослые обязанности. Вот почему средой зарождения и вынашивания инициативного поведения в познавательной сфере является группа равных, сверстников, совместно решающих задачу.

Оценочная сторона взаимодействия.

Рациональные аспекты само- и взаимооценки детей можно изучить с помощью методики «Кто прав?», построенной по типу задач Пиаже, выявляющих эгоцентричность позиции ребенка. Персонажами тестовых задач выбираются трое детей, чьи фигурки экспериментатор выкладывает перед испытуемым, предлагая ему поработать учителем и оценить, кто из детей прав в споре. Вот пример такого спора.

Между фигурками Маши и Андрюши экспериментатор помещает вырезанное из бумаги красивое яблоко и рассказывает историю: «Маша и Андрюша нашли яблоко. Маша воскликнула: «Какая прелесть!» «Фу, какая гадость! Я это не ем!» – сказал Андрюша. Как ты думаешь, кто из них прав?» Таких заданий предлагается три. Все они должны быть построены так, чтобы «правых» не было, и позволяли увидеть, способен ли ребенок допустить существование разных, но равновозможных точек зрения, оценок одного и того же предмета или для него существует безусловность одной правды в любой ситуации.

Любой ответ ребенка поощряется экспериментатором, но все ответы детей разделяются на две группы:

1. Эгоцентрические решения, в которых отсутствовала идея относительности, субъективности суждений персонажей задачи. Например: «Андрюша прав – яблоко, лежащее на земле, есть нельзя!»

2. Децентрированные решения, в которых ребенок обнаруживал понимание относительности оценки, учитывал разницу позиций каждого персонажа. Например: «Оба правы – одному нравится, а другому нет!»

После того, как ребенок оценил мнения персонажей задач, ему предлагалось оценить собственную работу: поставить себе отметку за то, как он справился с работой учителя. Дети, прошедшие данную программу, показали отсутствие инфантильной самооценки, типа «Я самый-самый», а на ее месте – более реалистическую самооценку типа: «Я умный, но еще не все знаю. Я хороший, но...»

После вопроса о самооценке экспериментатор задает ребенку неожиданный «провокационный» вопрос: «Перед тобой тут работал (называлось имя одноклассника). Ты его (ее) знаешь? Поставь, пожалуйста, отметку ему (ей)». О том, как работал оцениваемый ребенок, экспериментатор не сообщал ничего. И опять таки, дети, прошедшие тренинг взаимоотношений, отказались оценивать работу, о которой они ничего не знают, т.е. от игры в учителя, которому по роли полагается ставить отметки, они перешли к реальной, предметной деятельности оценивания. Знаменателен не только сам факт оценки неизвестной работы, но и характер выставленных отметок.

Итак, дети, прошедшие данную программу, специально обучавшиеся оценивать свою и чужую работу, обладают более развитыми способами оценивания, чем их сверстники. Оценки детей более дифференцированы, менее эгоцентричны. Дети более дружелюбно относятся к своим одноклассникам, более критично – к себе.

Эмоциональное отношение детей к ситуации взаимодействия.

Эмоциональная сторона оценки детьми ситуации взаимодействия со взрослыми и сверстниками можно изучить с помощью методики Ф.Амен. М.Дорки [63]. Материалом этой проективной методики являются сюжетные картинки, изображающие различные сценки из жизни школьников: ответ у доски, работу за партой, игру на перемене и т.д. У героев этих картинок не прорисованы лица, и испытуемому предлагается определить, какое лицо у каждого человека – веселое или грустное. Любой ответ ребенка поощряется: «Конечно, так. А как ты определил, что у этого мальчика (девочки, учительницы) сейчас веселое (грустное, задумчивое, испуганное, сердитое...) лицо?»

В результате, дети, прошедшие данную программу, отмечают высокое число интеллектуальных эмоций, которые дети описывают как приятные, но отказываются отнести к веселым, выделяя в качестве основного эмоционального тона заинтересованность, задумчивость, сосредоточенность, серьезность. Уменьшение радостного тона в оценке детьми ситуаций школьного взаимодействия происходит за счет усложнения эмоциональной палитры, дифференциации радостных и серьезных состояний. Вторая причина уменьшения тотальности радостной окраски – развитие способности к эмоциональной децентрации.

Итак, основные эффекты целенаправленного обучения детей способам взаимодействия с учителем, одноклассниками и самим собой таковы: у детей развивается:

Децентрация как способность:

- Строить свое действие с учетом действий партнера.
- Понимать относительность, субъективность мнений.
- Обнаруживать разницу эмоциональных состояний участников совместного действия.

Инициативность как:

- Способность добывать недостающую информацию с помощью вопросов.
- Готовность предложить партнеру план общего действия.

Способность интеллектуализировать конфликт, решать его не агрессивно, а рационально, проявляя самокритичность и дружелюбие в оценке партнера и не стремясь обособиться и действовать индивидуально.

Обучение по программам, направленным на формирование учебной мотивации школьников, в целом продолжает развивать способы учебного взаимодействия и соответствующие способности детей, делая это значимо эффективнее, чем традиционное обучение, но не используя пока до конца собственные развивающие возможности. Прежде всего это касается развития учебной самостоятельности, инициативности детей в организации совместных действий со взрослыми и сверстниками – этого центрального условия рождения субъекта учебной деятельности на начальном, интерпсихическом этапе.

Рассмотрим развитие учебной мотивации через преодоление неуспеваемости школьников. Причины неуспеваемости внутреннего по отношению к ученику плана – это недостатки в развитии основных подструктур личности: психофизиологической, психологической и социальной. Охарактеризуем их:

- Психофизиологические – дефекты сенсорной системы, соматическая ослабленность, особенности высшей нервной деятельности, слабые задатки способностей в интеллектуальной сфере, психический инфантилизм, психопатоподобный синдром, астенический синдром в стадиях, не дающих основания для направления ребенка в спецшколу.

- Психологические – недостатки в развитии отдельных психических процессов (памяти, внимания, мышления), дефекты психических свойств личности, среди которых особое влияние на учебу оказывает отсутствие социально значимых мотивов учения, недостатки в развитии моральных свойств и сформировавшихся отношений, слабое развитие эмоциональной и волевой сфер личности.

- Социальные – недостатки воспитанности личности, пробелы в нравственных знаниях, навыках и привычках поведения [64].

На практике все эти причины взаимосвязаны и встречаются в разнообразных сочетаниях. Однако, из всего их многообразия всегда можно выделить одну или несколько доминирующих. Выявляя возможные причины отставания, необходимо принять меры по профилактике, предупреждению путем совершенствования соответствующих сторон обучения и воспитания в семье и школе. В частности, следует усилить внимание к использованию следующих профилактических мер, специально направленных на предупреждение неуспеваемости [65]:

При слабом развитии мышления:

1. Глубже опираться на принципы, заложенные в содержании новых программ и предусматривающие усиление развивающего влияния обучения путем повышения роли теории в усвоении учебного материала, более тесной связи обучения с жизнью, усиление логической культуры преподавания, обучение школьников приемам сравнения, обобщения, анализа, синтеза явлений, их классификации, систематизации, установления тесной связи новых знаний с ранее усвоенными в процессе непрерывного движения мысли от урока к уроку.

2. Усилить развивающее влияние всех известных методов преподавания. В ходе рассказов, бесед, лекций необходимо умело аргументировать выдвигаемые положения, доказывать их, знакомить с методами, приведшими к тем или иным научным открытиям, учить школьников делать выводы, умозаключения из определенных посылок, сопоставлять различные точки зрения на один и тот же вопрос, т.е. вовлекать учащихся в процесс рассуждений, а не механического запоминания изучаемого.

3. Уделить особое внимание развитию у учащихся умения выделять в изучаемом материале главное, существенное, так как по мнению ведущих психологов это умение является главным показателем ума. С этой целью:

А) четко выделять главные мысли при объяснении и инструктаже домашних заданий, а так же требовать изложения их во время опроса;

Б) делить излагаемый материал на логически цельные и завершенные элементы;

В) обращать особое внимание на усвоение школьниками основных теорий, законов, понятий;

Г) давать школьникам задания отыскать примеры изучаемых закономерностей в окружающей действительности;

Д) концентрировать внимание учащихся на работе с контрольными вопросами в конце параграфов, а при отсутствии их учителям необходимо самим сформулировать такие вопросы, обращая особое внимание на усвоение ведущих идей темы;

Е) чаще поручать школьникам составлять план прочитанного, план ответов, выводов и делать резюме по прочитанному;

Ж) шире использовать алгоритмы решения задач определенного типа, анализа предложений, правописания наиболее трудных грамматических форм.

4. Настойчиво работать над развитием речи учащихся, учить излагать материал логично, по четкому плану, стилистически грамотно, с выделением определенных элементов темы, посылок, доказательств; учить умению обобщать изложенное, делать резюме ответа, используя выражения: «сделаем вывод», «итак», «следовательно», «таким образом», «обобщим сказанное» и т.п.; учить школьников сопровождать свои записи на доске пояснениями, учить анализировать ответы товарищей.

При слабом владении навыками учебного труда:

1. Обратить особое внимание на обучение школьников умению планировать свой учебный труд, составлять и выполнять на практике режим дня.

2. Школьников надо научить правильно организовывать выполнение домашних заданий: начинать работу с наиболее интересного, затем самого трудного и в заключение выполнять самое легкое задание, начинать выполнение домашних заданий с изучения теории, основываясь на которой решать задачи, упражнения и т.д.

3. Специально обучать школьников умению составлять план ответа, план сочинения, характеристики явлений природы и общества, план доказательства теорем, решения задач определенного типа.

4. Учить школьников умению правильно организовывать свою деятельность, т.е. осуществлять ее в соответствии с планом, и стремиться достичь максимальных результатов за минимальное время и минимальными усилиями.

5. Обратить особое внимание на развитие у школьников навыков самоконтроля, т.е. приучать их контролировать, насколько усвоен учебный

материал во время домашней работы, не ограничиваясь простым чтением текста, а составлять в уме или письменно план ответа, обязательно работать с контрольными вопросами по тексту; обучать специальным приемам самоконтроля, специфичным для каждого предмета; широко использовать взаимопроверку и рецензирование ученических работ в старших классах и т.д.

