



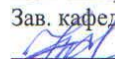
МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И  
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК


**Формирование познавательных потребностей у слабоуспевающих  
школьников**

**Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.04.02 Психолого-педагогическое образование  
Направленность программы магистратуры  
«Психология и педагогика образования личности»  
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:  
81,25% авторского текста

Работа рекомендована к защите  
«19» января 2022 г.  
Зав. кафедрой ПППО и ПМ  
 Корнеева Н.Ю.

Выполнил:  
Студент группы ЗФ-309-187-2-1Кст  
Конкабаева Шынар Темиртаевна

Научный руководитель:  
д.ф.н., профессор  
Кожевников Михаил Васильевич  


Челябинск  
2022

## СОДЕРЖАНИЕ

|  |    |
|--|----|
| ВВЕДЕНИЕ .....   | 3  |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ<br>НЕУСПЕВАЕМОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ<br>ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА |    |
| 1.1. Неуспеваемость как психолого-педагогическая проблема.....   | 8  |
| 1.2. Возрастные предпосылки возникновения неуспеваемости в младшем<br>школьном возрасте.....   | 20 |
| 1.3. Возможности индивидуально-дифференцированного подхода в практике<br>формирования познавательных потребностей .....                          | 45 |
| Выводы по 1 главе .....  | 58 |
| ГЛАВА 2. ПУТИ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ<br>ПОТРЕБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ ИНДИВИДУАЛЬНО-<br>ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА           |    |
| 2.1. Диагностика неуспеваемости младшего школьника .....   | 61 |
| 2.2. Опыт использования индивидуально - дифференцированного подхода в<br>формировании познавательных потребностей .....                          | 69 |
| 2.3. Выявление результативности проведенной работы.....  | 74 |
| Выводы по 2 главе .....  | 84 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....   | 86 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....   | 93 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ .....   | 94 |

## ВВЕДЕНИЕ

*Актуальность исследования* обусловлена тем, что перед образовательными учреждениями стоит важнейшая задача повышения качества работы, возрастает ответственность школы за уровень обучения и воспитания подрастающего поколения. Преодоление неуспеваемости важнейшая задача практической и теоретической педагогики. Разрешение этой задачи в условиях общеобразовательной школы предполагает широкую пропаганду передового опыта и внедрение результатов педагогических исследований в школьную практику.

Не только решение практических и организационных задач может обеспечить преодоление неуспеваемости. Требуются новые теоретические знания о существе самого явления, о признаках и формах его проявления в современной школе. Исключительное значение имеют комплексные исследования данной проблемы. Наряду с этим полезно изучение аспектов неуспеваемости и отдельными педагогическими науками дефектологией, психологией, школоведением.

Каждый учитель в процессе своей педагогической деятельности встречает немало учащихся, которые испытывают трудности при усвоении учебного материала. Без выявления причин этих трудностей, носящих в значительном числе случаев психологический характер, невозможна эффективная работа по их преодолению и, в конечном итоге, повышение школьной успеваемости.

Психологические причины, вызывающие отставание в учении, многообразны и находятся в сложной взаимосвязи с внешними проявлениями школьных трудностей. Необходимо учитывать, что очень отсутствует прямое и однозначное соответствие между внешними проявлениями трудностей в учении и их психологическими причинами: в основе одной какой-либо трудности в учебной работе лежать различные психологические причины, а в основе разных по внешним проявлениям

трудностей может быть одна и та же алогическая причина. Например, *невнимательность* ученика, на которую часто жалуются учителя и родители. Она может быть следствием разных причин несформированности собственно процессов произвольного внимания, результатом недостаточного развития мыслительной деятельности, отсутствия интереса к учению, наличия каких-либо личных проблем. Невнимательность ученика, особенно если появляется после некоторого периода напряженной умственной деятельности, может быть связана с индивидуально-типологическими особенностями школьника (слабость нервной системы), в ряде случаев затрудненность носового дыхания школьника может также приводит к невнимательности.

А в основе таких разных школьных трудностей учащихся, как *плохая память, неумение выделять в учебном материале существенное, трудности с решением арифметических задач*, может лежать одна и та же психологическая причина - несформированность мыслительной операции анализа.

Такое сложное соотношение между внешними проявлениями трудностей в учении и причинами, их вызывающими, делает необходимым не только хорошее понимание учителем этих связей, но для эффективного их выявления владение им специальными психодиагностическими методиками. Однако отсутствие достаточно разработанных и удобных для практического использования учителем способов психологического анализа конкретных случаев школьной неуспеваемости делают его работу по преодолению трудностей в обучении детей малоэффективной, так как в большинстве случаев учитель пользуется традиционным способом работы со слабоуспевающими учащимися: проводит с ними дополнительные занятия, состоящие в основном в повторении и дополнительном разъяснении учебного материала. Но, как показывает опыт многих учителей, эти занятия, к которым негативно относятся учащиеся и которые требуют большой затраты времени и сил как учителя, так и учеников, далеко не всегда дают желаемый результат. В лучшем случае они могут привести лишь к

временным положительным сдвигам в учении и не устраняют подлинные причины трудностей школьников.

Совершенно очевидно, что эффективная помощь учащимся может быть оказана только на путях психологического подхода к анализу и устранению возникших у них в процессе обучения трудностей.

Разработка различных способов выявления психологических причин трудностей в обучении должна способствовать принципиальному изменению содержания дополнительной работы учителя с отстающими в учении школьниками. На дополнительных занятиях детям нужно предлагать специальные задания не учебного характера, имеющие на первом этапе *диагностическую* направленность с целью выявления психологических причин, вызывающих те или иные конкретные трудности школьников. На втором этапе, исходя из принципа единства диагностики и коррекции, эти же задания можно использовать в качестве средства *психологической коррекции* выявленных недостатков в психологическом развитии учащихся.

Для осуществления такой психодиагностической деятельности учителю необходимо иметь достаточно развернутое, систематическое описание тех трудностей, которые возникают у учащихся в процессе обучения, с перечислением возможных причин, в том числе и психологических, лежащих в основе этих трудностей, и указанием на способы психологической диагностики и устранения выявленных недостатков.

Исследованием проблем преодоления неуспеваемости младшего школьника занимались профессор Ю.С. Шевченко, психолог Е.Ю. Брель, К.С. Лебединская, И.В. Лампшир, Н.П. Локалова и другие.

Вышесказанное обусловило постановку следующей **проблемы**: каковы эффективные пути преодоления неуспеваемости младшего школьника.

**Цель исследования** – проанализировать особенности формирования познавательных потребностей у слабоуспевающих школьников и составить программу повышения успеваемости.

**Объект исследования** – неуспеваемость младших школьников

**Предмет исследования** – формирование познавательных потребностей неуспевающих младших школьников.

**Гипотеза исследования.** Мы предполагаем, что неуспеваемость можно преодолеть благодаря следующим дидактическим условиям:

1. Определение причин неуспеваемости;
2. Наличие комплекса психодиагностических и корректирующих заданий;
3. Проведение систематической педагогической диагностики.

**Задачи исследования:**

1. Проанализировать психолого-педагогическую и методическую литературу в аспекте проблемы исследования;
2. Раскрыть сущность неуспеваемости и причины ее возникновения;
3. Осуществить диагностику уровня знаний младших школьников по русскому языку, математике и чтению;
4. Составить комплекс заданий для психодиагностики и коррекции неуспеваемости.
5. Определить педагогические условия формирования познавательных потребностей у слабоуспевающих школьников.

**Методы исследования.** В соответствии с целью и задачами дипломной работы использовались *теоретические методы* исследования: анализ психолого-педагогической литературы; *эмпирические методы*: наблюдение, беседа, анкетирование, анализ практики преодоления неуспеваемости, педагогический эксперимент, методы психодиагностического исследования.

**Этапы исследования.**

1 этап – поисково-теоретический (август – сентябрь 2020 г.) – был связан с изучением и анализом научной литературы по проблеме исследования. В результате определилось проблемное поле исследования, вырабатывались основные понятия.

2 этап – опытно – педагогический (октябрь 2020 – февраль 2021 г.), на котором была осуществлена разработка диагностического инструментария исследования; корректировалась гипотеза, осуществлялся качественный и количественный анализ данных, обобщался опыт работы образовательных учреждений контексте проблемы исследования.

3 этап – заключительно – обобщающий (март – апрель 2021 г.) – был посвящён коррекции выводов исследования, литературному оформлению текста дипломной работы.

База исследования: КГУ «Общеобразовательная школа имени Омара Шипина отдела образования акимата Атынсаринского района» Управления образования акимата Костанайской области.

**Структура работы:** магистерская диссертация состоит из введения, основной части, включающей в себя две главы, заключения, списка использованных источников и приложения.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ НЕУСПЕВАЕМОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА

## 1.1. Неуспеваемость как психолого-педагогическая проблема

Важнейшая задача дидактики состоит в том, чтобы раскрыть сущность неуспеваемости при данных целях и содержании образования, выявить структуру неуспеваемости, признаки, по которым могут опознаваться ее компоненты, разработать научно обоснованные приемы обнаружения этих признаков. Без этого невозможно научное, изучение факторов неуспеваемости и разработка мер борьбы с нею, если это не сделано, нет никакой гарантии в том, что вскрываются существенные стороны неуспеваемости и что меры в ее преодолении направлены на главное в этом явлении.

Именно дидактика призвана дать определение неуспеваемости, что эта задача не может быть решена другими науками, так как понятие неуспеваемости есть прежде всего дидактическое понятие, связанное с основными категориями дидактики – содержанием и процессом обучения.

В итоге оценивания учащихся возникает проблема неуспеваемости или неудач в учебе отдельных учеников. Под *неуспеваемостью* понимается ситуация, в которой поведение и результаты обучения не соответствуют воспитательным и дидактическим требованиям школы [42,с.364]. Неуспеваемость выражается в том, что ученик имеет слабые навыки чтения, счета, слабо владеет интеллектуальными умениями анализа, обобщения и др. Систематическая неуспеваемость ведет к педагогической запущенности, под которой понимается комплекс негативных качеств личности, противоречащих требованиям школы, общества [42,с.364]. Это явление крайне нежелательное и опасное с моральной, социальной, экономической



позиций. Педагогически запущенные часто бросают школу, пополняют группы риска

Исследования установили три группы причин школьных неудач [42,с.365].

1. Социально-экономические — материальная необеспеченность семьи, общая неблагоприятная обстановка в семье, алкоголизм, педагогическая безграмотность родителей. Общее состояние общества тоже отражается на детях, но главное — недостатки семейной жизни.

2. Причины биопсихического характера — это наследственные особенности, способности, черты характера. Следует помнить, что задатки наследуются от родителей, а способности, увлечения, характер развиваются при жизни на основе задатков. Наука доказала, что у всех рожденных здоровыми младенцев примерно одинаковые возможности развития, которое зависит от социальной, семейной среды и от воспитания,

3. Педагогические причины. Педагогическая запущенность чаще всего является результатом ошибок, низкого уровня работы школы. Обучение, работа учителя — решающий фактор в развитии школьника. Грубые ошибки педагога ведут к психогениям, дидактогениям — психической травме, полученной в процессе обучения и требующей иногда специального психотерапевтического вмешательства. Дидактогении — грубый брак в работе учителя.

Исследования показывают и более конкретные причины неудач в учебе:

- жесткая, унифицированная система обучения, содержание образования, одинаковое для всех, не удовлетворяющее потребности детей;
- единообразие, стереотипность в методах и формах обучения, вербализм, интеллектуализм, недооценка эмоций в обучении;
- неумение ставить цели обучения и отсутствие эффективного контроля за результатами;

— пренебрежение развитием учеников, практицизм, натаскивание, ориентация на зубрежку.

*Вывод:* дидактическая, психологическая, методическая некомпетентность учителя ведет к неудачам в учебе.

Для устранения дидактических причин неуспеваемости есть такие средства[30,с.67].

1. Педагогическая профилактика — поиски оптимальных педагогических систем, в том числе применение активных методов и форм обучения, новых педагогических технологий, проблемного и программированного обучения, компьютеризация. Ю. Бабанским для этого была предложена концепция оптимизации учебно-воспитательного процесса.

2. Педагогическая диагностика — систематический контроль и оценка результатов обучения, своевременное выявление пробелов. Для этого имеются беседы учителя с учениками, родителями, наблюдение за трудным учеником с фиксацией данных в дневнике учителя, проведение тестов, анализ результатов, обобщение их в виде таблиц по видам допущенных ошибок. Ю.К. Бабанским предложен педагогический консилиум - совет учителей по анализу и решению дидактических проблем отстающих учеников.

3. Педагогическая терапия — меры по устранению отставаний в учебе. В отечественной школе это дополнительные занятия. На Западе группы выравнивания. Преимущества последних в том, что занятия в них проводятся по результатам серьезной диагностики, с подбором групповых и индивидуальных средств обучения. Их ведут специальные учителя, посещение занятий обязательно.

4. Воспитательное воздействие. Поскольку неудачи в учебе связаны чаще всего с плохим воспитанием, то с неуспевающими учениками должна вестись индивидуальная планируемая воспитательная работа, которая включает и работу с семьей школьника.

Само понятие признака неуспеваемости в теоретической и практической работе не тождественно. В теоретической работе признаки неуспеваемости – это элементы, в совокупности образующие ее состав, т.к. идет о научном определении понятия. В практической работе под признаком неуспеваемости следует понимать не сам элемент неуспеваемости, а его внешнее проявление [42,с.466].

Исследование состава неуспеваемости и обоснование средств ее предупреждения требуют использования двух терминов: «неуспеваемость» и «отставание».

*Неуспеваемость* – отставание в учении, при котором школьник не овладевает на удовлетворительном уровне за отведенное время знаниями, предусмотренными программой. Основными причинами выступают: разного рода недостатки в развитии познавательной сферы ребенка; недостатки в обучении; совокупность причин [56,с.187].

*Отставание* – несоответствие уровня достижений человека или группы людей – особенно в образовательном контексте – ожиданиям или тому потенциалу, который у них имеется [56,с.195].

*Отставание в обучении* – ребенок с некоторым отставанием в развитии, способности которого к учебе несколько ниже среднего уровня, требующий специальных учебных методик в процессе обучения.

*Отставание учащихся* – недостаточное усвоение отдельными учащимися текущего учебного материала [44,с.206].

Конечно, неуспеваемость — это комплексная проблема, имеющая дидактический, методический, психологический, медицинский и социально-педагогический аспекты. Комплексным должно быть и ее решение.

Хотя задача раскрытия сущности неуспеваемости в литературе не поставлена, во многих работах можно обнаружить подходы к ее решению. Один из этих подходов состоит в анализе условий, порождающих неуспеваемость. Так, М.А. Данилов связывает неуспеваемость с движущими силами процесса обучения – его противоречиями. Согласно этой позиции, в

тех случаях, когда противоречивое единство возможностей учащихся и того, что от них требуется, нарушается, возникает неуспеваемость [19,с.23-27].

Однако эти исследования нельзя считать достаточными, они направлены на выяснение внешних связей явления и оставляют в тени его внутреннее строение.

Задаче раскрытия внутреннего содержания понятия «неуспеваемость» больше отвечает другой метод ее изучения – определение видов неуспеваемости. Материал по этим вопросам имеется в целом ряде работ. А.А. Бударный различает, например, два вида неуспеваемости. Он указывает, что неуспеваемость есть понятие условное, конкретное содержание которого зависит от установленных правил перевода учащихся в следующий класс. Поскольку в школе переводят в следующий класс тех, кто удовлетворяет минимуму требований, соотносящихся с баллом «3», то неуспеваемость выражается оценками «2» и «1». Эта та «абсолютная» неуспеваемость, которая соотносится с минимумом требований. Выдвигают и другое понятие, соотнесенное не только с минимумом требований, но и с возможностями отдельных учащихся. Это так называемая относительная неуспеваемость – недостаточная познавательная нагрузка тех учащихся, которые могли бы превысить обязательные требования.

Определение видов неуспеваемости содержится и в работе А.М. Гельмонта, который выделил три вида неуспеваемости в зависимости от количества учебных предметов и устойчивости отставания:

1 - общее и глубокое отставание - по многим или всем учебным предметам длительное время;

2 - частичная, но относительно стойкая неуспеваемость - по одному - трем наиболее сложным предметам (как правило, русский и иностранный языки, математика);

3 - неуспеваемость эпизодическая - то по одному, то по другому предмету, относительно легко преподаваемая.

Во всех случаях А. М. Гельмонт имеет в виду фиксированную неуспеваемость: к неуспевающим он относит тех учащихся, которые <приходят к концу четверти с грузом неудовлетворительных оценок>[14,с.23].

По тем же критериям выделяет виды неуспеваемости и Ю.К. Бабанский. Здесь также в основном имеется в виду фиксированная, сложившаяся неуспеваемость, виды которой связываются автором с порождающими ее причинами.

Как путь проникновения в сущность неуспеваемости можно рассматривать и выявление типов неуспевающих школьников. Имеется целый ряд попыток научного обоснования типологии неуспевающих школьников; отдельные характеристики и группировки по характерным особенностям встречаются и в описаниях практического опыта.

В основу типологии неуспевающих школьников многие авторы кладут изученные ими причины неуспеваемости. Так поступает, в частности, Л.С. Славина: она выделяет типы неуспевающих по доминирующей причине. Одну группу неуспевающих составляют те учащиеся, у которых отсутствуют действенные мотивы учения, другую - дети со слабыми способностями к учению, третью - с неправильно сформировавшимися навыками учебного труда и не умеющие трудиться [55,с.34]. Тот же метод используют А.А. Бударный, Ю.К. Бабанский и некоторые другие авторы. Знаний о внутреннем строении неуспеваемости такого рода типологии не дают.

Имеются попытки построить типологию на иных основаниях, в частности на характеристиках учебного труда учащихся и структуре их личности. Такой подход можно обнаружить у П.П. Блонского, который, составляя общую типологию школьников, выделил и типы неуспевающих. Это, во-первых, тип, названный им «плохой работник». Его чертами являются следующие :

1) задания воспринимает невнимательно, часто их не понимает, но вопросов учителю не задает, разъяснений не просит;

- 2) работает пассивно (постоянно нуждается в стимулах для перехода к очередным видам работы);
- 3) не подмечает своих неудач и трудностей;
- 4) не имеет ясного представления цели, не планирует и не организует свою работу;
- 5) либо работает очень вяло, либо снижает темп постепенно;
- 6) индифферентно относится к результатам работы.

