



## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
<b>Глава 1. Теоретическое обоснование проблемы формирования познавательных потребностей у слабоуспевающих школьников .....</b>	<b>10</b>
1.1. Сущность и структура понятия познавательные потребности .....	10
1.2. Школьная неуспеваемость у детей младшего школьного возраста: причины возникновения и пути преодоления .....	21
1.3. Психолого-педагогические условия формирования познавательных потребностей у слабоуспевающих школьников .....	45
Выводы по 1 главе .....	51
<b>Глава 2. Экспериментальная работа по формирования познавательных потребностей у слабоуспевающих школьников .....</b>	<b>53</b>
2.1. Констатирующий этап экспериментальной работы по выявлению уровня сформированности познавательных потребностей у слабоуспевающих школьников .....	53
2.2. Разработка и реализация программы формирования познавательных потребностей у слабоуспевающих школьников .....	60
2.3. Анализ результатов итогового эксперимента.....	68
Выводы по 2 главе .....	74
Заключение .....	78
Библиографический список .....	81
Приложения.....	90

## ВВЕДЕНИЕ

*Актуальность.* Социально-экономические и политические изменения, происшедшие в обществе за последние два десятилетия, существенным образом повлияли на характер воспитания и образования в нашей стране. Новая эпоха развития общества, обуславливает потребность в личности, способной творчески, активно познавать и преобразовывать окружающую действительность, обладающей должным мировоззренческим кругозором и нравственным сознанием, готовой гибко вписаться в систему новых социальных и производственных отношений. Смена приоритетов в системе образования, ориентация на формирование творческой личности приводит к интенсивному поиску наиболее эффективных форм образовательной деятельности, способствующих раскрытию максимальных возможностей личности познавать, объяснять окружающий мир и явления.

В современных условиях рост научного знания, его постепенное превращение в производительную силу общества делает профессионально необходимым наличие у специалистов прежде всего таких качеств личности, как стремление к постоянному пополнению знаний и творческому их применению в профессиональной деятельности. Эти качества, в основе которых лежат потребности в познании мира, должны формироваться в период обучения в школе, так как именно в этот период происходит становление человека как личности.

В связи с этим, возрастает необходимость в разработке возможных путей формирования у учащихся познавательных потребностей, служащих реальной основой адаптации к социально-экономическим условиям и являющихся базой для подготовки к последующей профессиональной деятельности.

Анализ зарубежной и отечественной философской и психолого-

педагогической литературы показывает, что отдельные стороны исследуемой проблемы рассматриваются в тесной связи с исследованиями личности и деятельности. Проблема потребностей исследовалась Д. Аткинсоном, Б. Brentano, Б.И. Додоновым, А.В. Запорожцем, К. Левиным А.Н. Леонтьевым, Б.Ф. Ломовым, А. Маслоу, В.С. Могуном, В.Н. Мясищевым, Г. Олпортом, К. Платоновым, Х. Холлом, и др.

Проблеме формирования потребностей человека посвящены работы философов (Г. Гегель, К. Маркс, В.П. Алексеев, П.С. Иванов, В.Г. Кузнецов, П.В. Симонов и др.); социологов (И.В. Бестужев-Лада, П.М. Ершов, А.Г. Здравомыслов, И.С. Кон, Б.М. Левин, В.А. Ядов и др.); психологов (Б.Г. Ананьев, П.К. Анохин, В.Г. Асеев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Е.П. Ильин, В.Н. Мясищев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.); педагогов (Ю.К. Бабанский, А.И. Кочетов, Л.П. Кичатинов, Е.Ф. Рыбалко, Н.Ф. Талызина, Г.И. Щукина и др.).

Различным аспектам формирования познавательных потребностей школьников посвящены работы отечественных ученых: В.Г. Асеева, Е.Е. Васюковой, Т.А. Власовой, В.В. Давыдова, А.К. Марковой, А.М. Матюшкина, К.К. Платонова, В.В. Репкина, С.Л. Рубинштейна, Л.С. Славиной, Д.Н. Узнадзе, У.В. Ульенковой, Ш.Н. Чхартишвили, Ю.В. Шарова, В.С. Юркевича и др.

Анализ литературы по теме исследования показал, что остаются недостаточно разработанными структура познавательных потребностей младших школьников, педагогические условия формирования познавательных потребностей младших школьников, обусловленные особенностями их возраста.