При отсутствии положительных мотивов учения:

1. Изменить характер общения ученика, не проявляющего желания учиться, организовать новые связи, основанные на том или ином влечении школьника, вовлечь в кружок, во внешкольное учреждение и пр. Далее следует принять меры к улучшению отношений школьника с родителями, учителями и коллективом класса путем проявления целого ряда действий со стороны преподавателей и актива, в которых вместо обычного морализирования, проработок, упреков, пренебрежения его интересами прозвучала бы вера в ученика, желание помочь ему освоить материал, готовность забыть его промахи, ошибки, дерзость (а иногда и грубость).

2. Важно ликвидировать неравномерное положение неуспевающих школьников в ученическом коллективе – отменить запрещение участвовать в кружках художественных, технических, спортивных, в выполнении общественных поручений и т.д.

3. Чрезвычайно важно найти средства возбуждения у школьников любопытства, любознательности, превращения этих качеств в интерес, постепенный перевод интереса произвольного в произвольный, устойчивый, в потребность в знаниях. Для привития интереса к учению слабоуспевающих школьников надо ставить в позицию работающих на уроке, вовлекать их в учебную деятельность. Далее необходимо применить целую серию психологических приемов, которые можно назвать психологическими эффектами возбуждения интереса к учебной познавательной деятельности: эффект новизны содержания урока, тесной связи его с жизнью, с новейшими достижениями науки и техники; эффект занимательности, увлекательности содержания, форм и методов изложения темы (занимательные факты, опыты, иллюстрации); эффект познавательного спора, конфликта во время усвоения учебного материала, сравнения разных точек зрения ученых на обсуждаемый вопрос, мнений самих учеников; эффект удивления школьников парадоксальными опытами, столкновением житейских и научных представлений, неожиданностью описываемых явлений, научно-фантастическими фактами, взглядами.

4. Опора на интересы ученика, иногда не лежащие в русле учения или порою противодействующие учебе. Важно увидеть сильные стороны ученика в данный момент. Например, можно опереться на увлечения учеников, особенно мальчиков, спортом, изменив их отношение к изучению предметов естественного цикла.

5. Формирование у школьников понимания общественной значимости учения, убеждения их в общественной необходимости получения знаний. Особенно остро эта проблема встает в работе с учащимися

выпускных классов, где отрицательное отношение очень часто вызывается тем, что ученик уже наметил примерную сферу своей будущей практической деятельности и, стремясь к этой узкой цели, резко снижает свои учебные усилия по ряду предметов.

6. Развивать волевые усилия, настойчивость и самостоятельность в учении. С этой целью их следует учить планировать свою деятельность, четко распределять во времени выполнение учебных заданий, постоянно сверять свою деятельность с намеченным планом, заставляя себя заниматься выполнением заданий учителя, несмотря на соблазны и побочные желания.

Вся перечисленная выше система мер, как показывает опыт, позволяет не только предупредить неуспеваемость отдельных школьников, но и повысить эффективность учения всех учащихся, мотивацию учебной деятельности всего ученического коллектива.

Рассмотрим развитие учебной мотивации через стимулирование познавательного интереса. Атмосфера открытости, взаимной заинтересованности в общении и творчестве – условие воспитания и развития учащихся, стимулирование их познавательного интереса. О том, как возбуждать интерес к знаниям, заинтересованность школьника в учебной деятельности, посвящено много психологических работ. Одним из важных направлений является показ учащимся их продвижения [66]. Это достигается тем, в первую очередь, что учитель четко выявляет новое в содержании каждого урока, указывает на трудности и раскрывает пути их преодоления, поощряет учеников. Например, учитель указывает, какие трудности подстерегают учащихся в том или ином материале, и выражает убежденность, что преодоление их будет по силам данному классу. Он указывает, как рассуждать, на что обратить внимание, чтобы не допускать ошибки, как экономно и рационально выполнить работу. Полезны и такие приемы, которые заставляют учащихся задумываться над трудностями материала и предлагать свои пути их преодоления. Например, учитель в начале урока спрашивает учащихся, какие им встретились трудности при подготовке домашнего задания, что им кажется сложным в изучаемом материале. При оценивании ответов, учитель интересуется, как оценил бы класс ответ товарища. При проведении самостоятельных работ с выбором заданий учащимся предлагается самим оценить трудность варианта. Школьники охотно откликаются на эти предложения. Все это достигается благодаря тому, что общая атмосфера уроков непринужденная, школьники не боятся высказывать свое мнение, повышается мотивация.

Работа учащихся в группах, сформированных с учетом их пожеланий, содействуют овладению умения трудиться в коллективе, а именно – умение делить коллективные задания на части, выбирать каждому из участников ту часть, которая отвечает его способностям и возможностям.

Сходные умения вырабатываются и в ролевых играх, которые в последнее время все чаще используются в обучении гуманитарным предметам. Ролевые игры, благодаря своей занимательности и близости у жизненным ситуациям, являются весьма перспективным средством

воспитания познавательных интересов. Проводить их может, однако, только тот учитель, который способен импровизировать, сам может показать учащимся возможные варианты поведения «героев».

Занимательность, соревновательность, игра – испытанные средства возбуждения интереса учащихся к учению [67]. Но надо помнить, что эти формы могут стимулировать, но не поддерживать глубокий, устойчивый интерес. Способствует самоутверждению и отвечает потребностям детей в самостоятельной, нестандартной работе и применение методов проблемного обучения. Полезно при использовании частично-поисковых и исследовательских методов сочетать материал различных предметов, то есть выявлять межпредметные связи как средство развития познавательных интересов. Очень важно для повышения учебной мотивации таких моментов в учебном процессе, как познавательный спор, конфликт мнений, раскрытие несоответствия житейских и научных представлений, эффект неожиданности фактов, результатов процессов и явлений, научно-фантастических рассуждений. Все это повышает интерес учащихся.

Рассмотрим развитие учебной мотивации через воспитание самооценки. Оценка результатов деятельности, их соответствия целям является, как известно, одним из важнейших компонентов в структуре деятельности [68]. Учитель постоянно оценивает (осознанно или неосознанно) все средства, которыми он пользуется, свои достижения, ход работы учащихся, их успехи. Оценка учителем хода и результатов деятельности учащихся имеет большое организующее и воспитательное значение.

Ясно, что оценочная деятельность – понятие более широкое, чем постановка отметок в журнал. Она охватывает и то оценивание, которое выражается в суждениях учителя, его всякого рода корректирующих и стимулирующих обращениях к учащимся, замечаниях, поощрениях. Однако, на практике в школе часто все сводится только к отметкам. Это неблагоприятно отражается на познавательных интересах учащихся, обедняет общение учителя с учениками. Создается ложное впечатление, будто для обучающихся целью являются только баллы, а не содержание их совместной деятельности. Оценочные суждения, т.е. показ и разъяснение отрицательных и положительных сторон работы учащихся (указание о продвижении, успехах, советы) мало используются в школе, а если и используются, то как своего рода комментарий, дополнение к отметке, в то время как необходимо обратное – развернутая содержательная оценка, а затем как вытекающий из нее вывод (и символ) – отметка.

Поскольку в итоге нет полноценной оценочной деятельности, учащиеся часто не осознают ни стоящие задачи, ни преодолеваемые трудности. У них не воспитывается потребность в самоконтроле и не формируется правильная самооценка.

Под самооценкой понимается оценивание учеником самого себя, своих поступков, способностей, успехов в разных видах деятельности, в том числе и в учении. Самооценка складывается в большей степени под влиянием

оценочной деятельности учителя. От самооценки во многом зависит отношение человека к определению трудностей, уровень притязаний личности, самокритичность, уверенность в своих силах и другие важные качества. Без воспитания правильной самооценки невозможно сформировать чувство долга, подготовить человека к сознательной деятельности, к ответственному отношению к своим поступкам, поведению. Если в школе не проводится целенаправленное воспитание самооценки (а это бывает там, где нет полноценной оценочной деятельности учителя), то она (самооценка) формируется у учащихся стихийно и часто оказывается неадекватной, не соответствующей реальному положению дел, что затрудняет процесс обучения и воспитания и все развития личности.

В школе целесообразно широко применять оценочные суждения (поддержка, поощрение словами, предупреждение, анализ достижений и неудач), а отметкам отвести более скромное место. Ставить отметки полезно только за самостоятельные контрольные работы, устные и письменные, проводимые тогда, когда завершен тот или иной цикл работы над учебным материалом. Выполнение же заданий под руководством учителя и с его участием, равно как и обучающие самостоятельные работы, можно оценивать без отметок. Каждый удачный ответ не награждается «пятерками», каждый шаг учебного познания не сопровождается баллами. Работа учащихся направляется и стимулируется оценочными суждениями, в которых выражены радость или огорчение учителя, его уверенность в силах и трудолюбии учащихся.

Протекающая таким образом оценочная деятельность учителя содействует установлению неформальных отношений с учениками. Формирование доверительной, дружественной атмосферы во многом зависит от того, включены ли в учебный процесс элементы ценностного отношения к общему образованию. Учебный процесс должен быть нацелен на принятие учащимися образования как общественно ценного и лично значимого. На уроках дети часто слышат о том, что учебный материал надо, необходимо знать. И им представляется слишком мало возможностей самим убедиться в важности изучаемого, а не получать эти знания в виде наставлений и поучений.

Учащиеся даже младших классов должны не приспособливаться к учителю, а понимать и сознательно выполнять требования, важные для изучения той или иной области знания. Главным стимулом должно быть желание учиться, узнавать новое, продвигаться в развитии, а не полученные отметки.

Потребность в успехе играет большую роль в развитии личности. Психологами установлено, что отсутствие оценки дезориентирует и что положительная оценка стимулирует в большей степени, чем отрицательная [69]. Учитывая все это, можно предложить следующие пути для воспитания у учащихся правильной самооценки их учебной деятельности:

1. Терпеливое разъяснение учащимся требований к их работе, умениям, знаниям; непротиворечивость таких требований.

2. Развернутая характеристика устных ответов, небольшие письменные «рецензии» на работы в тетрадях.
3. Выявление целей и задач изучения тем, перспектив занятий; подведение итогов.
4. Непосредственное требование самооценки (в начальной школе детям можно предлагать оценивать ответы друг друга, а начиная с третьего класса – и свои работы).