Указанные черты неуспевающего школьника, поскольку они характеризуют его деятельность в учебном процессе, могут быть использованы в определении неуспеваемости. Другой выделенный тип назван патологическим – это эмоциональные, часто имеющие неудачи в учении школьники, встречающие специфическое к себе отношение окружающих. Они заявляют «не могу» до начала работы, нуждаются в одобрении со стороны окружающих, тяжело переносят трудности и, неудачи. В данном случае выделенные черты носят скорее психологический, нежели дидактический, характер [6].

Психологическую типологию неуспеваемости дает Н.И. Мурачковский: за основу в данном случае взят характер взаимоотношений наиболее существенных сторон личности школьников. Ценность этой работы определяется тем, что в ходе исследования автором были выявлены общие черты для всех групп неуспевающих школьников. Они обобщены понятием «слабая самоорганизация», которая проявляется в неумении ученика управлять собственными психическими процессами (вниманием, памятью), отсутствием сформированных рациональных способов умственной работы, нежеланием думать при решении учебных задач, формальным усвоением знаний [41,с.44-46].

Более частные характеристики учебного труда учащихся даны в работе Р.Л. Гинзбург. Автор имеет в виду разные уровни усвоения учащимися учебного материала. Под учебным материалом в данном случае понимается текст учебника, а различные типы усвоения соотносятся с определенным

уровнем смысловой переработки текста. Так, одни неуспевающие ученики характеризуются тем, что они совсем не могут следить за ходом объяснения учителя и испытывают серьезные трудности при чтении текста учебника, другие - тем, что справляются с анализом - синтезом только в некоторых случаях, в частности, когда речь идет о конкретных предметах и явлениях. Общим для неуспевающих учащихся выступает нежелание напрягать свои умственные силы, отрицательное отношение к более сложным методам работы.

Внимание исследователей сосредоточено в основном на сформировавшейся, фиксированной неуспеваемости, и главной целью выступает изучение ее причин. В частности, Н.А. Менчинская и ее сотрудники изучают только тех учащихся, которые не успевают по многим предметам в течение ряда лет. В исследовании Ю.К. Бабанского анализ причин неуспеваемости составляет основной метод разработки средств преодоления неуспеваемости.

Изучение неуспеваемости только в ее итоговом виде нельзя признать достаточным потому, что это затрудняет выделение ее элементов. Изучение тех учащихся, для которых неуспеваемость стала устойчивой характеристикой их личности, не самый прямой путь для проникновения в сущность этого сложного явления. Такой путь легко может привести к смешению совершенно разных явлений, т.к. здесь взаимодействуют и личностные свойства учащихся, и условия их обучения, и постепенно накапливающиеся влияющие друг на друга элементы неуспеваемости.

Исследовать неуспеваемость как явление педагогической действительности удобнее в том ее состоянии, когда она находится в процессе становления и когда различные ее элементы еще не переплелись. Борьба с неуспеваемостью в этих условиях – значит проводить профилактическую работу. Вот почему исследование, направленное на раскрытие существа неуспеваемости, более плодотворно, если оно опирается на практику преодоления неуспеваемости.

Общность теоретической и практической работы не должна, однако, заслонить различия, в их задачах. Для теории достаточно выявить элементы неуспеваемости, эти элементы и явятся признаками данного понятия. Осуществление же практической деятельности нуждается еще во многих других знаниях, в частности в знании способов обнаружения элементов отставания, условий, которые их вызывают, средств для их устранения.

Противоречивость такого понимания и терминологии заложена в самой сущности исследуемого явления: процесс отставания складывается из актов отставания.

Неуспеваемость и отставание взаимосвязаны. В неуспеваемости как продукте синтезированы отдельные отставания, она итог процесса отставания. Многообразные отставания, если они не преодолены, разрастаются, переплетаются друг с другом, образуют, в конечном счете, неуспеваемость [33,с.11-13].

Прежде всего, необходимо разделить причины отставания и причины неуспеваемости.

Основные причины неуспеваемости коренятся в слабости профилактической работы. Но такое объяснение недостаточно, оно несколько упрощено. Остается открытым вопрос об условиях, вызывающих отставание.

Следует разграничить общие условия, порождающие эти явления, и конкретные причины, относящиеся к отдельным школьникам. В литературе посвященной причинам неуспеваемости, теоретические и практические задачи разграничены недостаточно, мало различаются общие предпосылки неуспеваемости и условия, вызывающие неуспеваемость конкретных учеников. Терминологически эта нерасчлененность проявляется в том, что для всех уровней обобщения служит одно и то же слово – «причины»[33].

Необходимо при описании анализируемых связей различать, с одной стороны, факторы успеваемости и, с другой стороны, причины неуспеваемости и отставаний. Понятие фактора необходимо для того, чтобы



выяснить, почему вообще возможны неуспеваемость и отставание, в чем их корни, понятие же причины важно при анализе условий, вызывающих отставание и неуспеваемость конкретного ученика, и при типизации этих условий. Последнее нужно для практической работы: на основе типизации может быть составлена схема вероятных причин неуспеваемости и отставания. Иначе говоря, понятие фактора соотносится с уровнем всеобщего, понятие причины - с уровнями особенного и единичного [38].

Для ответа на вопрос, почему возможно отставание, мы должны, прежде всего, разобрать факторы успеваемости.

Изучение соответствующих научных данных позволит выделить три основных фактора успеваемости: требования к учащимся, вытекающие из целей школы; психофизические возможности учащихся; социальные условия их жизни, воспитания и обучения в школе и вне школы.

Требования, к учащимся составляют основу для разработки контрольных заданий и критериев оценок. Требования содержания образования только тогда могут быть выполнимыми, когда они не превышают физических и психических возможностей школьников и находятся в соответствии с условиями обучения и воспитания детей.

В возможностях детей различают две тесно связанные друг с другом стороны - физические возможности (состояние организма его развитие) и психические (развитие мышления, памяти, воображения, восприятия, внимания). При разработке требований к учащимся специалисты каждого учебного предмета ориентируются на некую норму возможностей детей того или иного школьного возраста.

Психофизические возможности детей изменяются, совершенствуются под влиянием социальных условий, в том числе и влиянием учебно-воспитательной работы школы. Содержание и методы обучения повышают (а иногда задерживают, понижают) возможности учащихся.

Социальные условия (в широком смысле слова) как фактор успеваемости также взаимодействуют с возможностями детей. Это условия, в

которых дети живут, учатся, воспитываются, бытовые условия, культурный уровень родителей и окружающей среды, наполняемость классов, оборудование школы, квалификация учителей, наличие и качество учебной литературы, и многое другое. И этот фактор, так или иначе учитывается при определении содержания обучения.

Одни и те же условия обучения и воспитания по-разному воздействуют на детей, воспитывающихся в разных условиях, имеющих различия в организме, в общем развитии. Не только обучение, но и вся жизнь ребенка влияет на формирование его личности, и развитие личности не совершается под влиянием одних внешних условий.

В определении элементов неуспеваемости необходимо опираться на дидактическую, методическую и психологическую литературу, используя программы и учебники, а также результаты наблюдений педагогического процессов.

Необходимо исходить из того, что предписанное школе содержание обучения выражено не только в программах и учебниках, но и в разъясняющей их литературе. Методические материалы, программы и учебники раскрывают конкретное содержание каждого предмета и частично - общие принципы и идеи, положенные в их основу. Психологическая и педагогическая литература разъясняет цели и задачи, нового содержания, его особенности.

Первым компонентом содержания учебного процесса являются знания. Единицами теоретических знаний выступают понятия разной степени обобщенности, системы понятий, абстракции, а также теории, гипотезы, законы и методы науки. Фактические знания представлены единичными понятиями (например, географические названия, исторические личности, события).

Отличительной чертой понятий как теоретического, так и фактического материала в анализируемых учебных предметах является их высокая

абстрактность. Как правило, к этим понятиям невозможно прийти через индуктивное обобщение чувственно воспринимаемых признаков.

Системы понятий в составе знаний могут быть общими и частными. Связи между понятиями представлены такими свойствами, которые позволяют их сближать или отличать друг от друга, т.е. в конечном счете тоже признаками.

Знания о способах деятельности рассматриваются обычно в связи с понятиями, так как предполагается, что это те указания, которые сообщаются учащимся для усвоения понятий. Однако эти знания служат и для овладения практическими навыками.

Знания о способах действия целесообразно подразделить на две группы. Первую группу составят предписания, определяющие путь анализа фактического материала по признакам.

Вторую группу составляют знания о способах действия, используемые в практической деятельности; им свойствен алгоритмический характер.

В отличие от первой группы они не предназначены для усвоения понятий, их назначение – обеспечивать сознательное овладение навыками.

В учебном процессе знания о способах деятельности (как первой, так и второй группы) могут применяться в знакомой или в новой ситуации, в составе сложной деятельности или изолированно.

Остается кратко охарактеризовать еще один вид знаний, условно названный нами материалом<sup>1</sup>. В учебных предметах, представляющих основы наук данный элемент содержания составляют фактические знания.

Не весь материал, используемый в учебном процессе, подлежит усвоению, значительная его часть служит для иллюстрации, конкретизации, обобщения.

На основании изложенного могут быть сформулированы требования к усвоению всех элементов знаний. Эти требования сводятся к следующему:

- понимать систему признаков понятия и систему понятий, хранить их в памяти в готовности для оперирования ими в знакомой и в новой ситуации;

- понимать и хранить в памяти знания о способах действия в готовности для оперирования ими в знакомой и в новой ситуации;

- использовать знания о способах действия в развернутом и свернутом виде, в составе сложной деятельности и в отдельных навыках.

Перейдем к анализу второго компонента содержания учебных предметов - умений и навыков.

Различают разные виды умений – первичные умения, близкие к навыкам, т.е. к поддающимся автоматизации действиям, и вторичные умения, отличные от навыков.

Выделяют два вида первичных умений и навыков:

- умения и навыки теоретического характера (в основе которых лежат правила оперирования понятиями и которые представляют деятельность анализа - синтеза) и умения и навыки практического характера (правило сообразные действия, которые могут регулироваться с помощью формул, моделей, образцов).

Конечным требованием к умениям является сознательное выполнение действий. Требования к навыкам иные, здесь главное – подсознательное выполнение действий. В обоих случаях требуется, конечно, их правильное выполнение [22,с.22-24].

## **1.2 Возрастные предпосылки возникновения неуспеваемости в младшем школьном возрасте**

Младший школьный возраст называют вершиной детства. Ребенок сохраняет много детских качеств – легкомыслие, наивность, взгляд на взрослого снизу вверх. Но он уже начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении, у него появляется другая логика мышления. Учение для него – значимая деятельность. В школе он приобретает не только новые знания и умения, но и определенный

социальный статус. Меняются интересы, ценности ребенка, весь уклад его жизни.

Ребенок действительно становится школьником тогда, когда приобретает соответствующую позицию. Он включается в учебную деятельность как наиболее значимую для него, что происходит благодаря изменению социальной ситуации развития ребенка, ориентирующегося на общественную ценность того, что он делает.

К 6 годам ребенок в основном уже готов к систематическому школьному обучению. О нем надобно говорить уже как о личности, поскольку он осознает свое поведение, может сравнивать себя с другими. К концу дошкольного периода формируется ряд новых психических преобразований:

- стремление к общественно значимой деятельности;
- способность управлять своим поведением;
- умение делать простые обобщения;
- практическое овладение речью;
- умение налаживать взаимосвязи и сотрудничество с другими людьми.

В 6-7 - летнем возрасте ребенка ждет *первая* крупная перемена в жизни. Переход в школьный возраст связан с решительными изменениями в его деятельности, общении, отношениях с другими людьми. Ведущей деятельностью становится учение, изменяется уклад жизни, появляются новые обязанности, новыми становятся и отношения ребенка с окружающими [46,с.58].

Особенность современных первоклассников – «демократичность» в общении с учителями, произвольность поведения, неумение регулировать свои действия в соответствии с нормами школьной жизни. Это неумение естественно для новичков, но, как отмечают учителя, даже к концу 1-го класса у нынешних детей наблюдается некоторое противодействие требованиям. «Необходимо», «нельзя», «выполни до конца» - воспринимаются и выполняются лишь при большой настойчивости

взрослых. Не сигнал ли это, что уже давно пора менять тон в общении с ними, переходить на более мягкие, гуманные отношения?

Современные первоклассники, по свидетельствам учителей очень отличаются от своих сверстников, которые садились за парты ты десять лет назад. Выросшие в условиях обострения социальных противоречий, тотального недетского телевидения, падения нравов вседозволенности, они аккумулировали в себе все хорошее и плохое, что скрывается в этих процессах. Дети, напичканные сверх всякой меры непонятной и ненужной информацией, безусловно, стали более развитыми, свободными в выражении своих чувств. Произошло существенное расслоение людей. Дети это уже понимают. Школе стало очень трудно удовлетворять их возросшие запросы. Воспитание должно успевать за этими переменами и вовремя перестраиваться.

В биологическом отношении младшие школьники переживают период *второго* округления: у них по сравнению с предыдущим возрастом замедляется рост и заметно увеличивается вес; скелет подвергается окостенению, но этот процесс еще не завершается. Идет интенсивное развитие мышечной системы. С развитием мелких мышц кисти появляется способность выполнять тонкие движения, благодаря чему ребенок овладевает навыком быстрого письма. Значительно увеличивается сила мышц. Все ткани детского организма находятся в состоянии роста [40].

В младшем школьном возрасте совершенствуется *нервная система*, интенсивно развиваются функции больших полушарий головного мозга, усиливаются аналитическая и синтетическая функций коры. Вес мозга в младшем школьном возрасте почти достигает веса мозга взрослого человека и увеличивается в среднем до 1400 граммов. Быстро развивается *психика* ребенка. Изменяется взаимоотношение процессов возбуждения и торможения: процесс торможения становится более сильным, но по-прежнему преобладает процесс возбуждения — младшие школьники в

высокой степени возбудимы. Повышается точность работы органов чувств [39].

*Познавательная деятельность* младшего школьника преимущественно проходит в процессе обучения. Немаловажное значение имеет и расширение сферы общения. Быстротекущее становление, множество новых качеств, которые необходимо сформировать целенаправленность всей учебно-воспитательной работы [48].

*Восприятие* младших школьников отличается неустойчивостью и неорганизованностью, но в то же время остротой и свежестью, «созерцательной любознательностью». Младший школьник может путать цифры 9 и 6, мягкий и твердый знаки с буквой «р», но в то же время с живым любопытством воспринимает окружающую жизнь, которая каждый день раскрывает перед ним что-то новое. Малая дифференцированность восприятия, слабость анализа отчасти компенсируются ярко выраженной эмоциональностью. Опираясь на нее, опытные учителя постепенно приучают школьников целенаправленно слушать и смотреть, развивают наблюдательность. К концу первой ступени школы восприятие ребенка усложняется и углубляется, становится более анализирующим, дифференцирующим, принимает организованный характер [48].

*Внимание* младших школьников непроизвольно, недостаточно устойчиво, ограничено по объему. Поэтому весь учебный процесс в начальной школе подчинен воспитанию культуры внимания. Школьная жизнь требует от ребенка постоянных упражнений в произвольном внимании, волевых усилий для сосредоточения. Произвольное внимание развивается вместе с другими функциями и прежде всего — мотивацией учения, ответственностью за успех учебной деятельности [48].

*Мышление* у детей начальной школы развивается от эмоционально-образного к абстрактно-логическому. «Дитя мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще», — напоминал учителям К. Д. Ушинский, призывая опираться на первых порах школьной работы на эти особенности

детского мышления. Задача школы первой ступени — развить интеллект ребенка до уровня понимания причинно-следственных связей [60]. В школьный возраст, указывал Л. С. Выготский, ребенок вступает с относительно слабой функцией интеллекта (сравнительно с функциями восприятия и памяти, которые развиты гораздо лучше). Именно в школе интеллект ребенка развивается настолько интенсивно, как ни в какое другое время. В этот период особенно велика роль учителя. Исследования показали, что при различной организации учебно-воспитательного процесса, при изменении содержания и методов обучения, методики организации познавательной деятельности можно получить совершенно разные характеристики мышления детей младшего школьного возраста.

Мышление детей развивается во взаимосвязи с речью. Активный словарный запас нынешних третьеклассников насчитывает примерно 3500 - 4000 слов. Влияние школьного обучения проявляется не только в значительном обогащении словарного запаса ребенка, но прежде всего в приобретении исключительно важного умения усно и письменно излагать свои мысли.

Большую роль в познавательной деятельности школьника играет *память*. Естественные возможности школьника первой ступени очень велики: его мозг обладает такой пластичностью, которая позволяет ему легко справляться с задачами дословного запоминания. Сравним: из 15 предложений дошкольник запоминает 3 - 5, а младший школьник — 6 - 8. Его память имеет по преимуществу наглядно-образный характер. Безошибочно запоминается материал интересный, конкретный, яркий. Однако ученики начальной школы не умеют распорядиться своей памятью и подчинить ее задаче обучения. Немалых усилий стоит учителям выработка умений у детей самоконтроля при заучивании, навыков самопроверки, знаний рациональной организации учебного труда [39].

Становление личности маленького школьника происходит под влиянием новых отношений со взрослыми (учителями) и сверстниками



(одноклассниками), новых видов деятельности (учения) и общения, включения в целую систему коллективов (общешкольного, классного). У него складываются *элементы социальных чувств*, вырабатываются навыки *общественного поведения* (коллективизм ответственность за поступки, товарищество, взаимопомощь и др.). Младший школьный возраст предоставляет большие возможности для развития нравственных качеств личности. Этому способствуют податливость и известная внушаемость школьников, их доверчивость, склонность к подражанию, а главное — огромный авторитет, которым пользуется учитель. Роль начальной школы в процессе социализации личности, становления нравственного поведения огромна.

Мотивационная сфера по темпам развития отстает от интеллектуальной. Воля не сформирована, мотивы не осознаются. Повышенная чувствительность, способность глубоко и сильно переживать превалируют над доводами разума, школьник совершает множество необдуманых действий. В одном из экспериментов ученикам пообещали дать интересную игрушку за выполнение очень трудного задания и менее интересную — легкого задания. Почти все ученики не только 1-го, но даже 4-го класса не задумываясь выбрали трудное задание. Они не выполнили его и не получили никакой награды. На вопрос — о чем же вы думали? — ответили: «Ни о чем, хотелось получить конструктор». Так отвечают даже подростки: очень хотелось, а о последствиях никто не думал. Следовательно, в случае; возникновения у ребенка очень сильного желания следует помочь ему сделать правильный выбор [45,с.74-75].