Формы и методы обучения, используемые в традиционном обучении,

не способствуют актуализации познавательной потребности младших школьников. Разрозненность требований, предъявляемых к учащемуся в учебном процессе, влияет на то, что у значительной части школьников снижено стремление к овладению способами усвоения знаний, поисковой деятельности, творческому самовыражению.

Таким образом, существует ряд *противоречий* между: объективной необходимостью формирования познавательных потребностей младших школьников и недостаточной разработкой педагогических условий и организационно-методического обеспечения данного процесса.

Таким образом, *актуальность* проблемы исследования заключается в теоретическом обосновании, разработке и реализации программы формирования познавательных потребностей у слабоуспевающих школьников.

*Цель исследования:* теоретически обосновать и апробировать на практике программу формирования познавательных потребностей у слабоуспевающих школьников.

*Объект исследования:* познавательные потребности обучающихся.

*Предмет исследования:* формы и методы формирования познавательных потребностей обучающихся.

*Гипотеза исследования:* процесс формирования познавательных потребностей у слабоуспевающих школьников, будет проходить успешно, если:

- выявить причины возникновения и пути преодоления школьной неуспеваемости;
- разработать и реализовать программу формирования познавательных потребностей у слабоуспевающих школьников.

*Задачи исследования:*

- 1) проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме познавательных потребностей младших школьников;
- 2) выявить причины возникновения и пути преодоления школьной неуспеваемости;
- 3) разработать и реализовать формирования познавательных потребностей у слабоуспевающих школьников;
- 4) провести экспериментальную работу по выявлению уровня сформированности познавательных потребностей у слабоуспевающих школьников.

*Методологическая основа исследования:* проблема формирования познавательной потребности рассматривалась на материале высшей школы (диссертационные исследования Н.Г. Алиева, В.М. Аксеновой, Р.С. Вайсмана, Ю.М. Орлова, И.Н. Фролова и др.). Применительно к младшему школьному возрасту данная проблема не изучалась.

*Положения, выносимые на защиту:*

1. Познавательные потребности рассматриваются нами как необходимость сознательного, активного, творческого познания окружающего мира, как интегративное свойство формирующейся личности младшего школьника, являющегося субъектом учебной деятельности.
2. Психолого-педагогическими условиями формирования познавательных потребностей у слабоуспевающих школьников выступают: 1) целевая ориентация педагога-психолога на формирование познавательных потребностей младших школьников в процессе обучения; 3) принятие педагогом-психологом концепции личностно ориентированного подхода и реализации его на практике; 3) наличие определенных знаний о личностно

развивающей ситуации как средстве формирования познавательных потребностей и технико- педагогических умений по ее созданию.

3. Разработана и реализована программа формирования познавательных потребностей у слабоуспевающих школьников, программа предназначена для обучающихся 4 классов, способствует формированию навыков произвольности и самоконтроля, усвоению простейших приемов эффективного восприятия и запоминания аудиальной и визуальной информации, развития наглядно - образного мышления и созданию фундамента для эффективного последующего развития абстрактно-логического мышления.

*Теоретическая значимость* исследования заключается:

– в выявлении причины возникновения и пути преодоления школьной неуспеваемости;

– в теоретическом обосновании программы формирования познавательных потребностей у слабоуспевающих школьников.

*Практическая значимость* исследования:

– разработана программа формирования познавательных потребностей у слабоуспевающих школьников, которая может быть использована в работе педагогов-психологов.

*Методы исследования:* беседа, анкетирование, контент-анализ-сочинений учащихся, альтернативные сочинения, неоконченные предложения, метод ранжирования, наблюдение. педагогический эксперимент; изучение документации.

*Научная новизна* квалификационной работы определяется тем, что

- выявлены и систематизированы причины возникновения и пути преодоления школьной неуспеваемости;

- разработана и реализована программа формирования познавательных потребностей у слабоуспевающих школьников.

*Апробация результатов исследования:* Карчина С.Ю. Теоретическое обоснование программы формирования познавательных потребностей у слабоуспевающих школьников // Актуальные проблемы образования: позиция молодых. Часть 1: материалы Всероссийск. студ. науч.-практ. конференции. 5-29 апреля 2024 г. ред. кол. Богачев А.Н., Уварина Н.В. и др. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2024. – 89-92 с.