Если дело будет поставлено так, можно ожидать результатов в виде повышения учебной мотивации. Учащиеся будут глубоко осознавать свои учебные задачи, всем коллективом будут стремиться их выполнять, активно помогать друг другу. Тогда четко определяться требования к знаниям и умениям по каждой теме при пооперационном учете, контроле и самоконтроле усвоения всего учебного материала. Намечающиеся отставания будут оперативно устраняться при активном участии самих школьников, которые поочередно будут выполнять роль помощников учителя – консультантов, лаборантов, учетчиков.

В старших классах для воспитания правильной самооценки возможен еще один прием. Ученик, прежде чем отвечать по теме перед классом, должен объявить, на какой балл он претендует, и затем стараться оправдать свою заявку. Данный прием, применяемый в практике, воспитывает самокритичность и волю.

Формировать правильную, адекватную самооценку можно только при условии, если баллы играют вспомогательную роль. Отметка никогда не должна выступать как самоцель и заменять содержательные мотивы учения. Основы самооценки должны закладываться в средних классах школы. В старших классах учащиеся обычно уже понимают, что отметка – момент формальный, что она может быть и неточной, то есть могут относиться к отметке по-взрослому, сами могут оценивать свои достижения и мнение о себе учителей.

3.2. Формирование учебной мотивации через развитие критического мышления

Многие ученики приходят в школу пассивными учащимися, верящими, что преподаватель или текст содержит знания, и что ученик сам не ответственен за свое обучение. Они думают, что всю информацию можно заложить в их головы, и необходимы только команды, с помощью которых можно демонстрировать выученное. Такие ученики не присоединяются к критическому мышлению до тех пор, пока их не принудят это сделать. Только затем они вовлекаются в процесс обучения и готовы взять на себя ответственность за него. Методические подходы, подталкивающие ученика к теоретическим размышлениям и разделению идей и взглядов вовлекают их и сделают более активными. При подходах, которые позволяют ученикам оставаться пассивными, обычно критическое мышление отсутствует в поведении учеников.

Для построения и проведения данной развивающей программы использовались материалы проекта «Развитие Критического Мышления через Чтение и Письмо» [70]. В Казахстане этот проект работает с осени 1997 года. Проект внедряется почти во всех регионах страны, и разнообразные образовательные аудитории приняли участие в обучающих семинарах и тренингах этого проекта. Проект «Развитие Критического Мышления через Чтение и Письмо» в Казахстане соответствует другим социальным и экономическим преобразованиям, происходящим в стране. Специалисты – психологи, учителя, социальные педагоги – помогают своим учащимся стать более демократичными и заинтересованными в моделировании обсуждений в открытых классных комнатах, стать профессионалами критического мышления и использовать в своей работе лучшее из опытов преподавания. На основе получения подобного результата ожидается успешное формирование мотивации к обучению.

Применение методик развития критического мышления с целью формирования мотивации к обучению казахского языка я начала в экспериментальной группе с сентября 2003 года. Приведу пример планирования развивающей программы.

Урок состоит из трех этапов:

1 этап. Мотивация. На этом этапе мотивируются, расширяются, активизируются знания, которые ученик уже имеет до знакомства с текстом.

2 этап. Операция. На этом этапе ученик непосредственно входит в контакт с новой информацией (чтение текста, просмотр фильма, практическая деятельность). Очень важно создать условия для вовлечения ученика в активную деятельность. Основная цель этапа – создание условий для глубокого осмысления новой информации.

3 этап. Рефлексия. На этом этапе происходит создание новых знаний на основе старых. Закрепляются прошлые знания, осмысливается собственная позиция, собственное мнение.

На каждом этапе есть свои методики для реализации этих этапов и достижения целей всего урока.

1 этап:

Методика «Мозговая атака».

Цель использования: актуализировать все имеющиеся знания и представления по теме обсуждения.

1 шаг: учитель предлагает детям задание в форме вопросов, которые они выполняют сначала индивидуально, потом обсуждают в парах, дополняя высказывания друг друга, обсуждают в группе и вырабатывают одно для всех содержание, соответствующее заданию или вопросу.

2 шаг: каждая группа предлагает классу решение, ответ на вопрос. Можно проводить фронтально.

Методика «Пестрый котел».

Цель: развитие быстрой реакции, умения дифференцировать знакомую информацию

Ход занятия: Учащимся даются вопросы, на которые надо отвечать как можно быстро. Например: «Сколько вы знаете слов на букву...? Назовите только существительные, или прилагательные, или глаголы».

Методика «Веселый рассказ».

Цель: активизировать внимание учащихся, развивать логическое мышление, умение работать в группе.

Ход занятия: Один ученик пишет фразу, передает другому и т.д. Начало рассказа дается преподавателем и соответственно изучаемой теме.

Методика «Назывной рассказ».

Цель: развивать творческое мышление, умение думать нестандартно.

Ход занятия: Учащиеся работают самостоятельно, затем презентуют рассказ мини-группе и, позже, всей группе. Называются какие-нибудь существительные, связанные по смыслу, причем, слова не должны повторяться. Из названных существительных составляется «назывной рассказ».

2 этап:

Методика «Категорийный взгляд».

Цель использования: группирование информации, отдельных слов, ключевых словосочетаний и фраз по одному ведущему признаку (критерии); структурирование информации для подготовки к устному или письменному высказыванию.

Форма структурирования:

1. Свободная.
2. Таблица.
3. Последовательно раскрывая замысел.
4. С группированием по каким-либо внутренним критериям.

Информация может извлекаться:

1. Из текста учебника.
2. Из дополнительной литературы.
3. Из кластера.
4. Из высказываний учащихся в классе.

Методика «Направленное чтение».

Цель использования: создать условия для прочтения текста через систему многоуровневых вопросов для глубокого понимания текста.

Задачи:

1. Учителю необходимо выбрать такой текст, в котором сюжет делает неожиданные повороты, которые сложно предугадать и предсказать.
2. Заранее необходимо прочитать и разделить на части, остановка может не совпадать с окончанием главы или абзаца.
3. Продумать систему многоуровневых вопросов:

- Буквальные, фактические (репродуктивные) – направленные на запоминание и воспроизведение информации;
- Трансформации, понимания – направлены на передачу информации несколько в иной форме, на основании отношений среди идей, фактов;
- Вопросы, приложения, применение – приглашают учащихся решать проблемы или обобщать идеи применительно новой информации;
- Анализ – направлены на изучение темы по частям, но исходя из общего понимания, на объяснение событий или обстоятельств;
- Синтез – направлены на использование всех знаний и опыта для решения проблемы, для создания новых условий, сценариев, результатов;
- Оценка – направлены на формирование мнений, суждений о качестве информации, выводят ученика на необходимость принятия собственного решения.

Методика «Диаграмма Венна».

Цель использования: для систематизации имеющихся представлений об образе литературного героя; для создания целостного пейзажа, картины действительности, портрета героя, структурности, содержательности, целостности произведения, явлений природы; показать, что все взаимосвязано.

1 шаг. Учитель предлагает детям нарисовать два, три, четыре круга, так, чтобы они, пересекаясь, образовали общее пространство.

2 шаг. Учитель поясняет детям, что каждый круг – это образ героя, явление природы, картина пейзажа. Пространство, которое для них является общим, обозначает то, что их объединяет, а пространство слева и справа – это то, что их различает.

3 шаг. Учитель предлагает каждому заполнить сначала одно пространство, обсудить его в паре, дополнить то, что упущено, а затем заполняет второе пространство.

4 шаг. Один человек в группе читает содержание диаграммы, группа обсуждает, уточняет, корректирует.

Методика «Свободное письмо».

Цель использования: проводится для воспоминания своего опыта, для более глубокого осмысления содержания.

Темы могут быть такими:

1. Что было наиболее важным для вас
2. Что нового в этом для меня.
3. Что чувствую я по отношению ... (к автору, герою, событию).
4. Как бы я поступил на месте героя.

К концу урока можно предложить учащимся, что они считают наиболее важным из того, что обсуждалось на уроке.

Методика «Пятистишие».

Цель использования: нерифмованное стихотворение из пяти строк, используется для вовлечения учеников в процесс ответной реакции на заданную тему.

1 строка – тема – 1 слово (существительное).

2 строка – опоясывающее тему – 2 слова (прилагательные к теме).

3 строка – выражает действие по теме – 3 слова (глагол, причастие, деепричастие).

4 строка – показывает отношение к теме – фраза из 4 слов (чувства, эмоции).

5 строка – слово-синоним к теме – 1 слово (существительное).

Методика «Ключевые слова».

Цель использования: создать условия развития творческого воображения, фантазии; помогает детям уяснить основные моменты содержания сюжета и выбрать ключевые слова; обучение пересказу с помощью Т-таблицы, ключевых слов, сюжетного произведения.

1 шаг – работа над заголовком.

2 шаг – учитель предлагает детям 5-7 ключевых слов и просит составить по этим словам и заголовку свою сказку.

3 шаг – каждая группа представляет свою сказку, а учитель говорит только «спасибо! Молодцы!», но не комментирует, вызывает интерес к слушанию.

4 шаг – предлагается текст, объявленный в теме сказки для первоначального чтения.

5 шаг – после анализа содержания сказки, учитель предлагает детям заполнить Т-таблицу. Если дети уже умеют работать с таблицей, то работают индивидуально, в паре, с группой.

Методика «Эссе».

Цель использования: учить ребенка создавать свою точку зрения.

1 шаг – составить небольшой рассказ, свободный по форме, для описания своей точки зрения (рассуждение по какому-либо поводу).

2 шаг – использовать стиль образный, парадоксальный, афористичный, с установкой на разговорную лексику.

Методика «Дискуссионная карта».

Цель использования: помочь детям организовать свои мысли перед вступлением в диалог.

Порядок выполнения:

1. Выбирается проблемный вопрос и заполняется в таблицу.
2. Каждый определяется сам, в какую пользу будет выбирать аргументы: или «да» или «нет».
3. Затем выбирают и записывают аргументы.

4. После того, как каждый самостоятельно заполнит карту, можно обменяться мнениями с товарищами в группе или в паре.
5. Дополнить другие аргументы в свою карту, если они понравятся.
6. Выбрать от группы только один ответ «да» или «нет» и высказать перед всеми.
7. Записать ниже карты только один вывод: либо «да» либо «нет».
8. Класс делится на две группы:
«Да» - садится на 1 ряд.
«Нет» - садится на 2 ряд.
Если есть сомневающиеся, они садятся на средний ряд.
В период дискуссии они могут пересесть на любой ряд, приняв ту или иную точку зрения.