Большие проблемы в гуманистическом воспитании связаны с положительной *самооценкой* школьников. Весьма существенно на ее формирование влияет переход ребенка из семьи в школу. Оценка в семье, где ребенка хвалили, и реальная оценка его в школе, которая складывается в сравнении с другими детьми, естественно, не совпадают или совпадают редко. Двойное давление трудно выдержать, а поэтому ребенок, спасаясь,

пристает к одному берегу, и это чаще всего заниженный уровень самооценки. Когда взгляды семьи и школы расходятся, это всегда создает дополнительную нагрузку на психику ребенка. Низкая самооценка связана с глубоким внутренним дискомфортом. Прекрасно понял это и выразил Ж.Ж. Руссо: гармоничность воспитания возможна лишь в том случае, когда ребенок свободно делает то, что хочет, а хотеть он будет того, что хочет его воспитатель. Ребенок упрям. До тех пор, пока он сам не захочет освободиться от той или иной особенности своего поведения, почти невозможно достичь его перевоспитания. Поэтому первые активные проявления индивидуальной свободы должны быть направлены на то, чтобы у ребенка постепенно вырабатывалась самостоятельность [45,с.75].

Внешнее поведение ребенка самым серьезным образом отражается на его внутреннем мире. Не имея возможности влиять на этот мир непосредственно, важно учить ребенка в трудных случаях не опускать голову, прямо смотреть в глаза, вести себя спокойно и сдержанно. Сознательно сберегать спокойствие есть проявление силы духа. Чем раньше начнутся подобные упражнения, тем больше от них пользы. Стремление «опротестовывать» любые замечания, не соглашаться даже с очевидными, прямым ведет ребенка к склочному, вздорному, мелочному взрослому. Поэтому в начальной школе так важно учить детей признавать ошибки.

Начальная школа должна включать своих воспитанников в разумно организованный, посильный для них *производительный труд*, значение которого в формировании социальных качеств личности ни с чем не сравнимо. Работа, которую выполняют дети, имеет характер самообслуживания, помощи взрослым или старшим школьникам. Хорошие результаты дает сочетание труда с игрой; здесь максимально проявляются инициативность, самостоятельность, соревновательность самих ребят. Стремление младшего школьника к яркому, необычному, желание познать прекрасный мир, проявить двигательную активность — все это должно удовлетворяться в разумной, приносящей пользу и удовольствие игре.

Изменчивый младший школьник требует неусыпного внимания. Уже встал и в мировой практике успешно разрешается вопрос о снижении наполняемости классов, чтобы дать учителю возможность лучше узнавать своих учеников, интенсивнее практиковать индивидуальное и личностно ориентированное воспитание. Диагностика ребенка занимает в деятельности современного воспитателя такое же, а может быть, даже большее место, чем само обучение и воспитание. Все чаще приходим к выводу — если не знаем воспитанника, то в его воспитание лучше не вмешиваться, чтобы не навредить [43,с.366].

Развитие младшего школьника — очень сложный и противоречивый процесс. В этом возрасте растущий человек должен очень многое понять, а поэтому нужно максимально использовать каждый день его жизни. Главная задача возраста — постижение окружающего мира: природы, человеческих отношений. Интенсивно формируются почти все интеллектуальные, социальные и нравственные качества, многие из них уже останутся неизменными на протяжении всей жизни. Неудачность школьников закономерно связана с их индивидуальными особенностями и с теми условиями, в которых протекает их развитие. Важнейшим из этих условий педагогика признает обучение и воспитание детей в школе. Исследование проблемы все более связывается с широким кругом социальных вопросов, предполагает использование данных всех наук о человеке, индивиде, личности. Ощущается острая необходимость систематизации разнообразных и разноплановых материалов об условиях, порождающих неудачность, и путях ее преодоления. Подобная систематизация с установлением всех существенных связей — дело всей педагогики, и не только педагогики.

### **1.3. Возможности индивидуально-дифференцированного подхода в практике формирования познавательных потребностей**

Важнейшим условием преодоления неуспеваемости является повышение мастерства учителя и умение осуществлять индивидуальный и дифференцированный подходы к слабоуспевающим.

Под индивидуальным подходом понимают осуществление педагогического процесса с учетом индивидуальных особенностей детей (темперамента, характера, способностей и склонностей, мотивов и интересов.) В настоящее время образование рассматривается педагогами как общечеловеческая ценность. Это подтверждается конституционально закрепленным правом человека на образование в большинстве стран. Его реализация обеспечивается существующими в том или ином государстве системами образования.

Реализация тех или иных ценностей приводит к функционированию различных типов образования. Первый тип характеризуется наличием адаптивной практической направленности, то есть стремлением ограничивать содержание общеобразовательной подготовки минимумом сведений, имеющих отношение к обеспечению жизнедеятельности человека. Второй – основан на широкой культурно – исторической ориентации. При таком типе образования предусматривается получение сведений, которые заведомо не будут востребованы в непосредственной практической деятельности.

Оба типа аксиологических ориентаций неадекватно соотносят реальные возможности и способности человека. Для преодоления этих недостатков стали создаваться образовательные проекты, решающие задачи подготовки компетентного человека.

Одной из главных культурно – гуманистических функций образования выступает общая направленность на гармоническое развитие личности. При

этом каждый компонент образовательной системы вносит свой вклад в решение гуманистической цели образования.

Цель современного образования – развитие тех свойств личности, которые нужны ей и обществу для включения в социально – ценностную деятельность. Человек – система динамическая, становящаяся личностью и проявляющаяся в этом качестве в процессе взаимодействия с окружающей средой. Следовательно, содержания образования, полноты картины можно достигнуть только в том случае, если личность будет представлена в динамике. Исходя из этого, деятельность личности выступает как детерминанта содержания образования. Следовательно, его можно определить, по В.С. Ледневу, как содержание особым образом организованной деятельности учащихся, основу которого составляет опыт личности.[29]

Современная педагогическая наука ориентирует не на пассивное приспособление к имеющемуся уровню развития учащихся, а на формирование психических функций, создание условий для их развития в процессе обучения. Поэтому большое значение, по мнению Л.С. Выготского, уделяется современными педагогами построению обучения, которое учитывало бы "зону ближайшего развития" личности, то есть ориентировалось не на имеющийся сегодня уровень развития, а на тот завтрашний, которого ученик может достичь под руководством и с помощью учителя. [12]

Для умственного развития, как установлено исследованиями Д.Н. Богоявленского и Н.А. Менчинской, недостаточно даже сложной и подвижной системы знаний. Учащиеся должны овладеть теми мыслительными операциями, с помощью которых происходит усвоение знаний и оперирование ими.[29]

Н.А. Менчинская большое внимание уделяет развитию обучаемости, для которой характерно обобщенность мыслительной деятельности, экономичность, самостоятельность и гибкость мышления, смысловая память,

связь наглядно – образных и словесно – логических компонентов мышления. Она считает, что развитие обучаемости – надежный путь повышения эффективности процесса усвоения знаний и обучения в целом [33].

Эффективную концепцию повышения развивающей функции традиционного обучения предложил Л.В. Занков [24]. Его дидактическая система, ориентированная на младших школьников, оказывает развивающий эффект при соблюдении следующих принципов:

- Построение обучения на высоком уровне трудности.
- Быстрый темп изучения материала.
- Принцип ведущей роли теоретических знаний.
- Осознания учащимися процесса учения.

Теория учебной деятельности исходит из учения Л.С. Выготского о соотношении обучения и развития, согласно которому обучение свою ведущую роль в умственном развитии осуществляет, прежде всего, через содержание усваиваемых знаний [12].

В соответствии с теорией учебной деятельности у учащихся должны формироваться не знания, а определенные виды деятельности, в которые знания входят как определенный элемент.

Как утверждает В.В. Давыдов, знания человека находятся в единстве с его мыслительными действиями. Следовательно, допустимо термином "знание" одновременно обозначать и результат мышления, и процесс его получения. [18]

Таким образом, актуальность поиска эффективной системы обучения не уменьшилась и в настоящее время, так как ее дальнейшая разработка служит основой совершенствования процесса обучения.

Согласно высказыванию Л.В. Занкова, не всякая учебная деятельность обеспечивает оптимальные условия для воспитания и развития личности. Поэтому, чтобы решить эту задачу, необходима тщательная организация содержания образования, отбор соответствующих форм и методов обучения, его технологии. [19]

Общее и одинаковое для всех детей образование, обеспечивая выявление задатков и способностей учащихся, еще не гарантирует достаточно интенсивного их развития. Это объясняется, большой неоднородностью учащихся, различием их задатков и способностей. Необходима система определенных мер, обеспечивающих развитие способностей учащихся в оптимальном режиме, с учетом выявленных у учащихся задатков и способностей.

Индивидуальный подход обеспечивает:

- устранение трудностей в учении отдельных школьников.
- возможность развития всех сил и способностей учащихся. [32]

Необходимой предпосылкой успешной реализации индивидуального подхода в обучении в первую очередь является педагогический такт учителя. Спокойный тон обращения к ребёнку, слово поощрения, одобрения за удачный ответ, красиво написанную строчку дают больший результат, чем грубое замечание, окрик. Ученик, особенно слабый, должен быть уверен в том, что учитель заинтересован в его успехах, видит любое, даже самое малое, продвижение, радуется вместе с ним.

Конечно, такая позиция не снижает требовательности к ученику. Эти общие положения особенно важны при индивидуальном подходе к ребёнку, индивидуализации обучения.

Следующая важная предпосылка осуществления индивидуального подхода к ученику – направленность обучения на формирование личности ученика, которая предполагает действенное внимание к каждому ученику, его творческой индивидуальности на каждом уроке. Прежде всего, необходимо воспитывать у детей интерес к занятиям, учебному труду и ответственному отношению к учению. Интерес, как пишет психолог А.Г. Морозова, характеризуется тремя обязательными моментами: положительной эмоцией по отношению к деятельности; наличием познавательной стороны этой эмоции, т.е. тем, что мы называем радостью познания и познания; наличием непосредственного мотива, идущего от самой деятельности, т.е.

деятельность сама по себе привлекает и побуждает ученика заниматься независимого от других побуждений. [22]

Для того чтобы пробудить интерес, необходим и коллективный и подход: поставить перед классом цель, познавательную задачу, создать поисковую ситуацию, раскрыть важность поиска и помочь каждому включиться в учебный труд. Наблюдения показывают, что не сразу все учащиеся начинают проявлять интерес к новому, включаются в активную познавательную деятельность. Некоторым необходима индивидуальная помощь в осознании того, что они уже знают и что должны узнать, как искать пути к истине. Если сразу не обратить внимание на этих детей, то они останутся пассивными на протяжении всего урока и сознание их не будет обогащаться, хотя ими и будут выполняться общеклассные задания. [33]

Реализация индивидуального подхода в обучении школьников не разовое "мероприятие", это динамичный процесс, протекающий вместе с развитием и изменением ребёнка, уровень его знаний, сформированности умений и навыков, развитием и изменением интересов и склонностей, в соответствии с чем изменяются цели, содержание, приёмы подхода к ребёнку. Поэтому важно видеть перспективы развития учащихся и перспективы работы с ними.

Индивидуальный подход включает в себя следующие элементы, тесно связанные между собой и представляющие цикл, периодически повторяющийся на новом уровне:

- систематическое изучение каждого ученика;
- постановка ближайших педагогических задач в работе с каждым учеником;
- выбор и применение наиболее эффективных средств индивидуального подхода к ученику;
- фиксация и анализ полученных результатов;
- постановка новых педагогических задач.



Важно отметить, что в индивидуальном подходе нуждается действительно каждый ребёнок, ибо это непереносимое условие и предпосылка формирования гармонической и всесторонне развитой личности, формирование самой личности как неповторимой индивидуальности.

Индивидуализация – это осуществление принципа индивидуального подхода, это организация учебного процесса с учётом индивидуальных особенностей учащихся, которая позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика. Индивидуализация обучения направлена на преодоление противоречий между уровнем учебной деятельности, который задают программы и реальные возможности каждого ученика. Индивидуализация – это необходимый фактор реализации разнообразных целей обучения и формирования индивидуальности. [14]

При использовании понятия "индивидуализация обучения" необходимо иметь в виду, что при его практическом исследовании речь идёт не об абсолютной, а об относительной индивидуализации. В реальной школьной практике индивидуализация всегда относительна по следующим причинам:

1) обычно учитываются индивидуальные особенности не каждого ученика, а в группе учеников, обладающих примерно сходными особенностями;

2) учитываются лишь известные особенности или их комплексы и именно такие, которые важны с точки зрения учения (например, общие умственные способности); наряду с этим может выступать ряд особенностей, учёт которых в конкретной форме индивидуализации невозможен или даже не так уж необходим (например, различные свойства характера или темперамента);

3) иногда происходит учёт некоторых свойств или состояний лишь в том случае, если именно это важно для данного ученика (например, талантливость в какой-либо области, расстройство здоровья);

4) индивидуализация реализуется не во всём объёме учебной деятельности, а эпизодически или в каком-либо виде учебной работы и интегрирована с неиндивидуализированной работой. [5]

Для организации индивидуализации учебной работы, как в России, так и за рубежом на практике использовались многие варианты. Один из вариантов – дифференциация обучения, т.е. группировка учащихся на основе их отдельных особенностей или комплексов этих особенностей для обучения по несколько различным учебным планам и (или) программам. Так создаются относительно гомогенные классы (группы, школы).

В общеобразовательной школе в России до сих пор распространено два типа сравнительного гомогенных классов (школ):

- созданные в основном на базе специальных способностей, интересов и профессиональных намерений;
- сформированные на базе уровня общего умственного развития и состояния здоровья.

Первые из них, в свою очередь, можно разделить на два вида:

- сформированные уже в начальных классах (изобразительное и прикладное искусство, музыка, хореография, иностранные языки);
- созданные в 10 классе.

Классы с углублённым изучением отдельных предметов на низкой степени обучения создаются в основном по тем предметам, специальные способности по которым могут проявляться уже в раннем возрасте и упражнения, в которых с раннего возраста особенно необходимо. По художественным дисциплинам для части детей в начальных классах начинается профессиональная подготовка. Несколько особая обстановка царит в этих классах в области обучения иностранным языкам. Здесь в основе приёма лежат не особые способности ребёнка к языкам, и тем более не его интересы, а скорее всего, более высока общая школьная зрелость. Последняя необходимо, чтобы дети были в состоянии заниматься по учебным планам требующим большого умственного напряжения. Приём в

такие классы по конкурсу приводит к тому, что такие классы оказываются гомогенными, в основном и за отсутствия слабых учеников – они отсеиваются уже при вступительных экзаменах.

Классы и школы, созданные на основании дефектов в общем умственном развитии и состоянии здоровья, рассчитаны на детей с отстающими и аномальным развитием. [14]

Л.В. Занков и его сотрудники считали неправильным собирать детей в гомогенные классы и утверждали, опираясь на результаты изучения индивидуальных вариантов развития ребёнка, что возможности развития крайне индивидуальны и что для полного развития ребёнка необходимо обучение в таком классе который состоял бы из различных индивидуальностей. [24]

Таким образом, вопрос, какая форма индивидуализации учебной работы целесообразнее – гомогенизация или гетерогенизация класса, вызывает дискуссии во всём мире.

В доказательство преимуществ гомогенных классов выставляются следующие аргументы: учителю легче работать, ему удобнее приспособиться к различному типу усвоения различными учащимися учебного материала, поскольку здесь различия менее значительны, а необходимость во внутриклассной индивидуализации учебной работы меньше. У слабых учащихся не возникает отрицательных эмоций.

Против гомогенных классов выдвигаются следующие аргументы: осознание учащимися того, к какому классу он принадлежит, влечёт за собой снобизм у сильных учащихся и чувство неполноценности у слабых; средние и слабые учащиеся без развивающего влияния сильных учеников. Отрицательной стороной считается также то, что гомогенные классы создаются на основе лишь общих умственных способностей, в результате чего не учитываются различные стороны интеллекта ученика и другие свойства его личности, а также факторы развития. [14]

В контексте индивидуализации обучения понятие "дифференциация" исходит из особенностей индивида, его личностных качеств. Это частный случай дифференциации, так называемая "внутренняя дифференциация".

Дифференцированный подход в воспитании нацелен на педагогическое воздействие на группы учащихся, которые существуют в сообществе как его структурные и неформальные объединения или выделяются педагогом по сходным индивидуальным, личным качествам учащихся. Развитие учеников должно происходить не за счет усиленной нагрузки тренировочными заданиями, а в результате предоставления им возможности принимать посильное участие в коллективном поиске нового на уроке, включаться в активную познавательную деятельность, следовательно, необходимо создать условия для того, чтобы каждый ученик мог полностью реализовать себя, свои индивидуальные особенности и стал подлинным субъектом учения, желающим и умеющим учиться.

При этом надо учитывать, что развитие каждого ученика идет неравномерно: то замедленно, то скачкообразно. Неравномерность развития, как показали исследования, проявляется в более быстром развитии одних функций при некотором замедлении развития других. Любой школьный класс состоит из учеников с неодинаковым развитием и степенью подготовленности, специфическим отношением к учению и неординарными интересами и способностями. Учитель зачастую вынужден вести обучение применительно к среднему уровню развития и обученности детей. Это неизменно приводит к тому, что "сильные" ученики искусственно сдерживаются в своем развитии, теряют интерес к учению, а "слабые" обречены на хроническое отставание, тем более, что "те, кто относится к "средним", – отмечает В.А. Крутецкий, – тоже очень разные, с разными интересами и склонностями, с разными особенностями восприятия, памяти, воображения, мышления" [30]. У одних детей более сильно развито воображение или логическое мышление, у других – память, у третьих – ум

находится на "кончиках пальцев". Вот почему важно положение Л.В. Занкова о том, что в школе нет "главных" и "неглавных" предметов, каждый из них вносит свою, присущую ему лепту в общее развитие ребенка и для кого-то явится тем предметом, который определит его дальнейшую жизнь [24].

Выделяя в качестве основной цели учебного процесса продвижение учеников в развитии, усвоение ими знаний, умений и навыков, актуальной и обязательной составляющей педагогического творчества становится проблема дифференциации учебной работы.

Дифференциация в переводе с латинского "differentia" означает разделение, расслоение целого на различные части, формы, ступени [2].

До сих пор общепринятого подхода к раскрытию сущности понятия "дифференциация обучения" не существует. Однако большинство специалистов под дифференциацией понимают такую форму организации обучения, при которой происходит учет типологических индивидуально-психологических особенностей учащихся и особая взаимосвязь учителя и учеников. Н.М. Шахмаев указывает: "Учебно-воспитательный процесс, для которого характерен учет типичных индивидуальных различий учащихся, принято называть дифференцированным, а обучение в условиях этого процесса - дифференцированным обучением". При этом под типологическими индивидуально-психологическими особенностями понимают такие особенности учеников, на основании которых их можно объединить в группы [3].

Дифференцированный подход в обучении:

- это создание разнообразных условий обучения для различных школ, классов, групп с целью учета особенностей их контингента.

- это комплекс методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих обучение в гомогенных группах [2].

В Концепции дифференциации обучения сформулированы основные цели дифференциации образования, определяемые с трех позиций:

- С психолого-педагогических позиций цель дифференциации - индивидуализация обучения, основанная на создании оптимальных условий для выявления и учета в обучении склонностей, развития интересов, потребностей и способностей каждого школьника.

- С социальной точки зрения цель дифференциации - целенаправленное воздействие на формирование творческого, интеллектуального, профессионального потенциала общества, вызываемого на современном этапе развития общества стремлением к наиболее полному и рациональному использованию возможностей каждого члена общества в его взаимоотношениях с социумом.

- С дидактической точки зрения цель дифференциации - решение назревших проблем школы путем создания новой методической системы дифференцированного обучения учащихся, основанной на принципиально иной мотивационной основе [32].

В настоящее время дифференциация обучения рассматривается, прежде всего, как средство осуществления профильного обучения (А.В.Баранников, А.А.Кузнецов, О.Б.Логина, А.А.Пинский, М.В.Рыжаков и др.), построения "индивидуального образовательного маршрута" (А.Г.Каспаржак, К.Н.Поливанова, Е.Л.Рачевский, А.В.Хуторской, И.Д.Фруммин и др.) [3]

В психолого-педагогической, дидактической и методической литературе различают два основных типа дифференциации содержания обучения:

- уровневую;
- профильную.

По мнению А.В.Хуторского, уровневая дифференциация - это такая организация обучения, при которой школьники имеют возможность и право усваивать содержание обучения на различных уровнях глубины и сложности [3]. Частным случаем уровневой дифференциации является углубленное изучение отдельных предметов. Указанный вид дифференциации

осуществляется при разделении учебного коллектива на группы на основе разных показателей: имеющегося уровня знаний, умений и навыков (уровень успеваемости); уровня интеллектуального развития; интересов, склонностей и способностей; эмоциональных и волевых качеств (в том числе - отношения к учению) [3].

В любой системе обучения в той или иной мере присутствует дифференцированный подход.

Существует несколько авторских педагогических технологий дифференциации обучения: внутрипредметная дифференциация (Гузик Н.П. [11]), уровневая дифференциация обучения на основе обязательных результатов (Фирсов В.В.[21]), культурно-воспитывающая технология дифференцированного обучения по интересам детей (Закатова И.В.[15]).

В современной школе принято выделять два основных вида дифференциации обучения школьников:

I. Внешняя дифференциация, предполагающая создание особых типов школ и классов, в которые зачисляются дети с определенными индивидуальными особенностями.

Особые типы школ ориентированы:

- на учащихся, имеющих специальные способности, проявляющих интерес к какому-либо циклу предметов;
- на детей с высоким уровнем обучаемости и т.п. (гимназии, лицеи, школы с углубленным изучением отдельных предметов);
- на учащихся с отклонениями в физическом или интеллектуальном развитии (коррекционные школы разных типов).

II. Внутренняя дифференциация, предполагающая организацию работы внутри класса группам учащихся, с одними и теми же более или менее устойчивыми индивидуальными особенностями. Большинство исследователей считает подобную работу важнейшим средством реализации индивидуального подхода к учащимся в процессе обучения.

Внутренняя дифференциация не однородна. Можно выделить ее различные модификации:

1. По уровню возрастных возможностей.

Учет различий между паспортным и биологическим возрастами ребенка. Известно, что одни дети "взрослее" своих сверстников, а другие наоборот "младше". Например, мальчики в шестилетнем возрасте в среднем почти на целый год "младше" своих сверстниц девочек, но в школу принимают детей по-паспортному, а не биологическому возрасту (достижение определенной степени развития костно-мышечной, нервной системы и т.д.). Это значит, что дети находятся не в равных условиях.

2. По степени обученности, уровню выработанных навыков (знание букв, умение читать, считать и т.д.).

3. По характеру познавательной деятельности школьников:

- репродуктивный тип (от учащихся требуется воспроизведение знаний и их применение в знакомой ситуации, работа по образцу, выполнение тренировочных упражнений);

- продуктивный или творческий тип (учащимся приходится применять знания в измененной или новой, незнакомой ситуации, выполнять более сложные поисковые и преобразующие мыслительные действия, составлять новый продукт).

4. По характеру нейропсихологических особенностей:

- "левополушарники", опирающиеся на восприятие и мышление левого, рационального, аналитического полушария (вербальное, абстрактное, дискретное, рациональное, индуктивное мышление больше связано с восприятием будущего времени);

- "правополушарники", реализующие в большей степени целостное, панорамное, эмоционально-образное восприятие и мышление (эмоциональное, невербальное, пространственное, одновременное, непрерывное, интуитивное, дедуктивное).



Одной из задач дифференциации является создание и дальнейшее развитие индивидуальности ребенка, его потенциальных возможностей; содействие различными средствами выполнению учебных программ каждым учащимся, предупреждение неуспеваемости учащихся, развитие познавательных интересов и личностных качеств.

Для осуществления дифференцированного подхода нужна, прежде всего, дифференциация учащихся на типогруппы. В школьной практике в ряде случаев используется простая дифференциация учащихся на хорошо-средне-и-слабоуспевающих. Она в какой-то мере помогает учителю осуществлять дифференцированный подход. Но эта дифференциация не учитывает причин затруднений школьников в обучении и не дает возможности направленно помогать ученикам справляться с трудностями и продвигаться в усвоении учебного материала.

Таким образом, нужно стремиться к тому, чтобы каждый ученик работал в полную меру своих сил, чувствовал уверенность себе, ощущал радость учебного труда, сознательно и прочно усваивал программный материал, продвигался в развитии. Ориентация на индивидуально-психологические особенности учеников, включение в работу специальных способов и приемов, соответствующих их индивидуальным нейропсихологическим особенностям – один из путей реализации дифференцированного подхода к обучению детей.

Ввиду наличия индивидуальных различий у учащихся возникает вопрос, как организовать учебную работу так, чтобы она активизировала каждого отдельного учащегося. Решение этого вопроса и является одной из основных задач индивидуализации учебной работы.

Необходимость реализации принципа индивидуального подхода связано с объективно существенными противоречиями между общими для всех обучающихся в том или ином классе целями, содержанием обучения и индивидуальными возможностями каждого ребёнка; между коллективной

формой учебного процесса и индивидуальным характером усвоения учебного материала и развития детей и т.п. Такого же рода объективные противоречия существуют между целями, содержанием, формами воспитания и индивидуальными склонностями, способностями, интересами ребёнка.

В практической деятельности эти противоречия выражаются в том, что на пример, запланированный учителем материал на урок – учебная "доза" – для одних детей может оказаться недостаточной, для других непомерно большой, для третьих оптимальной.

Как правило, выбираемый учителем средний темп работы на уроке оказывается нормальным лишь для определённой части учеников, для других он слишком быстрый, для третьих излишне замедленный. Одна и та же учебная задача для одних детей является сложной, почти неразрешимой проблемой, а для других она – лёгкий вопрос. Один и тот же текст одни дети понимают после первого чтения, другим требуется повторение, а третьим необходимы разъяснения. Говоря иначе, успешность усвоения учебного материала, темп овладения им, прочность осмысленность знаний, уровень развития ребёнка зависят не от одной только деятельности учителя, но и от познавательных возможностей и способностей учащихся, обусловленных многими факторами, в том числе особенностями восприятия, памяти, мыслительной деятельности, наконец, физическим развитием. Отсюда следует, что перед каждым учителем постоянно стоит задача – нейтрализовать негативные последствия подобных противоречий, усилить положительные, т.е. создать такие условия, при которых стало бы возможным использование фактических и потенциальных возможностей каждого ребёнка при классно-урочной форме обучения. Решение этой практической задачи связано с последовательной реализацией дифференцированного и индивидуального подхода к ученикам. [37]

Разработка системы воздействия на каждого ученика с учётом индивидуальных возрастных особенностей – вот задача, стоящая перед учителем по реализации индивидуального подхода в практической

деятельности. Основным исходным элементом в этой системе должно быть изучение ученика.

Систематическое изучение ребёнка целесообразно начинать с изучения семейных условий (родители: отец, мать, их занятия, интересы, взаимоотношения; бабушка, дедушка, их авторитет; другие дети в семье; культурно – бытовые условия жизни ребёнка: общие условия, наличие "своего" уголка, столика, примерный режим дня, книги и журналы в доме, телевизор; история развития ребёнка: чем болел, как развивался, чем интересуется, как относится к домашним, обязанности в доме, состояние здоровья ко времени поступления в школу).

Следующий раздел в системе изучения ученика отражает примерный уровень общего умственного развития и степень готовности к учению: особенности внимания и восприятия, речь ученика и его словарный запас, уровень умения чтения, счёта, письма, навыки самостоятельности, интерес к школе и учению, овладение приёмами поведения школьника, отношение к товарищами и положение в коллективе.

Первичное изучение ученика, поступающего в школу, и первоклассника проводится обычно методами опроса родителей, беседы с ними на дому, наблюдения культурно-бытовых условий, изучение медицинской карты, а также методом специально организованных бесед с ребёнком и методом наблюдения за ним в процессе обучения и воспитания. Результаты первичного изучения являются основой для выработки педагогических мер воздействия на ученика.

Изучение ребёнка – процесс непрерывный, развивающийся. Поэтому для изучения школьников 2 и 3 классов предлагается иной план наблюдений:

- Особенности умственного развития:
  - а) внимания, памяти, мыслительных процессов;
  - б) усвоения учебного материала – самостоятельность, темп работы;
  - в) речь, начитанность, общий кругозор.
- Знания ученика и его отношения к учению:

а) качество знаний по предметам;

б) уровень общеучебных умений; умения слушать и слышать, организовать рабочее место и поддерживать порядок в нём, включаться сразу в работу, работать на заданном темпе, проверять правильность выполнения задания (самопроверка), умение довести работу до конца;

в) отношение к своим успехам и неудачам в учебной работе, отношение к оценке учителем и товарищами;

г) прилежание, интерес к учебной работе.

· Дисциплина и морально - волевые качества: сосредоточенность, настойчивость, стремление достигнуть результата.

Методы изучения учащихся 1-3 классов следующие: наблюдение за ними в процессе обучения и воспитания, анализ результатов их учебной деятельности (ответов, самостоятельных, контрольных и практических работ, поделок), беседы с родителями, с учащимися. Естественно, результаты изучения школьников, проводимого преимущественно методами бесед, носят приблизительный, относительно-объективный характер [25].

Рассмотрим особенности, которые следует учитывать в первую очередь при индивидуализации учебной работы и проблемы диагностики этих особенностей.

Прежде всего, сюда относится комплексное свойство – уровень умственного развития учащегося. Н.А. Менчинская в своём определении охватывает этим понятием как предпосылки к учению (обучаемость), так и приобретённые знания (обученность). Обучаемость или способность к учению, представляет собой понятие, характеризующее умственные способности учащегося, т.е. "способность достигать в более короткий срок более высокого уровня усвоения". Критериями определения способности к учению являются скорость усвоения, гибкость процесса мышления и связь конкретных и отвлечённых компонентов в мышлении [19].

Скорость усвоения – это комплексное явление, существенный показатель которого не столько скорость запоминания, сколько темп

обобщений. Скорость усвоения исследовала З.И. Калмыкова, которая использовала для обозначения этого явления термин "темп продвижения". Его критерии: 1) количество знаний, необходимых для возникновения обобщений, и 2) экономность мышления. К ним добавляется ещё самостоятельность: чем ниже темп продвижения, тем больше учащиеся нуждаются в помощи.

З.И. Калмыковой была, разработана стратегия диагностики способности, учиться ("обучаемости"). Калмыкова считает "обучаемость" - способность учиться – ключевым звеном в системе предпосылок развития в условиях школьного обучения [27].

Способность учиться ("обучаемость") определяется З.И. Калмыковой как "совокупность тех интеллектуальных свойств человека (или тех особенностей мышления), от которых при наличии и относительном равенстве других необходимых условий (исходного минимума знаний, положительного отношения к учению и т.д.) зависит продуктивность учебной деятельности" [27].

Под продуктивностью учения Калмыкова понимает ту сторону умственного развития, которая позволяет самостоятельно открывать новые значения, и особенно в этом направлении должна быть нацелена диагностическая стратегия познания учебных способностей. Что касается совокупности тех интеллектуальных свойств, которые формируют способность учиться, то Калмыкова вычленяет пять её основных параметров:

Обобщённость мыслительной деятельности – её направленность на абстрагирование и обобщение существенного в учебном материале. Калмыкова считает, что именно эта особенность по отношению к четырём последующим имеет ключевое значение, формирует ядро "обучаемости" [13].

В.В. Давыдов высказывает мнение, что готовность обобщать существенные признаки анализируемых ситуаций является характеризующим признаком теоретического мышления, гарантирующего

более глубокие познания окружающей действительности и заключающегося в основах формирования человеческих понятий [7].

Осознанность мыслительной деятельности, определяемая соотношением её практической и словесно - логической сторон. Несколько упрощённо она заключается в способности точно с точки зрения речи выразить логические отношения, которыми руководствуется практическая деятельность, ведущая к решению данной проблемы. Высокую степень сознательности мыслительных операций характеризует адекватное словесное выражение хода решения проблемы и т.п. Можно также говорить, что параметр осознанности мыслительной деятельности тесно связан с развитием способностей правильно самооценить ход и результат учебной деятельности.

Гибкость мыслительной деятельности – третий из компонентов, формирующий совокупность интеллектуальных свойств, определённых как способность учиться. Она проявляется также в оригинальности подхода к анализу ситуации, помогает преодолеть стереотипы в мыслительных приёмах, изменять творческие поиски. Гибкость мышления может конкретно проявляться, например, в усовершенствовании способов решения, в повышении уровня обобщённости самостоятельно полученных выводов и т.п. У детей с пониженными способностями учиться, подвижность мышления понижена, её место занимает, как правило, обратное свойство - инертность мышления.

Устойчивость мыслительной деятельности - особенность способности учиться, которая может мнимо показаться в несоединимом противоречии с предшествующей особенностью. Однако в действительности они диалектически связаны. Постоянство мышления является необходимой предпосылкой формирования сложных понятий (когда определённые понятия включает комплексную, относительно постоянную структуру целого ряда других подчинённых понятий) и познавательных систем.

Самостоятельность мышления. Важным показателем развития этой особенности мы можем считать чувствительность (восприимчивость) к

помощи. Решение проблем всегда протекает (особенно в школе) не в социальном вакууме, а в контексте обучения, в контексте образования и воспитания, в котором решающую роль играет учитель. И учитель продолжает мыслительную деятельность детей посредством заданий, задач, далее стимулирует соответствующей мотивацией, но также и контролирует, направляет, руководит, оценивает. Важное место здесь занимает готовность учителя оказывать соответствующую меру помощи, однако таким образом, чтобы благодаря ей школьник не был лишён возможности работать самостоятельно. Совсем наоборот: надлежащая помощь должна быть условием для самостоятельной дальнейшей работы. Чем больше чувствительность ребёнка к помощи, т.е. чем лучше сумеет ребёнок использовать минимальную, но необходимую помощь, оказываемую ему учителем для продолжения собственной самостоятельной работы, тем больше возможностей для развития у него способности учиться.

Вышеприведённые пять особенностей интеллекта (или умственной деятельности) достаточно характеризуют структуру способности учиться ("обучаться").

Понятию обучаемости по существу близко понятие общих умственных способностей, под которыми обычно понимается комплекс способностей, требуемых для осуществления учащимися учебной деятельности. Сюда относятся способность запоминать материал, способность проведения логических операций, а также способность творческого мышления.

С умственными способностями тесно связано способность учащихся самостоятельно, усваивать знания, предполагающая наличие у них соответствующих интеллектуальных умений. Последние представляют собой приёмы умственного труда, которые получили название умение умственного труда, или учебные умения.

Учебные умения нагляднее всего проявляются в самостоятельной работе учащихся с учебным материалом: при восприятии и обработке нового материала, при выделении из него существенного, связывание нового

материала с пройденным, при обобщении учебного материала, повторении и его применении. Таким образом, они связаны со всей учебно-познавательной деятельностью учащихся в процессе обучения. [13]

Кроме умственных способностей и учебных умений уровень умственного развития учащегося определяют также и знания, умения и навыки, или обученность. Умственные способности представляют собой потенциальные возможности, предпосылки для учения, знания же являются содержательной базой для реализации способностей.

Школьные программы построены так, что всё последующее опирается на уже пройденное, усвоенное. Проверка выполнения программных требований осуществляется на различных уровнях системы народного образования. Одной из целей этой проверки является обеспечение более или менее одинакового минимального уровня усвоения основного материала программы.

Уровень знаний учащихся, разумеется, определяется не только теми знаниями, который они усвоили в школе на основании учебных программ. У них немало таких знаний, которые они приобрели не в школе, в том числе и знаний по таким предметам и тем разделам программы, которые они в школе ещё не проходили. Это предварительные знания, которые учащиеся черпали из разных источников информации - литературы, личного опыта, средств массовой коммуникации и т.д. Учащийся с широкими и глубокими предварительными знаниями усваивают учебный материал значительно легче, чем те, которые такими знаниями не обладают.

При обучении следует испытывать ещё одну категорию знаний – это те программные знания, которые приобретены при изучении других предметов и которые нужны при изучении данного предмета.

Таким образом, учитель должен учитывать большие различия между учащимися в следующих видах знаний:

- программные знания:
  - а) в области данного предмета;



б) в области других предметов;

· внепрограммные или предварительные знания.