Методика «Дневник двойной записи».

Цель: научить высказывать свою позицию, подбирать аргументы.

Ход занятия: Ученик выбирает из рассказа ключевую мысль. Записывает в дневнике мысли автора, затем записывает свою личную аргументацию.

В чем ценность этой методики?

1. Глубокое осмысление рассказа.
2. Видение сюжета.
3. Умение высказать свою позицию, аргументировать ее.
4. К каждому ключевому слову подобрать аргумент.

Все эти методики использовались в течение учебного года на уроках казахского языка. Содержание каждой методики зависело от темы изучаемого материала. Приведем примеры использования методик развития критического мышления на уроках казахского языка в экспериментальной группе:

Методика «Категорийный взгляд».

Цель: Подбор отдельных слов, словосочетаний на тему «глаза»; группирование информации по одному ведущему признаку. Познакомить учащихся со средствами создания наглядности речи. Подготовка к устному высказыванию.

Ход занятия: Вступительное слово учителя. Использование образной, наглядной речи для активизации мышления и стимулирования воображения слушателей. Затем учитель предлагает подобрать ассоциации к слову «глаза». Следующий шаг – выделить ведущий признак из всего набора подобранных ассоциаций.

По результатам работы составить таблицу.

Составление ассоциаций на слово «глаза»:

ГЛАЗА	узкие
	добрые
	печальные
	грустные
	молодые
	подслеповатые
	раскосые
	карие
	большие
	голубые
	больные
	миндалевые

Классификация ассоциаций «глаза»:

ГЛАЗА	Этнические характеристики
	цвет
	Внутренний мир
	здоровье
	Психологическое состояние
	форма
	эстетика
	возраст

Методика: «Пятистишие».

Цель: Предложить учащимся составить пятистишие на понятия «сравнение», «метафора» для возможности творческого выражения и оценки понимания значения образной речи.

Ход занятия: Ученики составили пятистишие.

«Сравнение»:

1. Сравнение.
2. Точное, красочное.
3. Сопоставляет, привлекает, уточняет.
4. Придает речи оратора выразительность.
5. Оценочность.

«Метафора»:

1. Метафора.
2. Переносное, скрытое.
3. Сравнивает, выражает, добавляет.
4. Перенос значения по сходству.
5. Выразительность.

Методика: «Направленное чтение».

Цель: Создать условия для прочтения текста «На охоте» через систему многоуровневых вопросов для более глубокого понимания содержания прочитанного. Развивать критическое мышление и речь. Научиться уважать мнение других, чуткому отношению к природе.

Ход занятия:

- I. Побуждение. Учитель предлагает детям в группах написать на листке слово «охота» цветом, который на их взгляд ассоциируется

с этим понятием. Затем провести презентацию работы от группы: «Почему выбран именно этот цвет?».

- II. Реализация. Учитель читает рассказ. Затем задает вопросы к каждому абзацу рассказа. Например: «Какие чувства вы испытываете в этот момент? Почему? О чем думаете? Как вы понимаете выражение автора «ни пера с него, ни пуха»? Согласны ли вы с автором?»
- III. Рефлексия. После прочтения учитель дает задания-вопросы:
 - Как вы думаете, изменится ли отношение охотника к охоте?
 - Сожалеет ли он о случившемся? Почему?
 - Каким цветом бы охотник написал слово охота? Почему?
 - Что вы можете сказать об этом человеке?
 - Попробуйте в группах написать письмо охотникам всего мира.

Самоанализ занятия: На этапе побуждения был использован метод ассоциаций. Результаты групповой работы получились следующие:

- Первая группа написала это слово двумя цветами: зеленым и черным. При объяснении своего мнения они говорили о том, что природа – зеленая среда находится в опасности, которую и показали черным цветом.
- Вторая группа выбрала серый цвет, объясняя грусть, печаль по поводу гибели животных.
- Третья группа написала слово «охота» красным цветом, ассоциируемым у них с кровью, проливающейся во время охоты.
- Четвертая группа – черно-красное видение охоты: смерть и кровь вместе.

Наличие зеленого, серого, красного и черного цветов показали, что ученики неоднозначно относятся к охоте. Таким образом, дети активно включились в предложенный вид деятельности. Были мотивированы к знакомству с текстом.

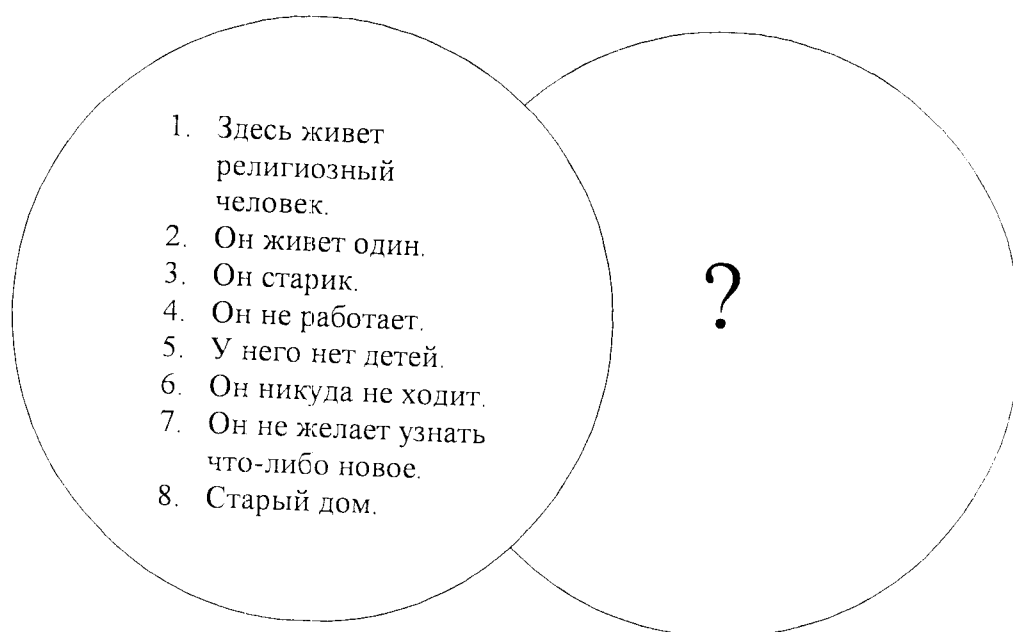
Методика: «Диаграммы Венна».

Цель: Систематизировать свои представления и известную информацию о герое для создания целостного образа. Показать о взаимосвязи всего в окружающем нас мире.

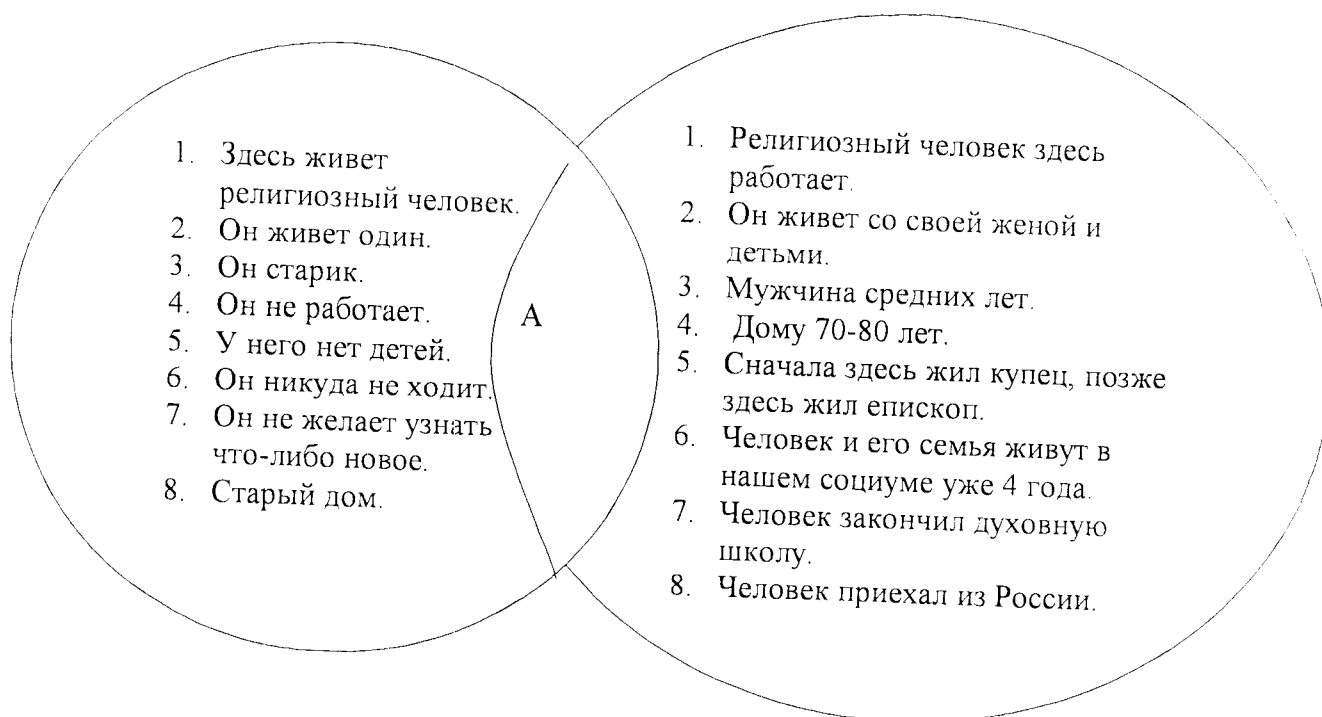
Ход занятия: При изучении темы «Мой город» ученики получили задание по группам. Необходимо было описать заинтересовавший их дом с помощью диаграмм Венна. В ходе исследования города, такой дом они нашли, осмотрели со всех сторон. Ученики составили диаграмму Венна, чтобы помочь организовать свои предварительные мнения и мысли о доме. Диаграмма представляет первоначальные вопросы учеников, которые направляли их исследовательские наблюдения и интервью. По мере обобщения данных они начали расширять свои представления, включая относящиеся к исследованию вопросы и материалы.

Позже, во время этого исследования, ученики добавили информацию из своего исследования, для того чтобы создать новую диаграмму Венна.

Предсказание учеников о «таинственном доме» до исследования.