Важнейшим среди прочих факторов, стимулирующих ученика к учебной деятельности, является учебная мотивация, которая определяется как "направленность учащегося к различным сторонам учебной деятельности". Отсюда вытекает необходимость учёта индивидуальных особенностей учащихся в сфере мотивации. А.К. Маркова классифицирует их по познавательным и социальным признакам. Познавательные мотивы подразделяются ею на широкие познавательные интересы и мотивы самообразования. Социальные же мотивы делятся на широкие социальные мотивы (которые базируются на общественной полезности и чувстве долга) и более узкие социальные, или позиционные (престиж, одобрение сверстников и мотивы социального сотрудничества). Все эти мотивы у каждого индивида составляют сложный динамический комплекс, знание которого необходимо для учёта и корректирования мотивации. С точки зрения индивидуализации, из этого комплекса выделяются интересы, которые по определению Г.И. Щукиной, являются "мощным побудителем активности личности". Она показывает, что познавательный интерес: 1) может быть средством обучения, 2) выступать в качестве мотива, 3) на более высоком уровне становится свойством личности. [38]

В учебной работе мы в первую очередь имеем дело с формированием познавательных интересов. Познавательные интересы в процессе обучения необходимо учитывать с двух точек зрения: 1) побуждение интереса к учебной работе для повышения мотивации к активной работе; 2) учёт уже сложившихся, индивидуализированных интересов и формирование новых.

Интересы имеют индивидуальный характер. Это качество содержится уже в самом понятии интереса.

Из всего сказанного выше можно сделать следующие обобщения. К особенностям учащихся, которые в первую очередь следует учитывать при индивидуализации учебной работы, относятся:

- обучаемость, т.е. общие умственные способности, а также специальные способности;
- учебные умения;
- обученность, которая состоит как из программных, так и внепрограммных знаний и навыков;
- познавательные интересы (на фоне общей мотивации).

Учёт названных показателей при индивидуализации обучения важен для всех учащихся. В отдельных случаях к этим особенностям при индивидуальном подходе к детям добавляются такие факторы, которые в отношении данного ребёнка оказывают специфические влияния на его учебную деятельность.

При индивидуализации за основу иногда брались и качества, которые не были непосредственно связаны с уровнем умственного развития ученика. [20]

Наиболее характерными видами деятельности учащихся при обучении является образование условных связей и их систем на речевом и ориентировочном подкреплении, которые находят отражение в показателях свойств уравновешенности нервных процессов возбуждения и торможения по динамичности. В связи с этим была разработана методика получения показателей свойств уравновешенности процессов возбуждения и торможения семилетних детей на основе энцефалографического изучения. По результатам проведённых исследований был сделан вывод о том, что семилетние дети, поступающие в школу, составляют три условные группы: в первую группу вошли ученики с преобладанием процесса торможения над процессом возбуждения; во вторую группу – учащиеся с преобладанием процесса возбуждения над торможением; в третью группу – школьники с уравновешенными процессами возбуждения и торможения. Свойства первых процессов возбуждения и торможения отражаются в особенностях протекания всех психических процессов, а через них и в характер познавательной деятельности ребёнка.

Для учителя важно хотя бы общее представление об этих группах детей. Установлено, что для учеников с преобладанием процессов торможения над процессами возбуждения характерны следующие особенности при обучении. На первых порах обучения восприятия отличается бедностью, неэмоциональностью, односторонностью. Дети медленно включаются в процесс наблюдения, почти не замечают признаков, действия и состояния объектов наблюдения, указывая отдельные его части, не придерживаются какого-либо плана. Однако в процессе обучения восприятия у таких детей заметно улучшается, делается полнее, расчленённое. Для этой группы учеников характерны медлительность, неповоротливость, растянутость речи, невысокий темп работы. Для подготовки ответа, обдумывания, решения, анализа им требуется больше времени. В быту таких нередко называют "тугодумами". Если учитель не принимает во внимание особенности этой группы детей, не создаёт им условий для включения в учебную деятельность, дети теряют интерес к учёбе, делается апатичными, ещё более замкнутыми и робкими. Им требуется значительное время на усвоение правила, но, поняв, усвоив учебный материал на этапе первичного восприятия, ученики помнят его полно и прочно. Для них важно организовать повторное восприятие изучаемого материала. При таком подходе уже к концу первого года обучения дети с преобладанием процессов торможения дают высокие показатели качества знаний, умений и навыков, развития психических процессов.

Вторую условную группу составляют дети с преобладанием в первых процессах возбуждения над торможением. Таких детей называют "торопыгами". Они первыми принимаются выполнять задание, не выслушав его до конца; в работе они опускают многие детали, не могут сосредоточиться, сконцентрировать внимание на объекте наблюдения. Речь у них торопливая, громкая, эмоциональная, но бедна по словарю. Восприятие у них поверхностное, признаки, детали, состояние объекта они не замечают;

представления у них бедные, неполные. Это сказывается на различных видах процесса памяти. Для прочного закрепления в памяти учебного материала им необходимо многократное подкрепление. Ранее усвоенные знания должны систематически повторяться, входя составной частью в систему изучаемого материала.

Для этой группы детей характерен низкий уровень и медленный темп анализа и синтеза, а обобщение и абстрагирование могут быть недоступными в первый год обучения. Для этих детей необходимы систематические работы над развитием у них звукового анализа слова, запоминания звуков, обучение их чёткому артикулированию слов, слоговому проговариванию и на этой основе точной записи слова. При письме желательно большое число орфографического состава слова – списывание, письмо по образцу, письмо по памяти.

Дети данной группы обнаруживают устойчивое расхождение грамматических знаний и практических навыков: хорошо ответив теорию, дав формулировку правила, приведя примеры, объяснив написание, в самостоятельной работе допускают ошибки в словах, которые непосредственно перед правильно объяснили. Подобные явления вызваны слабым аналитическим мышлением, низким уровнем внимания и самоконтроля. Процесс написания, решения, ответа у этих детей опережает процесс обдумывания, анализа, синтеза. Поэтому целесообразны такие приёмы обучения, как предупредительный диктант с последующим комментированием, подробный анализ задачи с объяснением каждого действия, т.е. такие виды деятельности, при которых ученики должны рассуждать вслух, объяснять, сначала обдумать, разобраться, а лишь потом записать слово, решение. На первых порах изучения нового рассуждения должны быть подробными, обстоятельными, на продвинутом этапе обучения их следует чередовать со свёрнутыми, сокращёнными.

Самую большую группу составляют дети с уравновешенными нервными процессами возбуждения и торможения. Их восприятия

характеризуются полнотой, разносторонностью, вычленением не только частей, но и признаков действий и состояний объекта. Наблюдая, они проявляют вдумчивость, сосредоточенность, внимание. Представления у них образуются при восприятии на уровне первоначального описания. Эти дети обладают довольно высоким уровнем аналитико-синтетической деятельности, им доступны обобщения и абстрагирования в процессе овладения учебным материалом. Речь учащихся с уравновешенными процессами торможения и возбуждения ровная, выразительная, неторопливая, в меру громкая, эмоциональная, словарный состав достаточно велик; дети говорят полными предложениями, могут кратко и связно передать отдельные мысли, содержание прослушанного и прочитанного рассказа. На таких учащихся в основном и ориентированы методические рекомендации и повседневная деятельность учителя.

Конечно, обследование всех учащихся начальных классов с помощью электроэнцефалографии по ряду причин в настоящее время не проводится. Однако, имея ввиду выделенные на основе энцефалографических обследований три группы детей по их индивидуально-типологическим особенностям протекания психофизиологических процессов и используя приёмы изучения состояния знаний, умений и навыков, можно провести первичное обследование - изучение первоклассников с целью установления их индивидуальных особенностей. Результаты обследования станут основой для постановки ближайших педагогических задач, выбора и применения наиболее эффективных форм, приёмов и средств индивидуального подхода к учащимся. [15]

Основным методом диагностики умственных способностей в советской педагогике был, длительное время, обучающий эксперимент, с помощью которого прослеживается проявление способностей в процессе усвоения нового материала. Так, например З.И. Калмыкова рекомендует для диагностики умственных способностей обучающий эксперимент, в ходе которого учащийся выполняет задания проблемного характера. В своих

позднейших исследованиях З.И. Калмыкова выработала методику оценки умственных особенностей учащихся, когда оценочные суждения определяются тем, в какой степени школьники оказываются в состоянии самостоятельно проработать новый учебный материал. [13]

Другим основным методом диагностирования умственных способностей учащихся является метод тестирования. В этом случае учащимся предъявляются задания, не связанные с учебным материалом. Их выполнение требует участия различных, познавательных процессов. По качеству выполнения предложенных заданий и определяются умственные способности учащихся.

У диагностирования умственных способностей имеется ещё важный аспект, который привёл Л.С. Выготский. Он показал, что тесты для определения умственных способностей диагностируют степень развития ребёнка на данный момент, однако их нельзя использовать для определения зоны ближайшего развития. Отсюда следует очень важный для дидактики вывод: дети различаются не только по наличному уровню развития, но и по своим потенциальным возможностям развития. [7]

Одним из наиболее эффективных и удобных методов диагностики знаний, умений и навыков, по сравнению с другими методами контроля, являются предметные тесты. Предметный тест состоит из коротких заданий, на которые учащийся должен реагировать или составлением ответа или комбинированием предложенных ему готовых ответов (выбор правильного ответа, объединение подходящих элементов и т.д.).

Проблемы предметных тестов в современной школьной практике стали весьма актуальными. Это связано с потребностью в объективных методов проверки.

Пригодность предметных тестов для диагностики знаний помимо их объективности вытекает и из того, что этот вид контроля даёт возможность составлять вопросы в объёме всего предметного курса, к тому же результаты их хорошо сравнимы между собой. Всё это одновременно позволяет

определить диапазон индивидуальных различий. Некоторые стороны знаний, умений и навыков, предметный тест диагностировать всё-таки не может, например умение устно выразить свои мысли, а также глубину знаний в области данной темы; ограничены также возможности проверки предварительных знаний, а также способности решать проблемы.

Таким образом, для изучения познавательных интересов наиболее распространёнными методами являются наблюдение, беседа, сочинения и анкеты. Для изучения интересов используется и диагноз знаний. При этом исходят из факта, что ученик, интересующийся какой-либо областью знаний, обладает здесь относительно большими знаниями. Так, например, диагноз предварительных знаний можно использовать и в целях изучения интересов учащихся.

Более широкое исследование учебной мотивации пока осуществляется в основном в трудах по психологии. Изучение мотивации в школьной практике встречается очень редко. Некоторую информацию можно получить из целенаправленных повседневных бесед, наблюдений и из сочинений, написанных на специально подобранные темы. Информацию о мотивации даёт также само выполнение индивидуализированных заданий, в особенности в тех случаях. Когда учащийся имеет возможность выбирать между различными заданиями.

В работе с младшими школьниками учитель в каждом конкретном случае встречается с особенностями ребенка, которые требуют поиска путей индивидуального подхода.

Осуществление индивидуального подхода к учащимся предполагает соотношения положительных и отрицательных качеств личности школьника. В советской педагогике и психологии важнейшим принципом перевоспитания ребенка является требование – постоянно опираться на его положительные качества.

Анализируя практику работы начальных школ, можно выделить три группы слабоуспевающих школьников [22,с.22-24].

К *первой группе* можно отнести школьников, для которых характерен низкий уровень обучаемости при положительном отношении к учению. У учащихся этой группы в процессе познавательной деятельности возникают серьезные трудности при усвоении учебного материала. Эти дети не в состоянии работать вместе с классом, так как теми работы класса часто бывает им не под силу и работу они выполняют наспех, небрежно.

Однако для учащихся этой группы неуспех в учении, неумение работать вместе с классом не являются источником морального конфликта, так как они привыкают считать себя неуспевающими. Эти школьники охотно принимают помощь со стороны учителя и своих товарищей. Такие дети нуждаются в жесткой регламентации каждого шага в добывании знаний. Поэтому в работе с ними полезно наметить определенный порядок действий.

Многие учителя для активизации мыслительной деятельности школьников, как при объяснении нового материала, так и при его закреплении используют элементы программированного обучения. В работе с отстающими учащимися это способствует развитию логического мышления: учащиеся рассуждают, ищут ответы на вопросы вместе с учителем. На уроках русского языка можно использовать работу со словарем, дидактические игры, карточки. Использование карточек повышает интерес учащихся к работе на уроке, помогает учителю систематически учитывать уровень знаний школьников, характер их затруднений в усвоении грамматики.

Доброжелательное отношение к детям и систематическая индивидуальная работа учителя с отстающими школьниками позволяет преодолеть их отставание в учебной деятельности.

Для слабоуспевающих школьников *второй группы* характерно высокое качество мыслительной деятельности при отрицательном отношении к учению.

Обычно дети такого типа приходят в школу с хорошей подготовкой, с большим желанием учиться. Однако с интересом занимаются они только тем,



что им понравится. В процессе такой работы у них не формируются навыки учения, умение преодолевать трудности. У этих школьников неуспех в учении обычно приводит к моральному конфликту. Конфликт возникает в связи с противоречием между интеллектуальными возможностями ребенка и слабой реализацией этих возможностей, что объясняется отсутствием навыков самостоятельной учебной работы и неумением преодолевать трудности. Моральный конфликт обнаруживается очень рано и выражается в отрицательном отношении к учению. Чаще всего это приводит к отрыву от коллектива сверстников.

Важнейшим направлением в работе по преодолению неуспеваемости школьников второй группы является налаживание взаимоотношений у этих учащихся с коллективом класса на основе общественно полезной деятельности. Способы вовлечения детей в жизнь классного коллектива могут быть разными. Целесообразно делать опору на такие увлечения детей, которые могут получить дальнейшее развитие в условиях конкретного ученического коллектива. Например, одни учащиеся умеют хорошо рисовать, другие достигают высоких результатов в спорте, третьи любят животных и умеют за ними ухаживать.

С неуспевающими школьниками данной группы надо вести специальную работу по формированию у них интереса к знаниям. С этой целью можно использовать интерес таких ребят ко всему новому, неожиданному. Обычно многие учителя, зная интересы этих учащихся, их начитанность и осведомленность в отдельных вопросах, дают им возможность показать свою эрудицию перед классом. Постепенно школьник меняет свое отношение к учению, а успех, продемонстрированный перед классом и вызвавший положительную оценку сверстников, является стимулом для последующей реализации своих знаний.

Большие возможности проявить свои познавательные способности школьники могут в решении задач на сообразительность. Ученики охотно их

решают, так как в большинстве случаев эти задачи могут быть решены без использования пройденного материала.

В перестройке мотивационной сферы важное значение имеет формирование правильного отношения к труду. Слабоуспевающим школьникам необходимо постоянно внушать, что труд – обязанность каждого человека, что только через труд человек может удовлетворить свои потребности.

Система трудовых дел должна быть продумана так, чтобы все слабоуспевающие школьники были организованы для участия в трудовой деятельности. Полезно давать им постоянные поручения. Любое поручение, которое дается школьнику, воспринимается им как проявление доверия.

Работая над преодолением неуспеваемости школьников, учителю следует хорошо знать семью и ее воспитательное влияние на ребенка. В беседах с родителями надо постоянно, на конкретных примерах объяснять им правила семейного воспитания. Это могут быть советы по развитию положительных качеств ребенка, вовлечение его в общественно полезную деятельность. И учитель, и родители должны подчеркивать в поведении ребенка все хорошее, его успехи в учебе, всячески поддерживать желание ребенка стать лучше.

Полезно дать советы родителям по организации культуры умственного труда школьника, по приучению его к выполнению режима дня.

Для слабоуспевающих учащихся *третьей группы* характерна низкая степень обучаемости и отрицательное отношение к учению.

Общей особенностью неуспевающих детей этой группы являются трудности в запоминании учебного материала, которые вызываются отсутствием установки на его запоминание. Нежелание учиться не дает возможности устанавливать связи между понятиями, которые усваивает школьник. Неуспевающие школьники третьей группы постоянно испытывают неудовлетворенность своим положением в коллективе

товарищей, тяготятся пребыванием в классе. У этих школьников слабо развита потребность в труде, в знаниях.

В основе работы по преодолению неуспеваемости учащихся третьей группы должно быть формирование потребности приобретения знаний, развитие мыслительной деятельности и познавательной активности.

В опыте работы многих учителей с учащимися третьей группы используется опережающее обучение, которое заключается в том, что слабоуспевающие школьники значительно раньше своих сверстников узнают новый материал. Поэтому и на уроке они начинают работать вместе со всеми более уверенно, увлеченно. Очень важно дать почувствовать слабоуспевающему школьнику, что он так же, как и все, может успешно справляться со школьной программой.

### **Выводы по 1 главе**

Различные подходы в работе со слабоуспевающими детьми базируются на гуманистическом характере всей учебно-воспитательной работы советской школы.

Успех в учении – важнейший источник внутренних сил ребенка, рождающий энергию для преодоления трудностей учения, желание учиться.

Сейчас, когда школа должна учить всех и учить хорошо, личность учителя, его педагогическое мастерство, такт, подлинная заинтересованность в судьбе каждого ребенка должны стать определяющими.

Долгое время считали, что без скуки вообще учения нет, а нелюбовь к учению — обычное, естественное явление.

В наше время не достаточно просто учиться, а необходимо всем учиться с увлечением. Только увлечение создает то необходимое напряжение духовных сил, которое ведет к развитию способностей. Интерес к учению и умение учиться становятся такими же важными результатами школьных лет, как и знания.

Вера учителя в возможность преодолеть и избежать неуспеваемость школьников является важным стимулом совершенствования учебно-воспитательного процесса.

Оптимистический подход к обучению школьников основывается не только на гуманных принципах, но и на большом практическом опыте передовых учителей школ.

Опыт учителей говорит о том, что только на фоне всестороннего улучшения качества подготовки всех учащихся, включая способных и наиболее подготовленных, создаются благоприятные возможности для повышения эффективности учения слабоуспевающих школьников.

На любом уроке одной из главных причин пассивной работы ученика, его ошибок является рассеянное, неустойчивое внимание, неумение сосредоточиться на выполняемой работе. Поддержанию внимания способствуют четкость в работе, деловой настрой, постоянный контроль за результатами каждого ученика на уроке, периодическое подведение итогов работы, когда ни одна ошибка не остается незамеченной и неисправленной.

Многие учителя в работе со слабоуспевающими школьниками пытаются включать их в коллективную жизнь класса, помогают сформировать у них общественные мотивы учения.

## **ГЛАВА 2. ПУТИ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА**

### **2.1. Диагностика неуспеваемости младшего школьника**

Раскрыв теоретические аспекты проблемы нашего исследования, мы перешли к диагностике неуспеваемости младших школьников.

На начальном этапе нашей опытно-экспериментальной работы был проведен констатирующий эксперимент, в котором приняли участие 27 учащихся 2 «в» класса КГУ «Общеобразовательная школа имени Омара Шипина отдела образования акимата Атынсаринского района».

Для определения причин неуспеваемости нами была использована комплексная диагностика. Одним из этапов являлась диагностика школьной мотивации [38].