Сравнение учеников по «таинственному дому» и его обитателей во время исследования



Ученики использовали диаграмму Венна для того, чтобы вновь вспомнить о своих заключениях по поводу таинственного дома. Диаграмма также обеспечила способ, при помощи которого ученики рассматривали свои перспективы как исследователи по сравнению со взглядами других

людей в этом доме и возле него. Они получили три типа информации: свое мнение, мнение других людей, полученное во время исследования; информация, сходная с мнением учеников и других людей. В диаграмме эта область отмечена буквой «А». Используя этот тип диаграммы, ученики смогли построить понимание о путях, по которым их взгляды схожи или разнятся от взглядов людей-участников исследования.

Методика: «Свободное письмо».

Цель: Учить создавать свою точку зрения на понятие «доброта», основываясь на воспоминания своего опыта.

Ход занятия: Учитель предлагает детям написать сочинение на тему «Доброта». Для более глубокого осмысления этого понятия предлагается составить вопросы. Учитель помогает: «Какие вопросы, разные по уровню сложности, сформулировали вы к такому тексту? Подумайте, на какой из них вам бы захотелось поразмышлять во время письма».

Ученики для написания сочинения выбрали «Я-вопрос». Например: всегда ли я бываю добрым по отношению к другим? Как часто я говорю добрые, хорошие слова своим близким?

Анализ: Дети в ходе выполнения задания обретали навык формулировки вопросов, и вместе с этим они становились более внимательными читателями. Они гораздо четче стали излагать свои мысли, а так же научились быстрее реагировать и полнее отвечать на вопросы, адресованные им.

Методика: «Дневник двойной записи».

Цель: Учить высказывать свою позицию, аргументировать ее.

Ход занятия: Учитель дает задание: выбрать из услышанного рассказа понравившийся вопрос. Дать на него ответ в форме дневника двойной записи:

Интересный вопрос	Чем он интересен?

Это задание очень понравилось ученикам. Они не только сами стали отвечать письменно на понравившийся вопрос, но собирали ответы одноклассников. Так вопросы и письмо еще более сближали детей, делали их чуткими и добрыми.

Методика «Эссе».

Цель: Учить создавать свою точку зрения. Использовать методику для описания внешности человека так, чтобы заинтересовать читателей.

Ход занятия: Учитель дает классу задание: написать эссе-описание внешности человека. Готовясь к нему, дети сформулировали вопросы-помощники. Делали это в парах, группах, затем представляли классу.

Анализ: Одна из учениц описала внешность маленького мальчика, встреченного ею на улице. Она составила вопросы: С чего начну сочинение?

Кого я буду описывать? Как покажу, что меня удивил внешний вид мальчика? Почему его внешность не похожа на других? Как через описание покажу свое отношение к мальчику? Какие вопросы задам себе и тем, кто прочитает мое сочинение? Эти вопросы помогли ученице так выполнить эссе-описание внешности человека, что оно позволило нам, читателям, ярко представить этого ребенка и вызвать у нас сопереживание.

Кроме использования методик развития критического мышления в программе подразумевался иной подход к оцениванию учебной деятельности учащихся. Предлагаемый подход так же влиял на повышение школьной мотивации [71].

Оценка – составная часть программы развития критического мышления. Рассмотрим принципы оценивания, влияющие на развитие учебной мотивации. Оценка – часть программы: она не может существовать отдельно от организации класса, от отношений между учителями и учениками, от непрерывного опыта обучения и мероприятий. Для того чтобы думать об оценке и планировать ее, необходимо помнить о классе и его организации. Не имеет смысла разделять роль оценки от динамического взаимодействия преподавания и обучения.

Учителя ценят социальную представленность класса. Уважение всех членов обучающегося социума предполагает, что каждый играет роль в обучении, каждый вовлечен в непрерывное обучение, и поэтому каждый имеет свою роль в процессе оценивания. Классная комната принадлежит социуму людей, которые живут в данной местности, с учителем, который выполняет главную лидирующую роль, но при этом уважает идеи учеников об организации класса, чтобы он стал эффективным местом для жизни и учебы. При планировании оценки мы должны понимать и использовать силу социальной группы. Социум классной комнаты является частью большой общины, в которой живут ученики и учителя и постоянно общаются. Поэтому также важно вовлекать других учителей, администрацию и родителей в процесс оценивания.

Оценка является частью программы, несет двойственную функцию. Первая – познание учеников – показывает, во что ученики и учителя активно вовлечены: в чтении – решать проблемы, получить больше научного знания и эстетического удовольствия; в письме – отразить свое, выразить свои знания, создать что-либо на хорошем уровне, заботиться об ежедневных делах, и, употребляя устный и письменный язык, познавать мир. Вторая – оценка учителя – показывает, что в то время, когда обучающиеся вовлечены в познавательную деятельность, оценка учителя мониторинг цели изучения языка и концептуальное развитие.

Двойственный план

Оценка учителя	Познание учеников
Вовлечены учителя	Вовлечены дети и учителя
Оценивание: Развития языка, Когнитивного развития, Программы обучения.	Познание окружающего мира. Ответы на вопросы, решение проблем. Оценивание собственного обучения через язык.
Непрерывный, Текущий, Интегральный Процесс.	Чтение, Письмо, Говорение, Слушание.

Оценка не смешивается с обучением учеников. В то время, когда ученики вовлечены в программу дня и составляют одну часть двойственного плана, оценка является постоянной частью другого аспекта этого плана. Учителя вовлечены в процесс оценки во время всех аспектов учебной программы. Этот процесс является непрерывным и интегральным.

Учителя знают, что оценка происходит постоянно; она входит в ежедневные планы. Оценка является одним целым с процессом обучения и преподавания, а не отдельной составляющей сама по себе. В то время, когда дети и учитель вовлечены в процесс познания окружающего мира, отвечая на поставленные вопросы и решая свои проблемы, другой частью этого обучения является получение ответов на вопросы: Что я изучаю? Как идут дела? Кто смог выполнить задание? Как меняется понимание и гипотезы учеников? Кто кажется, запутался? Как идут в нашей группе обсуждения? Убрали ли мы за собой после рисования? Организовала ли я письмо таким образом, что ученики по желанию смогли его продолжить сами?

Следующие принципы могли бы помочь в поисках методов обучения:

- Оценка и оценивание могут быть использованы учителями и учащимися, чтобы планировать уроки и действия.
- Учителя и учащиеся могут помочь друг другу собрать информацию из методов оценивания и оценить ее. Через оценку учителя и учащиеся могут поставить цели и определить критерии, чтобы оценить достижения этой цели.
- Оценка и оценивание являются частью каждого урока. То, что учителя и учащиеся знают о ходе развития учащегося основано на оценке степени участия его на уроке.
- Информация, взятая из оценок участия учащегося на уроке, также может быть сообщена другой аудитории, заинтересованной в его работе, такой как родители и школьная администрация. Эта

аудитория ценит то, что учителя замечают детали об участии и ходе развития учащегося.

Общим к каждому из этих принципов является мнение, что учителя и учащиеся должны вместе участвовать в использовании методов оценивания и в понимании того, что информация может быть взята из них.

В то время, когда мы размышляем о том, какую бы оценку поставить тому или иному учащемуся, мы сталкиваемся с фактом, что наше понимание каждого учащегося ограничено. Как учителя, мы можем только знать так много о наших учащихся, в частности, с тех пор, как они способны решить показать нам то, что по их мнению мы хотим увидеть или услышать. Мы можем запланировать уроки и диаграммы последовательности фактов и умений, которым необходимо обучить. Однако, это планирование и составление диаграмм редко предлагает нам большую способность проникновения в интересы, надежды, сильные стороны наших учащихся, отношения их с другими и понимание академического чтения и письма.

Понимание условий работы учащегося требует, чтобы учителя пересмотрели три вопроса:

1. Какие источники использовал учащийся, чтобы завершить задание или другие задачи? Может случиться так, что учащийся полагался на различные материалы, ресурсы общественного и интеллектуального характера, взятые извне урока и учебной программы, чтобы выполнить задание. Если так, то наша оценка учащегося должна учитывать использование им различных источников, чтобы понять, что он знает и умеет делать.
2. Насколько организация и последовательность заданий поддерживает выполнение учащимся этих заданий? Может случиться так, что наши способы организации заданий представляют барьер для учащегося и мешают его работе.
3. Понял ли учащийся задания так же как понимает их учитель? Может произойти так, что восприятие учащимся того, как выполнять задание значительно отличается от того, как учитель воспринимает его. Если так, тогда как же учителю оценивать то, что знают учащиеся?

Среди других эти ограничения понять работу учащегося так же ограничивают уверенность учителя в оценке знаний и способностей учащегося. Когда источники для выполнения заданий различны, когда различаются способы организаций заданий и, когда рамки ссылок различны, тогда неудивительно, что методы оценивания должны предвидеть такое разнообразие.

Оценивая компетенцию учащихся, учитель должен использовать множество различных заданий в различных форматах. Представляем средства оценивания в различных форматах, подходящие на разные задания:

<u>Наблюдения за ходом развития учащихся</u>	<u>Наблюдения за продуктом деятельности</u>
- беседа с учащимися	- журналы
- заметки о работе учащихся	- самооценка
- участие на уроках	- письменные размышления
- интервью с учащимися	- вопросы учащихся
- наблюдение за письмом	- проекты исследования
- наблюдение за чтением	- тетради
- наблюдение за ответом	- рисунки, другие ответы

Средства оценивания

<u>Задания, подготовленные учителем и учащимися</u>	<u>Внешние задания</u>
- тесты	- государственные тесты
- рецензии	- вопросы с учебников
- диктанты	- областные тесты
- письменные оценочные листы	- школьные тесты
- оценивание корректирования	- опубликованные рецензии и рубрики
- контрольные листы и рубрики	

Диаграмма разделена на четыре поля, чтобы показать оценивание, которое создается из разных месторасположений по отношению к учащемуся и учителю. В верхнем левом углу находятся оценочные работы – заметки учителя и учащегося, которые оценивают ход развития учащегося и процедуры выполнения им этих заданий. По этой причине, эти оценочные работы названы «Наблюдения за ходом развития учащегося», и они включают: беседа с учащимися о том, как выполнять задания; заметки учителя об организации учащимся своей работы и процедуре выполнения заданий; записи об участии учащихся на уроках; интервью учащихся об их рабочих привычках и наблюдения за ответами учащихся на письменные задания; и задания по чтению. Для других заданий могут быть созданы и другие оценочные работы.

Верхний правый угол показывает другую группу письменных работ – оценочные работы, спроектированные для того, чтобы интерпретировать материалы, произведенные учащимися. Они названы «Наблюдения за продуктом деятельности учащихся». Некоторые примеры этих работ: журналы учащихся о заданиях по чтению, самооценка, где учащиеся пишут о собственном ходе развития и достижениях, письменные рефлексии о том, что обсуждалось на уроках, вопросы учащихся о заданиях по чтению и письму, проекты исследования учащихся и рисунки, относящиеся к заданной работе по чтению и письму.

В нижнем левом углу перечислены задания, подготовленные учителем и учащимися, чтобы обеспечить цифровой результат или баллы. В таких заданиях используются критерии для того, чтобы дать баллы или оценку работе учащегося. Эти оценочные работы, например, включают: подготовленные учителем тесты, пересмотр отношений или интересов, или пониманий учащихся, диктанты, для проверки правописания, пунктуации,

или другие письменные нормы, письменные оценочные листы или правила, которые перечисляют каждый аспект, в какой будет оценена письменная работа учащегося, списки оценок за корректирование письменных работ и контрольные листы с тем, что нужно включить в проекты и отчеты. Эти оценочные работы могли бы включить и многие другие материалы, подготовленные учителем или учащимися.

Оценочные работы, перечисленные в нижнем правом углу, представляют опубликованный материал, произведенный вне контекста непосредственных отношений между учителем и учащимся. Эти материалы включают: государственные, областные, школьные тесты, вопросы по учебнику и рабочие листы, произведенные авторами учебников, опубликованные рецензии и рубрики, разработанные авторами учебников, министерством образования, консультантами учебных программ и другими образовательными властями.

3.3. Анализ результатов экспериментальной работы.

Развивающая программа с применением методов и методик развития критического мышления использовалась на уроках казахского языка в экспериментальной группе в течение учебного года. По окончании программы была проведена контрольная психодиагностика с целью определения эффективности. За основной показатель было выбрано изменение уровня школьной мотивации как количественный показатель. С целью оценки качественных изменений были использованы проективные методики определения ведущей мотивации к обучению и исследование системы отношения к уроку казахского языка. Результаты контрольной психодиагностики:

Контрольная группа:

1. Алеша С. – уровень школьной мотивации – 15 баллов.

Ведущий мотив обучения – внешний.

Цвет отношения к уроку – фиолетовый.

Вывод: у мальчика положительное отношение к школе, но школа привлекает внеучебной деятельностью. Ведущий мотив обучения – внешний, подчинение давлению взрослого. В системе отношений преобладает тенденция очаровывать, чувственная предрасположенность, внушаемость, интеллектуальная или эмоциональная незрелость.

2. Диас Ж. – уровень школьной мотивации – 25 баллов.

Ведущий мотив обучения – познавательный.

Цвет отношения к уроку – красный.

Вывод: у мальчика высокий уровень школьной мотивации, преобладает познавательный мотив обучения. В системе отношений ведущим является стремление к переживаниям, направление активности на познание жизни и

деятельности, желание достичь результатов, добиться успехов, импульс к активной деятельности.

3. Катя С. – уровень школьной мотивации – 20 баллов.

Ведущий мотив обучения – оценочный.

Цвет отношения к уроку – синий.

Вывод: у девочки нормальный уровень школьной мотивации. Преобладает оценочный мотив обучения. В системе отношений преобладает потребность в эмоциональном спокойствии, гармонии, расслаблении, восстановлении сил, стремление к спокойной упорядоченной ситуации.

4. Вера П. – уровень школьной мотивации – 12 баллов.

Ведущий мотив обучения – позиционный.

Цвет отношения к уроку – серый.

Вывод: у девочки низкий уровень школьной мотивации. Ведущий мотив обучения – возможность занять позицию, в данном случае, позицию взрослого ребенка. В системе отношений выражена отгороженность, осторожная сдержанность, скрытность, социальная изоляция, нежелание в чем-то участвовать.

5. Руслан Т. – уровень школьной мотивации – 15 баллов.

Ведущий мотив обучения – позиционный.

Цвет отношения к уроку – фиолетовый.

Вывод: у мальчика положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами – возможностью показать себя взрослым. В системе отношений преобладает стремление очаровывать, чувственная предрасположенность, внушаемость, интеллектуальная или эмоциональная незрелость.

6. Ваня М. – уровень школьной мотивации – 14 баллов.

Ведущий мотив обучения – позиционный.

Цвет отношения к уроку – серый.

Вывод: у мальчика низкий уровень школьной мотивации. Ведущий мотив обучения – стремление занять какую-нибудь позицию, например ученика. В системе отношений выражена отгороженность, осторожная сдержанность, скрытность, социальная изоляция, нежелание в чем-то участвовать.

7. Дима С. – уровень школьной мотивации – 14 баллов.

Ведущий мотив обучения – внешний.

Цвет отношения к уроку – коричневый.

Вывод: у мальчика низкий уровень школьной мотивации. Ведущий мотив обучения – внешний, в данном случае подчинение давлению взрослых. В системе отношений выражена сильная потребность в физическом покое и чувственном удовольствии.

8. Мадина Т. – уровень школьной мотивации – 20 баллов.

Ведущий мотив обучения – социальный.

Цвет отношения к уроку – синий.

Вывод: у девочки нормальный уровень школьной мотивации. Ведущий мотив обучения – социальный, возможность занять достойное место в обществе. В системе отношений выражена потребность в эмоциональном спокойствии, гармонии, расслаблении, восстановлении сил, стремление к спокойной упорядоченной ситуации.

9. Азиза Д. – уровень школьной мотивации – 15 баллов.
Ведущий мотив обучения – оценочный.
Цвет отношения к уроку – синий.

Вывод: у девочки положительное отношение к школе, но школа больше привлекает возможностью получать хорошие оценки. В системе отношений выражена потребность в эмоциональном спокойствии, гармонии, расслаблении, восстановлении сил, стремление к спокойной упорядоченной ситуации.

10. Виталия Б. – уровень школьной мотивации – 14 баллов.
Ведущий мотив обучения – внешний.
Цвет отношения к уроку – серый.

Вывод: у мальчика низкий уровень школьной мотивации. Ведущий мотив обучения – подчинение давлению взрослых. В системе отношений преобладает отгороженность, осторожная сдержанность, скрытность, социальная изоляция, нежелание в чем-то участвовать.

Экспериментальная группа:

1. Денис К. – уровень школьной мотивации – 25 баллов.
Ведущий мотив обучения – познавательный.
Цвет отношения к уроку – красный.

Вывод: у мальчика высокий уровень школьной мотивации. Ведущий мотив обучения – познавательный. В системе отношений выражено стремление к переживаниям, направление активности на познание жизни и деятельности, желание достичь результатов, добиться успехов, импульс к активной деятельности.

2. Максим С. – уровень школьной мотивации – 20 баллов.
Ведущий мотив обучения – социальный.
Цвет отношения к уроку – синий.

Вывод: у мальчика нормальный уровень школьной мотивации. Ведущий мотив обучения – социальный, возможность занять достойно место в обществе. В системе отношений выражена потребность в эмоциональном спокойствии, гармонии, расслаблении, восстановлении сил, стремление к спокойной упорядоченной ситуации.

3. Эдик Д. – уровень школьной мотивации – 25 баллов.
Ведущий мотив обучения – познавательный.
Цвет отношения к уроку – желтый.

Вывод: у мальчика высокий уровень школьной мотивации. Ведущий мотив обучения – познавательный. В системе отношений выражено стремление облегчить свое положение и ожидание счастья, наслаждение действием, способность к активному созиданию, предвкушение результатов работы и стремление к новым интересным занятиям.

4. Света К. – уровень школьной мотивации – 25 баллов.
Ведущий мотив обучения – социальный.
Цвет отношения к уроку – красный.

Вывод: у девочки высокий уровень школьной мотивации. Ведущий мотив обучения – социальный, возможность занять достойное место в обществе. В системе отношений выражено стремление к переживаниям, направление активности на познание жизни и деятельности, желание достичь результатов, добиться успехов, импульс к активной деятельности.

5. Дима Ш. – уровень школьной мотивации – 25 баллов.
Ведущий мотив обучения – позиционный.
Цвет отношения к уроку – зеленый.

Вывод: у мальчика высокий уровень школьной мотивации, но школа больше привлекает возможностью занимать позицию ученика. В системе отношений выражена потребность произвести впечатление, самоутвердиться; преодоление трудностей, придерживается своего мнения, выражается в хорошей памяти, ясности самовыражения, способности к критическому анализу и логической последовательности.

6. Настя М. – уровень школьной мотивации – 20 баллов.
Ведущий мотив обучения – позиционный.
Цвет отношения к уроку – синий.

Вывод: у девочки нормальный уровень школьной мотивации. Ведущий мотив обучения – возможность занять позицию ученика или взрослой девочки. В системе отношений выражена потребность в эмоциональном спокойствии, гармонии, расслаблении, восстановлении сил, стремление к спокойной упорядоченной ситуации.

7. Марат К. – уровень школьной мотивации – 15 баллов.
Ведущий мотив обучения – позиционный.
Цвет отношения к уроку – желтый.

Вывод: у мальчика положительное отношение к школе, но школа больше привлекает внеучебными сторонами, в данном случае привлекает возможность занять позицию взрослого ребенка. В системе отношений выражено стремление облегчить свое положение и ожидание счастья, наслаждение действием, способность к активному созиданию, предвкушение результатов работы и стремление к новым интересным занятиям.

8. Тания К. – уровень школьной мотивации – 25 баллов.
Ведущий мотив обучения – социальный.
Цвет отношения к уроку – зеленый.

Вывод: у девочки высокий уровень школьной мотивации. Ведущий мотив обучения – социальный, стремление занять достойное место в обществе. В системе отношений выражено стремление произвести впечатление, самоутвердиться; преодоление трудностей, придерживается своего мнения, выражается в хорошей памяти, ясности самовыражения, способности к критическому анализу и логической последовательности.

9. Катя У. – уровень школьной мотивации – 25 баллов.
Ведущий мотив обучения – социальный.

Цвет отношения к уроку – красный.

Вывод: у девочки высокий уровень школьной мотивации. Ведущий мотив обучения – социальный, возможность занять достойное место в обществе. В системе отношений выражено стремление к переживаниям, направление активности на познание жизни и деятельности, желание достичь результатов, добиться успехов, импульс к активной деятельности.