Причиной низкого усвоения знаний часто является недостаточность развития мыслительной деятельности у школьника, в частности, таких основных ее операций, как анализ и синтез, слабое развитие регуляторных процессов интеллектуальной деятельности. Кроме того, учителю следует учитывать особенности психомоторного (двигательного) развития слабоуспевающих школьников, т.е. их способность к тонкой двигательной координации.

Какие же стороны психической деятельности слабоуспевающих учащихся были исследованы? В первую очередь, мы исходили из важной роли операций анализа и синтеза в процессе усвоения знаний, ибо степень развития этих операций определяет продуктивность запоминания и мышления. Продуктивность памяти зависит от степени вовлечения мыслительных операций анализа и синтеза в процессе запоминания.

В ходе эксперимента мы изучали как произвольную, так и произвольную память. Произвольная память изучалась как опосредованная процессом мышления (методика «Пиктограммы»), а произвольная память рассматривалась как результат мыслительной обработки воспринимаемого материала (методика «Веселые картинки»).

От степени развития у учащегося аналитико-синтетической деятельности мозга зависит, в какой степени ученик способен анализировать воспринимаемую информацию, затем интегрировать (объединять) ее и на этой основе формировать целостное представление об изучаемом материале. Эта сторона интеллектуальной деятельности изучалась с помощью методики «Лабиринт».

Следующей причиной школьной неуспеваемости может являться недостаточная сформированность процессов регуляции интеллектуальной деятельности, проявляющаяся в умении анализировать и воспроизводить заданный образец, подчинять свою деятельность поставленной задаче, правилу, инструкции. Эта сторона психической деятельности изучалась с помощью методик «Палочки» и «Домик». И, наконец, выявлялась степень развития умения тонко, координированно управлять микромоторикой (методика «Змейка»).

Опишем суть данных методик.

*Методика «Пиктограммы»* (изучение произвольной памяти). Ученик получал лист бумаги, разделенный на 20 клеточек. Его задача состояла в том, чтобы с помощью основных изображений (пиктограмм) запомнить 20 слов (конкретного и абстрактного содержания), которые учитель говорил с интервалами в 10-15 с. Через 20-30 мин. Ученик должен был, глядя на свои пиктограммы, вспомнить как можно больше слов и записать их в клеточки под соответствующими пиктограммами. Таким образом, наилучший результат равнялся 20 баллам [52].

*Методика «Веселые картинки»* (произвольной памяти). Ученику показывали одновременно 20 картинок с изображениями предметов, которые

он должен был сгруппировать по 4-5 картинки так, чтобы их можно было назвать одним словом. Затем картинки убирались, а ученика просили назвать те изображения, которые он запомнил. За каждое правильное воспроизведенное слово, ученик получал один балл. В этом опыте максимальный результат равнялся 20 баллам [26].

*Методика «Лабиринт»* (выявление степени развития аналитико-синтетической деятельности). Ученик с закрытыми глазами обводил пальцем контур фигуры достаточно сложной геометрической конфигурации, вырезанной в картоне. Задача состояла в том, чтобы представив себе эту фигуру нарисовать ее затем на листе бумаги. Рисунок получался тем правильнее, чем лучше ребенок мог ее проанализировать. Оценка качества выполненного рисунка зависела от количества воспроизведенных деталей и его общей конфигурации [52].

*Методика «Палочки»* (выявление особенностей саморегуляции интеллектуальной деятельности). На листе бумаги в линейку ученику надо написать систему палочек и черточек между ними;

| — || — ||| — | — || — |||

Выполняя задание, ученик должен соблюдать заданную последовательность палочек, не писать на полях, писать палочки через строчку. По этим показателям, отражающим степень сформированности самоконтроля, оценивалась работа ученика. Наилучший результат оценивался 10 баллами [59].

*Методика «Змейка»* (изучение особенностей зрительно-моторной координации). На листе бумаги рисунок извилистой дорожки шириной 5 мм. Ребенок должен как можно быстрее провести карандашом линию внутри этой дорожки, не касаясь при этом ее стенок. Качество выполнения задания оценивалось по числу касаний. Лучший результат оценивался 0 баллов, за каждое касание начислялся 1 балл [17].

В проведенных нами исследованиях младших школьников, были выявлены неуспевающие и слабоуспевающие учащиеся. Слабоуспевающие школьники, в отличие от хорошо успевающих, характеризуются неравномерностью развития отдельных показателей интеллектуальной и двигательной сфер, что и является в большинстве случаев причиной их отставания в учебе. Система учебно-коррекционных воздействий и должна быть направлена в первую очередь на устранение выявленных недостатков, при этом опираться следует на те стороны познавательной деятельности, которые у данного учащегося развиты лучше.

В ходе опроса 27 2-классников, было отобрано 10 вопросов, наилучшим образом отражающих отношение детей к школе, учебному процессу, эмоциональное реагирование на школьную ситуацию. (приложение 1)

Ответы на вопросы анкеты расположены в случайном порядке, поэтому для упрощения оценки может быть использован специальный ключ:

| № вопроса | Оценка за 1 ответ | Оценка за 2 ответ | Оценка за 3 ответ |
|-----------|-------------------|-------------------|-------------------|
| 1.        | 1                 | 3                 | 0                 |
| 2.        | 0                 | 1                 | 3                 |
| 3.        | 1                 | 0                 | 3                 |
| 4.        | 3                 | 1                 | 0                 |
| 5.        | 0                 | 3                 | 1                 |
| 6.        | 1                 | 3                 | 0                 |
| 7.        | 3                 | 1                 | 0                 |

Окончание специального ключа к тесту

|     |   |   |   |
|-----|---|---|---|
| 8.  | 1 | 0 | 3 |
| 9.  | 1 | 3 | 0 |
| 10. | 3 | 1 | 0 |



Анкета допускает повторные опросы, что позволяет оценить динамику школьной мотивации. Снижение уровня школьной мотивация может служить критерием школьной дезадаптации ребенка, а его повышение — положительной динамики в обучении и развитии.

Для возможности дифференцировки детей по уровню школьной мотивации была разработана система балльных оценок:

- ответ ребенка, свидетельствующий о его положительном отношении к школе и предпочтении им учебных ситуаций оценивается в 3 балла;
- нейтральный ответ (не знаю, бывает, по-разному и т.п.) оценивается в 1 балл;
- ответ, позволяющий судить об отрицательном отношении ребенка к той или иной школьной ситуации оценивается в 0 баллов.

Оценки в 2 балла не были включены, так как математический анализ показал, что при оценках в 3, 1 и 0 баллов возможно более жесткое и надежное разделение детей на группы с высокой, средней и низкой мотивацией.

Различия между выделенными группами детей были оценены по критерию Стьюдента и было установлено 5 основных уровней школьной мотивации:

1. 25—30 баллов (максимально высокий уровень) — высокий уровень школьной мотивации, учебной активности.

Для определения неуспевающих учащихся во 2 классе нами были использованы контрольные срезы по русскому языку и математике, а также проверка техники чтения (см. Приложение).

Результаты представлены в таблице 1:

Таблица 1

Таблица результатов констатирующего эксперимента

| Классы | Русский язык        |     |     |     | Математика          |     |     |     | Чтение              |     |     |     |
|--------|---------------------|-----|-----|-----|---------------------|-----|-----|-----|---------------------|-----|-----|-----|
|        | Отметки и их кол-во |     |     |     | Отметки и их кол-во |     |     |     | Отметки и их кол-во |     |     |     |
|        | «5»                 | «4» | «3» | «2» | «5»                 | «4» | «3» | «2» | «5»                 | «4» | «3» | «2» |
|        |                     |     |     |     |                     |     |     |     |                     |     |     |     |

|    |   |    |    |   |   |   |    |   |   |   |   |   |
|----|---|----|----|---|---|---|----|---|---|---|---|---|
| КК | 7 | 11 | 8  | 3 | 3 | 5 | 18 | 3 | 9 | 9 | 9 | 2 |
| ЭК | 4 | 10 | 11 | 2 | 3 | 6 | 15 | 3 | 9 | 9 | 8 | 1 |

Такие дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Они очень четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки или замечания педагога. В рисунках на школьную тему они изображают учителя у доски, процесс урока, учебный материал и т.п.

2. 20—24 балла — хорошая познавательная потребность.

Подобные показатели имеет большинство учащихся начальных классов, успешно справляющихся с учебной деятельностью. В рисунках на школьную тему они также изображают учебные ситуации, а при ответах на вопросы проявляют меньшую зависимость от жестких требований и норм. Подобный уровень мотивации является средней нормой.

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

Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый Портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей Нормированы в меньшей степени и учебный процесс их мало привлекает. В рисунках на школьную тему такие дети изображают, как правило, школьные, но не учебные ситуации.

4. 10—14 баллов — низкая познавательная потребность.

Подобные школьники посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации в школе. В рисунках на

школьную тему такие изображают игровые сюжеты, хотя косвенно они связаны со школой, присутствуют в школе.

5. Ниже 10 баллов — негативное отношение к школе, школьная дезадаптация.

Такие дети испытывают серьезные трудности в школе: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают трудности в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо. Маленькие дети (3 лет) часто плачут, просятся домой. В других случаях ученики могут проявлять агрессивные реакции, отказываться выполнять те или иные задания, следовать тем или иным нормам и правилам. Часто у подобных школьников отмечаются нарушения нервно-психического здоровья. Рисунки таких детей, как правило, не соответствуют предложенной школьной теме, а отражают индивидуальные пристрастия ребенка.

Все эти количественные оценки сопоставлялись с другими показателями психического развития ребенка, а также сравнивались с такими объективными показателями, как: успеваемость по различным предметам, положение ребенка в группе и особенности его взаимоотношений с детьми и педагогом, поведенческие характеристики, динамика состояния здоровья и проч. Подобное сопоставление и позволило выделить указанные группы школьников.

#### Тест на оценку познавательной потребности

показал следующие результаты:

| Учащиеся       | Результаты диагностики |
|----------------|------------------------|
| 1. Аделина А.  | 18 баллов              |
| 2. Нино Б.     | 13 баллов              |
| 3. Кристина Б. | 24 балла               |
| 4. Арсен В.    | 16 баллов              |
| 5. Ксения В.   | 24 балла               |

|                  |           |
|------------------|-----------|
| 6. Эмилия Д.     | 15 баллов |
| 7. Алина Е.      | 19 баллов |
| 8.Кристина Ж.    | 10 баллов |
| 9. Антон И.      | 21 балл   |
| 10.Арина И.      | 20 баллов |
| 11. Павел И.     | 23 балла  |
| 12. Мераби К.    | 21 балл   |
| 13. Алевтина Л.  | 23 балла  |
| 14. Данила М.    | 27 баллов |
| 15. Алина М.     | 25 баллов |
| 16. Георгий М.   | 30 баллов |
| 17. Эмилина М.   | 27 баллов |
| 18. Кетеван П.   | 25 баллов |
| 19. Анастасия П. | 22 балла  |
| 20. Бачуни П.    | 13 баллов |
| 21. Илона Р.     | 15 баллов |
| 22. Карен Р.     | 19 баллов |
| 23. Сергей Р.    | 20 баллов |
| 24. Виталий С.   | 19 баллов |
| 25. Мариам С.    | 14 баллов |
| 26. Ивона Ш.     | 19 баллов |
| 27. Полина Э.    | 21 балл   |

Процентные соотношения данных, полученных в ходе диагностики представлены в таблице 2

Таблица 2

Распределение учащихся по уровням познавательной потребности

| Уровни школьной мотивации             | Контрольный класс |    | Экспериментальный класс |      |
|---------------------------------------|-------------------|----|-------------------------|------|
|                                       | Кол-во уч-ся      | %  | Кол-во уч-ся            | %    |
| 1. Максимально высокий уровень        | 7                 | 24 | 5                       | 18,5 |
| 2. Хорошая познавательная потребность | 10                | 34 | 10                      | 37   |

|  |   |    |   |      |
|--|---|----|---|------|
| 3. Положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами | 8 | 28 | 7 | 25,9 |
| 4. Низкая познавательная потребность   | 4 | 14 | 3 | 11,1 |
| 5. Негативное отношение к школе  | – | –  | – | –    |

Как видно из таблицы, большинство учащихся успешно справляются с учебной деятельностью (ЭК – 37%, КК – 34%). Меньше половины учащихся благополучно чувствуют себя в школе (ЭК – 25,9%, КК – 28%). В классе есть учащиеся с наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования (ЭК – 18,5%, КК – 24%).

В данных классах есть учащиеся, которые неохотно посещают школу, предпочитают пропускать занятия (ЭК – 11,1%, КК – 14%). А результатом является возникновение неуспеваемости.

## **2.2. Опыт использования индивидуально - дифференцированного подхода в формировании познавательных потребностей**

Полученные в ходе нашего исследования данные, потребовали поиска педагогических условий преодоления неуспеваемости младших школьников средствами индивидуально-дифференцированного подхода. Были подобраны индивидуальные и дифференцированные задания, направленные на преодоление неуспеваемости

По нашим наблюдениям, включение разноуровневых заданий в урок математики способствует:

- повышению активности и работоспособности на уроке;
- появлению у школьников интереса к собственной познавательной деятельности;
- качественному росту результатов обучения.

Различные разноуровневые задания можно конструировать для текущего, тематического и итогового контроля знаний, умений и навыков.

Индивидуальные дифференцированные уровневые задания применяются учителем на уроке с самостоятельной работой. Они направлены на проверку оперативности, гибкости, конкретности, осознанности и прочности знаний. Для их выполнения достаточно выделить 10-15 минут.

При выборе заданий разного уровня сложности учащиеся ориентируются на цветной сигнал индивидуальной карточки: зеленый – первый уровень, синий – второй уровень, красный – третий уровень. Количество заданий в работе зависит от учебного предмета, уровня сложности, индивидуальных особенностей ученика и времени для самостоятельной работы.

Отметка за выполненную работу выставляется учителем с учетом уровня сложности: максимальная отметка за первый уровень – три, за второй – четыре, за третий – пять.

Проведя самоанализ знаний, учащиеся могут либо подтвердить умение выполнять задания своего уровня, либо предпринять попытку выполнить задание более сложного уровня. При получении отметки, не удовлетворяющей ученика, она не фиксируется. Обучающемуся представляется разовая возможность повторного выполнения задания того же уровня после коррекционной работы, проведенной с помощью учителя или самостоятельно.

Дифференцированные задания с адаптацией применяются для обучения и проверки умения обучающихся выполнять работу по образцу. Карточка с адаптацией имеет следующую конструкцию:

- 1) содержание задания, алгоритм и выполнение задания по нему;
- 2) содержание аналогичного задания для самостоятельного выполнения учеником по представленному образцу;
- 3) задание, которое нужно объяснить соседу по парте.

Она предполагает решение школьником своей задачи и его обсуждения с соседом, а также обсуждение объяснения решения задачи соседа (работа в статических парах в адаптивной системе обучения).

В соответствии с теорией поэтапного формирования действия П.Я. Гальперина учащиеся, объясняя в слух алгоритм выполненного задания своему соседу по парте, мысленно производят свертывание и обобщение учебной информации. При этом выполняемые действия начинают автоматизироваться.

Карточки такого типа целесообразно использовать для проведения коррекционной работы со «слабыми» и индивидуальной работы с отсутствующими на предыдущих уроках учениками. Кроме этого, каждый ученик при желании во внеурочное время может отрабатывать алгоритм выполнения заданий более сложного уровня. Выставление отметок проводится учителем с учетом индивидуальных особенностей учащихся, т.к. основной функцией дифференцированных заданий с адаптацией является не столько контролирующая, сколько обучающая функция.

Для контроля усвоения теоретических знаний применяются адаптивные карточки с пропусками, которые должны быть заполнены учащимися в процессе первичного контроля усвоения знаний, умений и навыков на уроках разбора нового материала.

Разноуровневые тестовые задания. Тест в данном случае – это разноуровневое задание для экспресс-контроля степени усвоения обучающимися определенного учебного материала с правом выбора правильного ответа из нескольких предложенных. Для учителя и учащихся такой вид работы очень удобен. Во-первых, предлагая разноуровневые тесты, учитель обеспечивает достаточный интерес к работе и выполнение ее как слабыми, так и сильными учениками. Во-вторых, у всех школьников вырабатываются устойчивые умения и знания, которые зависят от их возможностей и предпочтений. В-третьих, педагогу легко увидеть общую картину усвоения темы в классе. В-четвертых, в процессе сравнения

результатов выполненной работы с эталоном учащийся обучается самооценке, самоанализу и исправлению ошибок.

Разноуровневые тесты целесообразно применять в качестве текущего контроля после изучения небольшого по объему учебного материала в блоке. Учащимся предлагается выполнить задание из 10-15 тестов, расположенных по степени возрастания уровня их сложности за определенный отрезок времени (7-10 минут). Для проверки работ используется само- или взаимоконтроль при сличении с правильными ответами. Вопросы о критериях оценивания работ и о выставлении отметок в журнал или дневник учащегося решаются учителем самостоятельно.

Разноуровневые тематические контрольные работы направлены на проверку всех качеств и уровней знаний. Время для выполнения работы – урок. При подготовке разноуровневых контрольных работ необходимо учитывать следующие требования:

- вариативность;
- дифференцированный характер (включать задания всех уровней усвоения);
- возможность добровольного выбора задания определенного уровня сложности;
- корреляция заданий с оценками «отлично», «хорошо» и «удовлетворительно».

В школьной практике на разных ступенях обучения можно применять проверочные работы различных типов.

Первый тип предполагает добровольный выбор учащимися варианта уровневых работ, коррелируемого с отметками «отлично», «хорошо» и «удовлетворительно». С таким типом заданий хорошо справляются ученики старшей ступени, адекватно оценивающие свои возможности. Учащиеся, получившие отметки ниже ожидаемых, имеют право на повторный контроль.

Второй тип предлагает учащимся выбрать не менее четырех из шести разноуровневых заданий (по два задания на каждый уровень с соответствующей оценкой в баллах). Отметка «5» ставится при получении



18-17 баллов, «4» - за 16-14 баллов, «3» - за 13-11 баллов. Работа ученика, получившая меньше 11 баллов или содержащая меньше четырех заданий, не зачитывается. Ученику предлагается повторная попытка выполнения другого варианта подобного задания.

Третий тип контрольной работы состоит из двух частей и направлен на формирование положительной мотивации к выбору заданий повышенной трудности через получение более высокой отметки. Выполнение первой части работы «до черты» позволяет обучающемуся получить отметку «удовлетворительно». Для получения отметки «хорошо» необходимо дополнительно выполнить одно из заданий второй части «за чертой». Чтобы получить отметку «отлично», кроме выполнения первой части работы, учащийся должен решить не менее двух заданий из второй.