10. Саша С. – уровень школьной мотивации – 20 баллов.

Ведущий мотив обучения – позиционный.

Цвет отношения к уроку – синий.

Вывод: у мальчика нормальный уровень школьной мотивации. Ведущий мотив обучения – позиционный, возможность занять позицию взрослого ребенка. В системе отношений выражена потребность в эмоциональном спокойствии, гармонии, расслаблении, восстановлении сил, стремление к спокойной упорядоченной ситуации.

Динамика значений уровня школьной мотивации в ходе экспериментальной работы.

№	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа
1	15	25	15	25
2	25	14	25	20
3	20	20	20	25
4	10	15	12	25
5	15	15	15	25
6	14	12	14	20
7	14	10	14	15
8	20	20	20	25
9	15	15	15	25
10	14	14	14	20

Сделаем обобщение. Из результатов контрольной психодиагностики видно, что методики развития критического мышления действительно способствовали повышению мотивации к обучению казахскому языку. Причем, данные уровня учебной мотивации в контрольной группе практически не изменились. Стало очевидным, что уровень учебной мотивации изменился не только количественно, но изменилась и качественная сторона. Так, у большинства учащихся в экспериментальной группе ведущим мотивом обучения стал познавательный и социальный мотив, что еще раз доказывает, что критическое мышление развивает не только познавательную сферу личности, но и социальную. В системе отношений так же произошли изменения, у детей повысился позитивный эмоциональный настрой на активную деятельность.

Проанализируем изменения в поведении учащихся во время проведения программы по развитию критического мышления с целью повышения учебной мотивации. Первые изменения, которые стали очевидны – это желание учащихся делиться своими чувствами, рефлексия. Ученики отметили, что учитель стала творчески относиться к проведению урока, стала

более заинтересована в успехе учеников, более искренна. Понравилась работа в парах, в группах. Они говорили, что хотят работать друг с другом, высоко ценят возможность высказываться самим и выслушивать мнение одноклассников. Учащиеся отмечали, что они обрели уверенность в выражении своих взглядов, которые принимались, и принимались всерьез их одноклассниками; и они были рады возможности быть услышанными другими. У учащихся не возникло сомнения в том, что, работая вместе, объединяя усилия, они повышают свои знания. Они отметили, что уроки с применением навыков критического мышления остаются в памяти намного дольше, чем традиционные уроки. Использование таких технологий, как «Мозговой штурм», «кластеры», таблицы «Знаю-хочу знать-учусь», помогали учащимся сфокусировать все предыдущие знания. Эти технологии помогли детям установить связь между новым материалом и тем, чему они научились раньше. Ребята положительно оценили применяемые стратегии, отметили, что стало интересно на уроках, им хочется учиться, они не боятся высказывать то, что думают. Стратегии помогли учащимся лучше узнать друг друга и чувствовать себя комфортно.

Следующим очевидным изменением в поведении учащихся можно отметить повышение и активизация мыслительных процессов, что сразу же сказалось на уровне знаний детей. Очевидно, что развитие мышления учащихся многократно ускоряется и усиливается, если учитель учит умелому применению различных мыслительных приемов. Действительно, мышление учащегося проявляется в умении анализировать и синтезировать, обобщать и конкретизировать, иными словами – в умении применять различные приемы мыслительной деятельности к изучаемому материалу, к решению задачи, к любой жизненной ситуации. В этих закономерностях раскрываются взаимосвязи между внутренними процессами, протекающими в сознании учащихся, и внешними, дидактическими условиями, в которых проходит учебная деятельность. К внешним условиям относятся содержание упражнений, их последовательность, приемы организации урока, к внутренним – мыслительная деятельность, процессы запоминания и работа памяти. Поскольку в закономерностях отражаются взаимосвязи между внутренними процессами учебной деятельности учащихся и внешними, дидактическими условиями, то, опираясь на эти закономерности, учитель может путем видоизменения внешних условий координировать внутренние процессы, протекающие в сознании учащихся. Таким образом, у психолога возникает возможность целенаправленно управлять мыслительной деятельностью учащихся. Учитель может выбирать методы обучения, наиболее подходящие к условиям своей работы, предвидеть, прогнозировать возможные последствия их применения, находить выходы из многочисленных затруднений, встречающихся на практике, а затем практически проверять свои выводы.

В программе отмечалось, что развитие критического мышления влечет за собой повышение социальной позиции ученика. Изменения в поведении учащихся еще раз доказали это утверждение. Дети на уроках проявляют

активный интерес к изучаемому материалу, формы работы позволяют каждому ученику чувствовать себя на уроке комфортно. Кажется, что в такой непринужденной, творческой, динамичной обстановке легче усваивается материал. Ученики увлеченно готовятся к таким урокам. На этих уроках постоянно царил дух взаимопонимания, поддержки, творческого поиска. На занятиях была возможность к созданию продуктивных учебных ситуаций, основанных на принципе единства познавательной деятельности и общения, когда позиции по отношению к обсуждаемому вопросу равноправны. Взаимодействие в данном случае велось на субъект-субъектном уровне, а структурирование материала через систему творческих задач позволило использовать формы совместной деятельности: ученик-ученик, ученик-мини группа, ученик-группа, ученик-учитель. Причем во главу угла был поставлен вопрос о том, что личный опыт ученика – это все. И в основу учебного процесса была поставлена личная деятельность ученика в коллективной деятельности. Мотивация усиливается благодаря расширению спектра мотивов, путем создания творческих ситуаций. Например, образное мышление учащихся развивалось с помощью множества приемов, таких как написание эссе, свободного письма.

Хочется обратить внимание еще на одно изменение, произошедшее у меньшинства учеников, но тем не менее оно очень важно. Речь идет об учениках, показавших при психодиагностике на начальном этапе негативное отношение к школе. При проведении контрольной психодиагностики, эти показатели резко изменились, у детей появилось положительное отношение к школе. В поведении этих детей так же были видны произошедшие с ними изменения. Если раньше слабые ученики старались отмолчаться, отсидеться, то сейчас они с огромным желанием и большим интересом принялись за учебу, стали лучше готовиться к урокам, читают дополнительную литературу, с интересом работают в парах и группах разного состава. Робкие, нерешительные ответы учеников стали полными, глубокими, это результат целенаправленного чтения. Они полны ожиданий, восторга и любопытства. Сами ученики отмечают, что класс стал лучше работать сообща, уроки проходят интересно, живо, глубокие знания приобретаются в классе, а учителя создают в классе такую атмосферу обучения, при которой не остается безучастных учеников.

Итак, анализ результатов экспериментальной работы показал, что применение методик развития критического мышления на уроках казахского языка способствует повышению школьной мотивации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты работы по развитию критического мышления показывают, что оно вполне может стать основой для формирования учебной мотивации. В первую очередь потому, что оно всегда связано с генерацией собственных, неповторимых идей. Эти идеи генерируются индивидом не для самого себя, но для сообщества, способного их понять, что обеспечивает не только необходимые контекстуальные рамки, но и материал для построения самих идей. Обучение критическому мышлению связано с содержанием познавательных сообществ, члены которых делятся друг с другом собственными достижениями. Каждый имеет возможность высказаться, в каждом обнаруживаются способности и таланты. Кроме того, критически грамотный человек конструктивно включается в работу своего сообщества. Идеи генерируются, и значимые связи устанавливаются членом сообщества внутри данного контекста. Поэтому при всей их уникальности и неповторимости, они все же не замыкаются на себе, а вступают во взаимодействие с контекстуальными идеями и значениями. Таким образом, соблюдается условие связи мыслительной деятельности с окружающей действительностью. Полученные результаты указывают, что выдвинутая гипотеза обоснована.

Школа и, в частности, психологи, работающие в русле развития критического мышления, должны помочь учащимся почувствовать на собственном опыте, что свобода не есть свобода от ответственности. Надо обеспечить ученикам такой познавательный опыт, чтобы они смогли не только понять, но именно почувствовать, что наивысшее проявление свободы есть свобода брать на себя ответственность.

Как можно рассматривать критическое мышление после участия в такой программе? Можно рассматривать с двух позиций – дидактической и гражданской. С дидактической позиции, критическое мышление есть мышление самостоятельное, где информация является отправным, а не конечным пунктом. Критическое мышление – это постановка вопросов и уяснение проблем, которые нужно решать. Критическое мышление – это стремление к убедительной аргументации и это явление социальное. С гражданской позиции, критическое мышление означает, что мы взвешиваем любую информацию, идею, чтобы решить для себя, следовать ли этим идеям. Мы воспринимаем любую информацию критически, то есть анализируя и взвешивая, отбирая и применяя по ситуации с учетом местных условий. Мы относимся критически к тому, что мы сами предлагаем, но менее критикуем отличное от нашего мнение – право голоса имеет каждый – и мы уважительно относимся к любому мнению. Мы умеем слушать разные мнения, чтобы взвесить, при необходимости логично и тактично аргументировать, а возможно, и взглянуть по-новому на свою точку зрения.

Пробудить заложенное в каждом ребенке творческое начало, научиться трудиться, помочь понять и найти себя, сделать первые шаги в творчестве

для радостной, счастливой и наполненной жизни – этому помогают стратегии критического мышления. Кончается безделье за партой! Ученики становятся тружениками в сфере мышления. А учитель помогает ученику раскрыть его способности и самореализоваться.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии. М., 1974.
2. Леонтьев А.Н. Потребность, мотивы, сознание. М., 1966.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
4. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М., 1960
5. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника. М., Просвещение, 1966.
6. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. М., Педагогика, 1983, т. 2.
7. Фам Мин Хак. Судьбы бихевиоризма. Вопросы психологии, 1997, №2.
8. Роговин М.С. Предмет и теоретические основы когнитивной психологии. М., 1977.
9. Фрейд З. Введение в психоанализ. М., 1987.
10. Какабадзе В.Л. Теоретические проблемы глубинной психологии. Тбилиси, 1982.
11. Лейбин В.М. Психоанализ и философия неопрейдизма. М., 1977.
12. Добренков В.И. Неофрейдизм в поисках истины. М., 1974.
13. Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии. М., 1982.
14. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
15. Маслоу А. Самоактуализирующаяся личность. Психология личности. М., 1985.
16. Ярошевский М.Г. История психологии. М., 1966.
17. Величковский Б.М., Зинченко В.П. Методологические проблемы современной когнитивной психологии. М., 1982.
18. Гальперин П.Я. История зарубежной психологии. М., МГУ, 1986.
19. Нюттен Ж. Мотивация. М., 1986.
20. Холодная М.А. Психология интеллекта. М., 1997.
21. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
22. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка. Хрестоматия по психологии, М., Просвещение, 1987.
23. Маркова А.К., Матис Т.А. Формирование мотивации учащихся. М., 1990.
24. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М., Наука, 1977.
25. Орлова А.Б., Фридман Л.М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М., 1983.
26. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей. М., Педагогика, 1982.
27. Маркова А.К., Творогова Н.Д., Шкуркин В.И. Стимулирование побуждения к учению. М., 1988.

28. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. М., Мысль, 1986.
29. Славина Л.С., Ендовицкая Т.В. Опыт экспериментального изучения произвольного поведения. Вопросы психологии. 1986, №4.
30. Рувинский Л.И., Арет А.Я. Самовоспитание школьников. М., Педагогика, 1986.
31. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий. М., 1959, т.1.
32. Карпова С.Н., Лысюк Л.Г. Нравственное развитие ребенка. М., 1986.
33. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. М., 1976.
34. Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социально-психологическая теория. М., Просвещение, 1978.
35. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. М., 1979.
36. Клустер Д. Что такое критическое мышление. Перемена, 2001.
37. Столин В.В. Самосознание личности. М., 1984.
38. Темпл Ч., Стил Дж., Мередит К. Развитие критического мышления через чтение и письмо. Алматы, 1999.
39. Дьюи Дж. Демократия и образование. М., Педагогика-Пресс, 2000.
40. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М., 1960.
41. Выготский Л.С. Проблемы возрастной периодизации детского развития. Вопросы психологии, 1972, №2.
42. Выготский Л.С. Проблема возраста. М., 1983, т.4.
43. Дубровина Н.В. Рабочая книга школьного психолога. М., Просвещение, 1988.
44. Пиаже Ж. Психология интеллекта. М., 1969.
45. Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже. М., 1981.
46. Флейвел Дж. Генетическая психология Ж.Пиаже. М., 1967.
47. Темпл Ч. Стратегии для использования в любых предметных областях. Алматы, 2001.
48. Гуревич К.М. Психологическая диагностика, проблемы и исследования. М., 1981.
49. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики в патопсихологии. М., 1970.
50. Кабанов М.М., Личко А.Е., Смирнов В.М. Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. Л., 1983.
51. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1946.
52. Кульков В.А., Цехмистрова Т.Д. Формирование у учащихся умений учиться. М., Просвещение, 1983.
53. Цетлин В.С. Предупреждение неуспеваемости учащихся. М., Знание, 1989.
54. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.Б. Клинико-психологическая диагностика. Л., 1987, с.26.
55. Фрейд З. Введение в психоанализ. М., 1987.
56. Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности. М., 1980.

57. Битякова М.Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка. М., «Поиск», 1998.
58. Давыдов Д.В. Развивающая школа. М., 1980.
59. Люшер М. Цвет вашего характера. М., 1997.
60. Вартамян Г.А., Петров В.С. Эмоции и поведение. Л.: Наука, 1989.
61. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л.: ЛГУ, 1985.
62. Цукерман Г.А., Елизарова Н.В., Фрумина М.И., Чудинова Е.В. Обучение учебному сотрудничеству.
63. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба. М., 1991.
64. Раттер М. Помощь трудным детям. М.: Прогресс, 1987.
65. Победоносцев Г.А. Пути повышения эффективности обучения. М.: Просвещение, 1973.
66. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов-на-Дону, 1983.
67. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., Педагогика, 1978.
68. Сафин В.Ф. Устойчивость самооценки и механизм ее сохранения. Вопросы психологии, 1975, №3.
69. Габриэл М. Самооценка как метод изучения личности. М., 1982.
70. Краевский В.В. Методология педагогических исследований. Бишкек, 2001.
71. Гудман Й. Оценивание учеников: оценивание учителей. Алматы, 2001.
72. Окландер В. Окна в мир ребенка. М.: Класс, 1997.
73. Самоукина Н.В. Первые шаги школьного психолога. Дубна: Феникс – , 2000.
74. Прикладная социальная психология. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.
75. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986.
76. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы, С-П: Питер, 2000.
77. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики, М.: 1981.
78. Ботович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка. Хрестоматия по психологии, М., Просвещение, 1987.
79. Выготский Л.С. Собр.соч. – М.:1984. Т.: Детская психология.
80. Майерс Д. Социальная психология, С-П: Питер, 1999.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Педагогический тренинг для учителей начальных (программа психологических занятий)

Педагогический тренинг для учителей начальных классов направлен на развитие у них таких профессионально важных качеств, как эффективный индивидуальный стиль профессиональной деятельности, умение успешно общаться с коллегами по работе и руководителем школы, учащимися и их родителями, а также с членами своей семьи. Тренинг помогает выработать и такие качества, как позитивное отношение к ребенку, эмоциональное принятие младшего школьника, коммуникативные средства развивающего общения с ним, способы эффективной саморегуляции.

Упражнение «Ребенок»

Цель упражнения: формирование у учителей эмоционально-положительного отношения к детям.

Группа участников рассаживается по кругу и поочередно каждый из них дает определение слова «ребенок» (ученик младших классов). Начало первого предложения обязательно включает такие слова: «Ребенок – это...». Далее каждый оканчивает предложение так, как сочтет нужным.

При обсуждении психолог акцентирует внимание группы на позитивных определениях.

Упражнение «Встреча»

Цель упражнения: активизация у учителей детских воспоминаний, развитие эмоционального восприятия, формирование «комплекса детскости».

Организация группового занятия осуществляется по типу медитативного сеанса. Учителя удобно рассаживаются на своих местах. Они садятся полукругом, а психолог встает перед ними. После успокаивающих слов: «Расслабьтесь, сядте свободнее, спокойно подышите несколько минут», психолог просит группу визуализировать образы и картинки, которые он будет словесно описывать.

Далее он будет говорить: «Представьте, что в настоящий момент вы находитесь у себя дома, в своем доме или квартире. Вы сидите там, где вы обычно отдыхаете, где вам особенно уютно и хорошо. Вы внутренне готовитесь к встрече, важной для вас. Вы сосредоточены и внимательны к самим себе.

А теперь вы мысленно встаете и идете по направлению к выходу. Открываете дверь и медленно спускаетесь по ступенькам лестницы. Выходите из затемненного подъезда на улицу в светлое пространство летнего солнечного дня. На улице навстречу вам идет ребенок. Он приближается все ближе и ближе. Приглядитесь, этот ребенок – вы сами, какой вы были, когда учились в начальной школе. Посмотрите, как эта девочка одета, какое у нее выражение лица, настроение. Постарайтесь как можно более подробно

рассмотреть ее. Задайте ей важный для вас вопрос и постарайтесь услышать от нее ответ.

После этого повернитесь и медленно, не спеша возвращайтесь в свою квартиру».

Общее обсуждение проводится на основе следующих опорных вопросов: «Опишите образ себя, какой вы были в детстве и который возник сейчас в вашем внутреннем воображении»; «Какой вопрос вы задали и какой ответ получили?»; «Опишите ваши переживания и впечатления».

Упражнение «Мое детство»

Цель упражнения: активизация у учителей детских воспоминаний.

Группа рассаживается в круг. Психолог просит участников рассказать самое яркое и радостное впечатление детства.

Общее обсуждение проводится с позиции оказания психологической помощи тем учителям, которые имеют в своем личном опыте психотравмы, вынесенные из детства. Замечено, что наличие острых травматических событий в ранние годы влияет на отношение учителя к своим ученикам. При «выплескивании» в группе своих детских переживаний и получения групповой поддержки, учитель освобождается от своих тягостных воспоминаний.

Упражнение «Моя первая учительница»

Цель упражнения: развитие у учителей способности к педагогической рефлексии, анализу и оценке последствий собственных воспитательных воздействий.

Психолог предлагает членам группы рассказать о своей первой учительнице, как она относилась к детям, как объясняла уроки, как оценивала работу ребят, какая в классе была обстановка.

Эффективность упражнения повышается, если на общем обсуждении психолог привлекает внимание участников группы к вопросу о повторении ими в своей работе стиля и манеры своей первой учительницы или их желания стать в чем-то лучше нее, добрее и справедливее по отношению к детям. Важно также развивать у учителей умение чувствовать детей на основе воспроизведения собственных детских воспоминаний.

Упражнение «Мой самый трудный ученик»

Цель упражнения: развитие у учителей эмоционально-положительного отношения к детям, организация обмена опытом между ними на предмет общения с трудными учащимися.

Участники группы по кругу рассказывают о своем трудном ученике, как он выглядит, как ведет себя на уроках, как учится, какие сложные ситуации с ним возникли и т.п. Рассказывающий описывает, как он взаимодействует с таким учеником. Группа помогает найти более эффективные способы воздействия, привлекая в обсуждении свой практический опыт.

Упражнение «Интонация»

Цель упражнения: расширение диапазона коммуникативных возможностей учителей.

Каждому члену группы предлагается сказать какую-либо поощрительную фразу, обращенную к ученику. Например, может быть сказана такая фраза: «Молодец! У тебя все хорошо получается». При этом высказанная фраза повторяется участником не менее пяти раз с различной интонацией голоса и выражением лица.

Группа обсуждает, какие фразы были более удачными, а какие нет. Психолог помогает каждому учителю найти наиболее выразительные интонации для общения с учащимися.

Упражнение «Зеркало»

Цель упражнения: развитие коммуникативных возможностей учителей.

Группа участников разбивается на пары. В каждой паре выбирается один ведущий, второй — его «зеркало». В задачи ведущего входит осуществление спонтанных движений руками. Второй участник старается синхронно повторять эти движения как бы в зеркальном отображении.

Обсуждаются моменты возникновения психологического контакта между игроками или трудности, появляющиеся при такой невербальной коммуникации. Психолог говорит о том, что каждый член группы на своем опыте «здесь и теперь» почувствовал, какие индивидуально-динамические различия существуют между людьми и как важно настроиться на своего партнера по общению, чтобы его правильно понять и почувствовать. Также важно понимать и чувствовать своих учеников.