Рейтинг каждого задания заранее известен ученикам, поэтому они могут ориентироваться не только на трудность (уровень) заданий, но и на желаемую отметку. Интерес к нестандартному для школьников виду деятельности помогает им продуктивнее работать на уроке.

Дифференцированный подход на уроке позволяет учителю видеть каждого ученика, а каждому ученику видеть себя в развитии, сравнивать себя с собой в ходе учебного процесса. [5]

«Ребёнка в педагогическом процессе должно сопровождать чувство свободного выбора» (Ш.А. Амонашвили).

Варианты дифференцированных заданий отличаются уровнем трудности, уровнем творчества, объёмом. Ученики сами определяют, какой вариант будут выполнять. При выборе заданий разного уровня сложности обучающиеся ориентируются на цветной сигнал индивидуальной карточки: зеленый – первый уровень, синий – второй уровень, красный – третий уровень.

Отметка за выполненную работу выставляется учителем с учетом уровня сложности: максимальная отметка за первый уровень – три, за второй – четыре, за третий – пять.

Количество заданий в работе зависит от уровня сложности учебного материала, индивидуальных особенностей ученика и времени для самостоятельной работы. Возможно применение игровых приёмов, с помощью которых задаётся уровень сложности задания. Создание ситуации выбора:

- Перед вами корабли, которые попали в шторм. Нужно их спасти, для этого выполнить задание, написанное рядом с кораблём. Выберите, какой корабль будете спасать. Труднее всего спасти большой корабль, полегче средний, ещё проще – маленький. Но даже если будете спасать маленький корабль, всё равно будет польза.

Каждый ученик выбирает вариант. Если он ошибся с выбором, имеет право взять другой вариант. Игровая ситуация может изменяться: строим дом, спасаем бегемота и т.п. – рисунки разного размера. Дифференциация на основе выбора способствует формированию прогностической самооценки. Ещё до начала работы ученику надо оценить свои возможности в его выполнении. Целесообразно постепенно усложнять оценочную ситуацию (учитель не сообщает, какие задания проще – труднее, не использует рисунки – дети сами оценивают уровень сложности и свои возможности). Ситуация выбора оказывает влияние на становление положительной учебной мотивации. Особенности учебной мотивации можно учитывать при подборе заданий.

Так, карточки с учебными заданиями помещаются в конверты, а обучающимся сообщается, что можно выбрать задания из любого конверта. Каждая группа заданий (конверт) мотивирована на детей с преобладанием какого-либо вида учебного мотива. Например, на одном конверте красочная картинка – задания при этом самые обычные из учебника. Во второй конверт помещаются задания, которые можно выполнять в паре, группе. В третьем конверте – творческие, нестандартные. Обычно задания из первого конверта выбирают дети, для которых важна внешняя атрибутика, у них преобладает эмоциональная мотивация, второй конверт предназначен для детей с

преобладанием социальных мотивов, третий – для тех детей, у которых уже имеются познавательные мотивы.

Таким образом, каждодневная работа настраивает детей двигаться дальше, достигать больших успехов.

Ниже приведём примеры разноуровневых заданий:

Разноуровневые задания по математике в начальных классах

1. Задания на нахождение значений выражений (действия с многозначными числами)

1. Умножение многозначных чисел на однозначные:

| 1) | 1               | 2              | 3             |
|----|-----------------|----------------|---------------|
|    | $9347 \cdot 7$  | $615 \cdot 3$  | $312 \cdot 3$ |
|    | $28453 \cdot 2$ | $924 \cdot 5$  | $512 \cdot 4$ |
|    | $62517 \cdot 4$ | $4282 \cdot 6$ | $422 \cdot 4$ |
|    | $91314 \cdot 6$ | $8751 \cdot 8$ | $631 \cdot 3$ |

2. Деление многозначных чисел на однозначные:

| 1) | 1           | 2          | 3         |
|----|-------------|------------|-----------|
|    | $90333 : 3$ | $6060 : 6$ | $974 : 2$ |
|    | $8040 : 4$  | $4800 : 3$ | $984 : 4$ |
|    | $4385 : 5$  | $1500 : 2$ | $786 : 3$ |
|    | $5229 : 7$  | $1080 : 9$ | $896 : 7$ |
|    | $5223 : 3$  | $6090 : 3$ | $875 : 5$ |

3. Умножение на двузначное число:

| 1) | 1               | 2             | 3               |
|----|-----------------|---------------|-----------------|
|    | $4635 \cdot 16$ | $28 \cdot 34$ | $434 \cdot 20$  |
|    | $4712 \cdot 68$ | $52 \cdot 18$ | $523 \cdot 30$  |
|    | $9007 \cdot 46$ | $55 \cdot 61$ | $641 \cdot 30$  |
|    | $2940 \cdot 61$ | $68 \cdot 79$ | $927 \cdot 40$  |
|    | $3089 \cdot 75$ | $63 \cdot 54$ | $1283 \cdot 50$ |
|    | $2016 \cdot 38$ | $96 \cdot 77$ | $2436 \cdot 20$ |

4. Деление на двузначное число:

| 1) | 1            | 2           | 3          |
|----|--------------|-------------|------------|
|    | $89936 : 73$ | $2376 : 33$ | $128 : 32$ |

|           |         |        |
|-----------|---------|--------|
| 112359:43 | 1428:42 | 147:21 |
| 136576:64 | 2924:68 | 129:43 |
| 149376:64 | 3456:54 | 168:84 |
| 773075:85 | 9761:43 | 476:68 |

2. Задания на нахождение значений выражений (сложение и вычитание в пределах 100)

|    |          |        |       |
|----|----------|--------|-------|
| 1. | 1        | 2      | 3     |
|    | 65+19-15 | 31- 16 | 24+34 |
|    | 49+28-29 | 81- 62 | 38+12 |
|    | 45+26-47 | 62-28  | 46-14 |
|    | 80-58-22 | 73-56  | 46+50 |
|    | 74+19-58 | 17+64  | 69-14 |
|    | 93-36+39 | 15+47  | 55-33 |

3. 1) Запиши выражения без скобок так, чтобы значения их не изменились:

|              |              |
|--------------|--------------|
| $87-(16+24)$ | $84-(26+14)$ |
| $48-(27+8)$  | $(48+7)-5$   |

3. Задания на решение задач

1) У белки было несколько орехов. Когда она съела 34 ореха, у нее осталось 27. Сколько орехов было у белки? Найди два способа решения.

1) Три отряда собрали 84 кг желудей. Первый отряд собрал 29 кг. Сколько килограммов желудей собрал второй, если известно, что первый отряд собрал на 2кг меньше, чем третий?

4. Карточки с разноуровневыми заданиями (2 класс 1 ур.

Найди значения выражений:

|           |           |
|-----------|-----------|
| $75 - 4$  | $99 - 7$  |
| $75 - 40$ | $99 - 70$ |
| $35 - 2$  | $58 - 3$  |
| $35 - 20$ | $58 - 30$ |

Тема: Нахождение площади и периметра.

№1: Сторона квадрата -6см. Вычисли площадь и периметр этого квадрата.

№2: Сторона квадрата -6см. Найди четвертую часть площади квадрата. Начерти прямоугольник с таким же периметром.

№3: сторона квадрата – 6 см. На сколько увеличится его площадь, если его сторону увеличить в 2 раза?

### **2.3. Выявление результативности проведенной работы**

Для выявления эффективности проведенной нашей опытно-экспериментальной работы был проведен эксперимент, в котором приняли участие 27 учащихся 2 «в» класса КГУ «Общеобразовательная школа имени Омара Шипина.

На этапе контрольного эксперимента была использована комплексная диагностическая методика, ранее апробированная на этапе констатирующего эксперимента.

Причиной низкого усвоения знаний часто является недостаточность развития мыслительной деятельности у школьника, в частности, таких основных ее операций, как анализ и синтез, слабое развитие регуляторных процессов интеллектуальной деятельности. Кроме того, учителю следует учитывать особенности психомоторного (двигательного) развития слабоуспевающих школьников, т.е. их способность к тонкой двигательной координации.

Какие же стороны психической деятельности слабоуспевающих учащихся были исследованы? В первую очередь, мы исходили из важной роли операций анализа и синтеза в процессе усвоения знаний, ибо степень развития этих операций определяет продуктивность запоминания и мышления. Продуктивность памяти зависит от степени вовлечения мыслительных операций анализа и синтеза в процессе запоминания.

В ходе эксперимента мы изучали как произвольную, так и произвольную память. Произвольная память изучалась как опосредованная процессом мышления (методика «Пиктограммы»), а произвольная память рассматривалась как результат мыслительной обработки воспринимаемого материала (методика «Веселые картинки»).

От степени развития у учащегося аналитико-синтетической деятельности мозга зависит, в какой степени ученик способен анализировать воспринимаемую информацию, затем интегрировать (объединять) ее и на этой основе формировать целостное представление об изучаемом материале. Эта сторона интеллектуальной деятельности изучалась с помощью методики «Лабиринт».

Следующей причиной школьной неуспеваемости может являться недостаточная сформированность процессов регуляции интеллектуальной деятельности, проявляющаяся в умении анализировать и воспроизводить заданный образец, подчинять свою деятельность поставленной задаче, правилу, инструкции. Эта сторона психической деятельности изучалась с помощью методик «Палочки» и «Домик». И, наконец, выявлялась степень развития умения тонко, координированно управлять микромоторикой (методика «Змейка»).

Опишем суть данных методик.

*Методика «Пиктограммы»* (изучение произвольной памяти). Ученик получал лист бумаги, разделенный на 20 клеточек. Его задача состояла в том, чтобы с помощью основных изображений (пиктограмм) запомнить 20 слов (конкретного и абстрактного содержания), которые учитель говорил с интервалами в 10-15 с. Через 20-30 мин. Ученик должен был, глядя на свои пиктограммы, вспомнить как можно больше слов и записать их в клеточки под соответствующими пиктограммами. Таким образом, наилучший результат равнялся 20 баллам [52].

*Методика «Веселые картинки»* (произвольной памяти). Ученику показывали одновременно 20 картинок с изображениями предметов, которые

он должен был сгруппировать по 4-5 картинки так, чтобы их можно было назвать одним словом. Затем картинки убирались, а ученика просили назвать те изображения, которые он запомнил. За каждое правильное воспроизведенное слово, ученик получал один балл. В этом опыте максимальный результат равнялся 20 баллам [26].

*Методика «Лабиринт»* (выявление степени развития аналитико-синтетической деятельности). Ученик с закрытыми глазами обводил пальцем контур фигуры достаточно сложной геометрической конфигурации, вырезанной в картоне. Задача состояла в том, чтобы представив себе эту фигуру нарисовать ее затем на листе бумаги. Рисунок получался тем правильнее, чем лучше ребенок мог ее проанализировать. Оценка качества выполненного рисунка зависела от количества воспроизведенных деталей и его общей конфигурации [52].

*Методика «Палочки»* (выявление особенностей саморегуляции интеллектуальной деятельности). На листе бумаги в линейку ученику надо написать систему палочек и черточек между ними;

| — || — ||| — | — || — |||

Выполняя задание, ученик должен соблюдать заданную последовательность палочек, не писать на полях, писать палочки через строчку. По этим показателям, отражающим степень сформированности самоконтроля, оценивалась работа ученика. Наилучший результат оценивался 10 баллами [59].

*Методика «Змейка»* (изучение особенностей зрительно-моторной координации). На листе бумаги рисунок извилистой дорожки шириной 5 мм. Ребенок должен как можно быстрее провести карандашом линию внутри этой дорожки, не касаясь при этом ее стенок. Качество выполнения задания оценивалось по числу касаний. Лучший результат оценивался 0 баллов, за каждое касание начислялся 1 балл [17].

*Методика «Домик»* (умение точно копировать образец). Ребенку предлагается как можно точнее срисовать изображение домика. Методика позволяет выявить степень развития произвольного внимания, сформированность пространственного восприятия. Точное воспроизведение оценивалось 0 баллов, за каждую допущенную ошибку начислялся 1 балл [17].

В проведенных нами исследованиях младших школьников, были выявлены неуспевающие и слабоуспевающие учащиеся. Слабоуспевающие школьники, в отличие от хорошо успевающих, характеризуются неравномерностью развития отдельных показателей интеллектуальной и двигательной сфер, что и является в большинстве случаев причиной их отставания в учебе. Система учебно-коррекционных воздействий и должна быть направлена в первую очередь на устранение выявленных недостатков, при этом опираться следует на те стороны познавательной деятельности, которые у данного учащегося развиты лучше.

В ходе опроса 27 учеников было отобрано 10 вопросов, наилучшим образом отражающих отношение детей к школе, учебному процессу, эмоциональное реагирование на школьную ситуацию. (приложение 1)

Ответы на вопросы анкеты расположены в случайном порядке, поэтому для упрощения оценки может быть использован специальный ключ:

| № вопроса | Оценка за 1 ответ | Оценка за 2 ответ | Оценка за 3 ответ |
|-----------|-------------------|-------------------|-------------------|
| 1.        | 3                 | 2                 | 2                 |
| 2.        | 1                 | 3                 | 1                 |
| 3.        | 0                 | 1                 | 3                 |
| 4.        | 2                 | 2                 | 2                 |
| 5.        | 1                 | 2                 | 1                 |
| 6.        | 0                 | 3                 | 0                 |
| 7.        | 2                 | 0                 | 3                 |
| 8.        | 2                 | 3                 | 1                 |
| 9.        | 0                 | 0                 | 2                 |
| 10.       | 1                 | 1                 | 2                 |

Анкета допускает повторные опросы, что позволяет оценить динамику школьной мотивации. Снижение уровня школы мотивация может служить



критерием школьной дезадаптации ребенка, а его повышение — положительной динамики в обучении и развитии.

Для возможности дифференцировки детей по уровню познавательных потребностей была разработана система балльных оценок:

- ответ ребенка, свидетельствующий о его положительном отношении к школе и предпочтении им учебных ситуаций оценивается в 3 балла;
- нейтральный ответ (не знаю, бывает, по-разному и т.п.) оценивается в 1 балл;
- ответ, позволяющий судить об отрицательном отношении ребенка к той или иной школьной ситуации оценивается в 0 баллов.

Оценки в 2 балла не были включены, так как математический анализ показал, что при оценках в 3, 1 и 0 баллов возможно более жесткое и надежное разделение детей на группы с высокой, средней и низкой мотивацией.

Различия между выделенными группами детей были оценены по критерию Стьюдента и было установлено 5 основных уровней познавательных потребностей:

1. 25—30 баллов (максимально высокий уровень) — высокий уровень школьной мотивации, учебной активности.

Для определения неуспевающих учащихся во 2 классе нами были использованы контрольные срезы по русскому языку и математике, а также проверка техники чтения (см. Приложение).

Результаты представлены в таблице 1:

Таблица 1

Таблица результатов констатирующего эксперимента

| Классы | Русский язык        |     |     |     | Математика          |     |     |     | Чтение              |     |     |     |
|--------|---------------------|-----|-----|-----|---------------------|-----|-----|-----|---------------------|-----|-----|-----|
|        | Отметки и их кол-во |     |     |     | Отметки и их кол-во |     |     |     | Отметки и их кол-во |     |     |     |
|        | «5»                 | «4» | «3» | «2» | «5»                 | «4» | «3» | «2» | «5»                 | «4» | «3» | «2» |
| КК     | 9                   | 10  | 8   | 2   | 7                   | 9   | 8   | 5   | 9                   | 11  | 7   | 2   |
| ЭК     | 6                   | 6   | 11  | 4   | 5                   | 10  | 9   | 3   | 12                  | 10  | 4   | 1   |

Такие дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Они очень четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки или замечания педагога. В рисунках на школьную тему они изображают учителя у доски, процесс урока, учебный материал и т.п.

2. 20—24 балла — хорошая познавательная потребность.

Подобные показатели имеет большинство учащихся начальных классов, успешно справляющихся с учебной деятельностью. В рисунках на школьную тему они также изображают учебные ситуации, а при ответах на вопросы проявляют меньшую зависимость от жестких требований и норм. Подобный уровень мотивации является средней нормой.

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

Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый Портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей Нормированы в меньшей степени и учебный процесс их мало привлекает. В рисунках на школьную тему такие дети изображают, как правило, школьные, но не учебные ситуации.

4. 10—14 баллов — низкая познавательная потребность.

Подобные школьники посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации в школе. В рисунках на школьную тему такие изображают игровые сюжеты, хотя косвенно они связаны со школой, присутствуют в школе.

5. Ниже 10 баллов — негативное отношение к школе, школьная дезадаптация.

Такие дети испытывают серьезные трудности в школе: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают трудности в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо. Маленькие дети (3 лет) часто плачут, просятся домой. В других случаях ученики могут проявлять агрессивные реакции, отказываться выполнять те или иные задания, следовать тем или иным нормам и правилам. Часто у подобных школьников отмечаются нарушения нервно-психического здоровья. Рисунки таких детей, как правило, не соответствуют предложенной школьной теме, а отражают индивидуальные пристрастия ребенка.

Все эти количественные оценки сопоставлялись с другими показателями психического развития ребенка, а также сравнивались с такими объективными показателями, как: успеваемость по различным предметам, положение ребенка в группе и особенности его взаимоотношений с детьми и педагогом, поведенческие характеристики, динамика состояния здоровья и проч. Подобное сопоставление и позволило выделить указанные группы школьников.

#### Тест на оценку познавательной потребности

показал следующие результаты:

| Учащиеся        | Результаты диагностики |
|-----------------|------------------------|
| 1. Аделина А.   | 16 баллов              |
| 2. Нино Б.      | 18 баллов              |
| 3. Кристина Б.  | 25 балла               |
| 4. Арсен В.     | 13 баллов              |
| 5. Ксения В.    | 22 балла               |
| 6. Эмилия Д.    | 16 баллов              |
| 7. Алина Е.     | 21 баллов              |
| 8. Кристина Ж.  | 13 баллов              |
| 9. Антон И.     | 24 балл                |
| 10. Арина И.    | 19 баллов              |
| 11. Павел И.    | 26 балла               |
| 12. Мераби К.   | 23 балл                |
| 13. Алевтина Л. | 25 балла               |
| 14. Данила М.   | 29 баллов              |
| 15. Алина М.    | 27 баллов              |

|                  |           |
|------------------|-----------|
| 16. Георгий М.   | 29 баллов |
| 17. Эмилина М.   | 26 баллов |
| 18. Кетеван П.   | 30 баллов |
| 19. Анастасия П. | 22 балла  |
| 20. Бачуни П.    | 15 баллов |
| 21. Илона Р.     | 15 баллов |
| 22. Карен Р.     | 17 баллов |
| 23. Сергей Р.    | 20 баллов |
| 24. Виталий С.   | 22 баллов |
| 25. Мариам С.    | 11 баллов |
| 26. Ивона Ш.     | 17 баллов |
| 27. Полина Э.    | 25 баллов |

Процентные соотношения данных, полученных в ходе диагностики представлены в таблице 2

Таблица 2

**Распределение учащихся по уровням познавательной потребности**

| Уровни познавательной потребности  | Контрольный класс |    | Экспериментальный класс |    |
|--|-------------------|----|-------------------------|----|
|  | Кол-во уч-ся      | %  | Кол-во уч-ся            | %  |
| 1. Максимально высокий уровень   | 9                 | 31 | 8                       | 30 |
| 2. Хорошая познавательная потребность  | 15                | 58 | 13                      | 48 |
| 3. Положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами | 10                | 34 | 7                       | 26 |
| 4. Низкая познавательная потребность   | 5                 | 17 | 4                       | 15 |
| 5. Негативное отношение к школе  | –                 | –  | –                       | –  |

Как видно из таблицы, большинство учащихся успешно справляются с учебной деятельностью (ЭК – 30%, КК – 31%). Меньше половины учащихся благополучно чувствуют себя в школе (ЭК – 48%, КК – 58%). В классе есть учащиеся с наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования (ЭК – 26%, КК – 34%).

В данных классах есть учащиеся, которые неохотно посещают школу, предпочитают пропускать занятия (ЭК – 15%, КК – 17%). А результатом является возникновение неуспеваемости.

### **Выводы по 2 главе**

Таким образом, преодоление неуспеваемости связано с постоянной заботой о полноценной учебной деятельности каждого учащегося, ведь отставания возможны у любого успевающего школьника, даже очень способного. Неуспевающими иногда становятся те дети, познавательные силы которых не находят себе в школе достаточно пищи, те, кому не приходится серьезно работать, преодолевать трудности. Недостаточность умственной нагрузки притупляет любознательность, порождает верхоглядство и зазнайство.

Деятельность педагога начальной школы по преодолению неуспеваемости должна быть проникнута духом гуманизма, уважения к личности, веры в ее возможности. Такое отношение требует от учителя высоких моральных качеств, профессиональных знаний, педагогической компетентности.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На протяжении многих лет внимание педагогов было сосредоточено на преодолении уже возникшей, ставшей фактом неуспеваемости. В центре внимания была не профилактика зла, а борьба с ним, когда оно уже состоялось. В педагогической теории изучались длительно не успевающие школьники, создавались их типологии, анализировались причины глубокой, устойчивой неуспеваемости, обосновывались методы работы с такими детьми. Высшим уровнем научной разработки всего комплекса проблем, относящихся к преодолению неуспеваемости, явились исследования Ю.К. Бабанского, труды которого составили целую эпоху в данной области. Глубокое изучение личности неуспевающих и всех их жизненных обстоятельств привело Ю.К. Бабанского к постановке задачи оптимизации обучения [2,3].

Важной причиной неуспеваемости является и все ухудшающееся в последние годы состояние здоровья детей и подростков. Медико-социологические исследования вскрывают следующие предпосылки этого явления:

1) нарушение экологического равновесия в окружающей среде, которое, отражаясь на здоровье матери, приводит к различным дефектам организма уже у новорожденных;

2) физические и эмоциональные перегрузки женщин в системе производственных и семейных отношений, которые отрицательно влияют и на организм детей, и на условия их жизни;

3) рост алкоголизма, наркомании, создающих условия для рождения психически и физически неполноценного потомства, пагубно влияющих на жизнь детей в семье;

4) низкая культура семейного воспитания вообще, возрастание числа неполных и неблагополучных семей, конфликтные внутрисемейные

отношения, создающие почву для углубления нервно-психических отклонений и возникновения социальной запущенности;

5) недостатки здравоохранения, не позволяющие своевременно выявить ослабленных детей, обеспечить их (и вообще всех детей) необходимой медицинской помощью.

Специалисты отмечают также несовершенство дошкольного воспитания, недостатки в организации школьного обучения, которое игнорирует объективные особенности различных групп физически и психически ослабленных детей [64]. Количество детей, которым по их физическим и психическим данным крайне трудно учиться в массовой школе, в нашей стране очень значительно. Много их и во всем мире, но у нас в отличие от других стран для таких детей не созданы в нужном количестве специальные школы, не организуются особые классы. Это приводит к неуспеваемости не только таких детей, но и других, вынужденных учиться вместе с ними в переполненных классах.

Неуспеваемость — проблема не только социальная, но и педагогическая. И не только потому, что многое тут зависит от школьных условий (содержания программ и учебников, методов обучения, технического оснащения учебного процесса), но и потому, что преодоление неуспеваемости — практическая задача, которая стоит перед каждым учителем, каждой школы.

Анализ проведенного нами исследования показывает, что хороший учитель, реализуя указанные звенья преодоления неуспеваемости, опирается на:

1. знание признаков возникающей неуспеваемости и умение их обнаруживать;
2. знание того, какую помощь оказать учащимся в зависимости от обнаруженных признаков неуспеваемости, и умение организовать нужную помощь;

3. знание типичных для современной школы причин, вызывающих неуспеваемость, и умение применять это знание в конкретных условиях;

4. знание путей устранения причин, порождающих неуспеваемость;

5. знание способов проверки эффективности своей деятельности и умение ими пользоваться.

Таким образом, преодоление неуспеваемости связано с постоянной заботой о полноценной учебной деятельности каждого учащегося, ведь отставания возможны у любого успевающего школьника, даже очень способного. Неуспевающими иногда становятся те дети, познавательные силы которых не находят себе в школе достаточно пищи, те, кому не приходится серьезно работать, преодолевать трудности. Недостаточность умственной нагрузки притупляет любознательность, порождает верхоглядство и зазнайство.

Деятельность педагога начальной школы по преодолению неуспеваемости должна быть проникнута духом гуманизма, уважения к личности, веры в ее возможности. Такое отношение требует от учителя высоких моральных качеств, профессиональных знаний, педагогической компетентности.



## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова, Л.П. Курс лекций по этике [Текст] / Л.П. Абрамова. – СПб.: СЗАГС, 2013. – 112 с.
2. Андреева, И.В. Этика деловых отношений: Учебное пособие [Текст] / И.В. Андреева. - СПб: Вектор, 2011. – 250 с.
3. Армстронг, М. Практика управления человеческими ресурсами / Перев. с англ. под ред. С.К. Мордвина / [Текст] / М. Армстронг. – СПб.: Питер, 2014. – 832 с.
4. Архангельский, С.И. Лекции о научной организации учебного процесса в высшей школе [Текст] / С.И. Архангельский. – М.: Педагогика, 1976. – 73 с.
5. Бандурка, А.М. Психология управления [Текст] / А.М. Бандурка, С.П. Бочарова, Е.В. Землянская. – Харьков: ООО Фортуна-пресс, 2010. – 464 с.
6. Бардовска, К.В. Методика оценки качества деятельности преподавателей колледжа: методические рекомендации [Текст] / К.В. Бардовска, Е.В. Титова. – СПб., Архангельск: ИЦ Поморского гос. ун-та, 2011. – 72 с.
7. Белкин, Е.Л. Управление познавательной деятельностью [Текст] / Е.Л. Белкин, В.В. Карпов, П.И. Харнаш. - Ярославль: ЯрГПИ, 1999. - 58 с.
8. Березуцкая, Ю.П. Подготовка организаторов образования к анализу управленческой деятельности на основе системы мотивационного программно-целевого управления: Автореф. дисс. ... канд. Наук [Текст] / Ю.П. Березуцкая. – Барнаул, 1999. – 18с.
9. Бороздина, Г.В. Психология делового общения: Учебник [Текст] / Г.В. Бороздина. – М.: ИНФРА-М, 2012. – 295 с.
10. Вазина, К.Я. Педагогический менеджмент [Текст] / К.Я. Вазина, Ю.Н. Петров, В.Д. Белиловский. - М., 1998. – С.19-21.
11. Вахромов, Е.Е. Самоактуализация специалиста, менеджера в профессиональной деятельности: проблемы и возможности. - Философские

проблемы социально-гуманитарного знания. Выпуск 5 [Текст] / Е.Е. Вахромов. – М.: МГТУ «МАМИ», 2009. – 210 с.

12. Волков, И.П. Руководителю о человеческом факторе. Социально-психологический практикум [Текст] / И.П. Волков. - Л., 1995. – С.7-9.

13. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учения о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии [Текст] / П.Я. Гальперин. – М.: АПН СССР, 1966. – 277 с.

14. Гвишиани, Д.М. Организация и управление [Текст] / Д.М. Гвишиани. - М.: Наука, 1972. - 536 с.

15. Гневко, В.А. Модернизация систем развития муниципального образования [Текст] / В.А. Гневко. – М.: Экономика, 2014. – 414 с.

16. Глыбочко, П.В. Новый уровень обучения. Медицина: целевые проекты [Текст] / П.В. Глыбочко. – 2017. – № 13. – С. 20-21.

17. Горовая, В.И. Теоретические основы подготовки специалиста в условиях многоуровневого высшего педагогического образования: Дисс. ... д-ра пед. Наук [Текст] / В.И. Горовая. – СПб., 1995. – 147 с.

18. Громова, Л.А. Этика управления: Учебно-методическое пособие [Текст] / Л.А. Громова. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. - 183 с.

19. Грядовой, Д.И. Социальное управление. Теория, методология, практика: Монография [Текст] / Д.И. Грядовой, В.Я. Кикоть. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2018. – 412 с.

20. Денисова, О.П. Влияние профессиональной успешности сотрудников колледжа на эффективность работы в высшей школе при подготовке к экспертизе качества / Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Специальный выпуск: «Технологии управления организацией. Качество продукции и услуг» [Текст] / О.П. Денисова. – 2012 г. – № 10. – С. 39-44.

21. Денисова, О.П. Система мотивации профессорско-преподавательского состава как показатель качества образования в высшей / Вектор науки [Текст] / О.П. Денисова. – ТГУ: Тольятти, – 2017 - № 2(12) С. 28-31.

22. Денисова, О.П. Теоретико-методологические подходы и аналитическое обеспечение моделирования образовательных процессов и систем: монография [Текст] / О.П. Денисова. – М.: Издательский комплекс МГУПП, 2012. – 340 с.
23. Дикая, Л.Г. Нравственные проблемы профессиональной деятельности. Психология нравственности [Текст] / Л.Г. Дикая, Е.П. Ермолаева. – М.: 2013. – 380 с..
24. Дмитриева, М.С. Управление учебным процессом в высшей школе [Текст] / М.С. Дмитриева. - Новосибирск, 1999. - 180 с.
25. Донецкая, С.С. Объективная оценка квалификации преподавателей Российских университетов, Новосибирский государственный университет [Текст] / С.С. Донецкая. – М., 2013. – 208 с.
26. Дьяченко, М.И. Психологический словарь-справочник [Текст] / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн.: Харвест. – М.: АСТ, 2008. – 576 с.
27. Егоршин, А.П. Основы управления персоналом: Учебное пособие [Текст] / А.П. Егоршин. – Н. Новгород: НИМБ, 2019. – 303 с.
28. Ермолаева, Е.П. Социальные функции и стратегии реализации профессионала в системе «человек – профессия – общество» / Психологический журнал [Текст] / Е.П. Ермолаева. - 2010. – № 4. – С. 42-48.
29. Есарева, З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы [Текст] / З.Ф. Есарева. – Л.: ЛГУ, 1974. – 112с.
30. Ермолаева, С.Г. Этика деловых отношений [Текст] / С.Г. Ермолаева. – Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2014. – 96 с.
31. Запесоцкий, А.С. Проблемы деятельности институтов социализации в современной России // Педагогика [Текст] / А.С. Запесоцкий. - 2011. – № 9. – С. 3-15.
32. Захаревич, В.Г. Оценка качества работы преподавателей колледжа [Текст] / В.Г. Захаревич, В.А. Обуховец / Высш. образование сегодня. – 2010. – № 5. – С. 12-15.

33. Зверева, В.Н. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы [Текст] / В.Н. Зверева. – М.: Новая школа, 1998. – 320 с.
34. Змеев, С.И. Компетенции и компетентности преподавателя высшей школы в XXI веке / Педагогика [Текст] / С.И. Змеев. – 2012. – № 5. – С. 69-74.
35. Иванченко, В.Н. Инновации в образовании: общее и дополнительно образование детей: учебно-методическое пособие [Текст] / В.Н. Иванченко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2013. – 341 с.
36. Игнатъева, А.В. Исследование систем управления Учеб. пособие для колледжей [Текст] / А.В. Игнатъева, М.М. Максимцов. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2011. —157 с.
37. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учебное пособие [Текст] / И.Ф. Исаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 208 с.
38. Кибанов, А.Я. Этика деловых отношений [Текст] / А.Я. Кибанов, Д.К. Захаров, В.Г. Коновалова. - М.: ИНФРА-М, 2011. – 368 с.
39. Кричевский, В.Ю. Управление школьным коллективом [Текст] / В.Ю. Кричевский. – Л., 1998. – 170 с.
40. Кузьмина, Н.В. Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности [Текст] / Н.В. Кузьмина. - Л.: ЛГУ, 1967. - 184 с.
41. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности [Текст] / Н.В. Кузьмина. - М.: Педагогика, 1970. -114 с.
42. Лавриненко В.Н. Психология и этика делового общения: Учебник для колледжей [Текст] / В.Н. Лавриненко. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2009. - 415 с.
43. Лазарев В.С. Управление развитием школы [Текст] / В.С. Лазарев, М.М. Поташник. - М., 1995. - 441 с.
44. Леонтьев, А.Н. Психологические вопросы сознательности учения [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Известия АПН РСФСР. Вып. 7. - 1947. – 340 с.
45. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. - М.: Политиздат, 1977. - 304 с.

46. Лисенкова, Л.Ф. Психология и этика деловых отношений [Текст] / Л.Ф. Лисенкова. – М.: Институт практической психологии, 2012. – 210 с.
47. Менеджмент социальной работы: Учебное пособие / Под ред. Е.И. Комарова, А.И. Бойтенко [Текст]. — М.: ВЛАДОС, 2013. – 160 с.
48. Миникес, Л. Несколько советов не только деловым людям // Наука и жизнь [Текст] / Л. Миникес. - 2008. - № 8. – С. 43-51.
49. Основы современного социального управления: теория и методология: Учебное пособие [Текст] / Под ред. В. Н. Иванова. — М.: Экономика, 2010.
50. Педагогика [Текст] / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Школа – Пресс, 1997. – 512 с.
51. Подласый, И.П. Педагогика [Текст] / И.П. Подласый. – М.: Просвещение, 1996. – 432 с.
52. Простейшие средства управления процессом обучения [Текст]. - Тула: ТГПИ, 1976. - 84 с.
53. Свиткин, М.З. Социально-психологические аспекты менеджмента организации // Стандарты и качество [Текст] / М.З. Свиткин. - 2009. - № 1. - С. 54-57.
54. Семенов, А.К. Психология и этика менеджмента и бизнеса [Текст] / А.К. Семенов. – Волгоград, 1997. – 130 с.
55. Сергеева, В.П. Управление образовательными системами [Текст] / В.П. Сергеева. - М., 2012. – 129 с.
56. Симонов, В.П. Педагогический менеджмент [Текст] / В.П. Симонов. - М., 1999. - С. 350 с.
57. Симонов, В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в области управления образовательным процессом. Учебное пособие [Текст] / В.П. Симонов. – М., 1997. – 264 с.
58. Смирнова, Е.Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием [Текст] / Е.Э. Смирнова. – М., 1977. – 270 с.
59. Солоницына, А.А. Профессиональная этика и этикет. Учебник [Текст] / А.А. Солоницына. - Владивосток, Дальневост. ун-т, 2009. - 200 с.

60. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний [Текст] / Н.Ф. Талызина. – М.: МГУ, 1989. – 343 с.
61. Талызина, Н.Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста [Текст] / Н.Ф. Талызина. - М.: МГУ. 1987.- 434 с.
62. Тидор, С.Н. Психология управления: от личности к команде [Текст] / С.Н. Тидор. - Петрозаводск: Фолиум, 1998. - С. 133.
63. Третьяков, П.И. Профессиональное образовательное учреждение: управление образованием по результатам [Текст] / П.И. Третьяков, Е.Г. Мартынов. – М.: Новая школа, 1997. – 263 с.
64. Шамова, Т.И. Менеджмент в управлении школой [Текст] / Т.И. Шамова. - М., 1999. – 380 с.
65. Шамова, Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе [Текст] / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. - М., 2008. - 384 с.
66. Шиянов, Е.Н. Проблемы подготовки учителя и формирование его мотивационной готовности к педагогической деятельности в системе учебно-воспитательного процесса педколледжа // Профессиональная подготовка учителя начальных классов [Текст] / Е.Н. Шиянов. Ставрополь, 1989. – 324 с.
67. Шиянов, Е.Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы [Текст] / Е.Н. Шиянов. – М.: Ставрополь: МГПУ, 1999. – 205 с.

## Приложение 1

Вопросы анкеты:

1. Тебе нравится в школе?
  - не очень
  - нравится
  - не нравится
2. Утром, когда ты просыпаешься, ты всегда с радостью идешь в школу или тебе часто хочется остаться дома?
  - чаще хочется остаться дома
  - бывает по-разному
  - иду с радостью
3. Если бы учитель сказал, что завтра в школу не обязательно приходить всем ученикам, желающим можно остаться дома, ты пошел бы в школу или остался бы дома?
  - не знаю
  - остался бы дома
  - пошел бы в школу
4. Тебе нравится, когда у вас отменяют какие-нибудь уроки?
  - не нравится
  - бывает по-разному
  - нравится
5. Ты хотел бы, чтобы тебе не задавали домашних заданий?
  - хотел бы
  - не хотел бы
  - не знаю
6. Ты хотел бы, чтобы в школе остались одни перемены?
  - не знаю
  - не хотел бы
  - хотел бы
7. Ты часто рассказываешь о школе родителям?
  - часто
  - редко
  - не рассказываю
8. Ты хотел бы, чтобы у тебя был менее строгий учитель?
  - точно не знаю
  - хотел бы

- не хотел бы

9. У тебя в классе много друзей?

- мало
- много
- нет друзей

10. Тебе нравятся твои одноклассники?

- нравятся
  - не очень
  - не нравятся
-