*База исследования:* Тогузакская общеобразовательная школа отдела образования Карабалыкского района" УО акимата Костанайской области.

*Этапы исследования.* Исследование осуществлялось в три этапа с 2023 по 2025 годы.

*Первый этап (поисково-теоретический) 2023–2024 гг.* – осуществлен анализ состояния проблемы, определены исходные теоретические и методологические основы исследования; сформулированы цель, задачи и гипотеза исследования; выбраны методы исследования и разработана программа экспериментальной работы; модифицированы диагностические методики, проведён констатирующий эксперимент.

*Второй этап (опытно-экспериментальный) 2024–2025 гг.* – проведен формирующий эксперимент, который позволил реализовать программу психолого-педагогической коррекции нарушений эмоциональной сферы детей дошкольного возраста.

*Третий этап (аналитико-обобщающий) 2026 г.* – проанализированы результаты исследования, проведена систематизация и интерпретация экспериментальных данных, сформулированы выводы, намечены перспективы дальнейшего исследования, результаты исследования оформлены в виде магистерской диссертации.

*Содержание и структура работы* соответствует поставленным задачам. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников, приложений.

# **Глава 1. Теоретическое обоснование проблемы формирования познавательных потребностей у слабоуспевающих школьников**

## **1.1. Сущность и структура понятия познавательные потребности**

В современных условиях рост научного знания, его постепенное превращение в производительную силу общества делает профессионально необходимым наличие у специалистов прежде всего таких качеств личности, как стремление к постоянному пополнению знаний и творческому их применению в профессиональной деятельности. Эти качества, в основе которых лежат потребности в познании мира, должны формироваться в период обучения в школе, так как именно в этот период происходит становление человека как личности.

В связи с этим, возрастает необходимость в разработке возможных путей формирования у учащихся познавательных потребностей, служащих реальной основой адаптации к социально-экономическим условиям и являющихся базой для подготовки к последующей профессиональной деятельности.

По предметной направленности интересов и ограниченно связанными с ними сферами деятельности вполне правомерно различать интересы художественные, спортивные, технические, познавательные и т.д.

Особой и важной областью феномена «интерес» определяется познавательный интерес в учебной деятельности. Предметом познавательного интереса выступает значительное свойство человека познавать окружающий мир не только с целью биологической и социальной ориентировки [1]. Это существенное отношение человека к миру, которое выражается в стремлении проникать в его многообразие, отражать в сознании

сущностные его стороны, причинно-следственные связи, закономерности, противоречивость. Таким образом, предмет познавательного интереса прямо указывает на необходимость взаимодействия с окружающим миром как условие существования познавательного интереса человека.

Познавательный интерес рядом ученых определяется как отношение к предмету или деятельности. Но это отношение отличается от других видов отношений личности и, в частности, от общего положительного отношения к предмету. Специфика интереса в его особой эмоционально-познавательной стороне, которая характеризуется у человека побуждением вопросов, активностью, стремлением к деятельности.

Эта идея прослеживается в исследованиях Н.Г. Морозовой. Она определяет познавательный интерес как активное эмоционально-познавательное отношение человека к миру [36]. Н.Г. Морозова выделяет два уровня интереса: ситуативный (эпизодический) и инициативный.

Ситуативный интерес является следствием переживания отношения к предмету в данный момент. Он неустойчивый и пропадает одновременно с прекращением соответствующей деятельности. Результат воздействия такого интереса – нулевой.

Второй уровень интереса (инициативный) является следствием стремления к активному поиску источника удовлетворения. Он отличается устойчивостью, не пропадает при отсутствии интересного предмета. Его воздействие на ребенка заключается в том, что познание из средства становится целью деятельности.

В процессе развития необходимо стремиться к становлению второго уровня интереса. Важнейший принципиальный момент здесь в том, что интерес нарастает в связи с удовлетворением. Средством удовлетворения

познавательного интереса является новое знание, новая информация.

Получение нового знания не гасит интерес, а, наоборот, усиливает его. В своей развитой форме он становится ненасыщенным – чем больше человек узнает, тем больше ему интересно и хочется знать. В этом смысле (как и во многих других отношениях) познавательный интерес принципиально отличается от других биологических интересов. Настоящий познавательный интерес невозможно удовлетворить: он безграничен, как безгранично самопознание [36].

Своеобразие познавательного интереса состоит в сложном познавательном отношении к миру предметов, явлений, знаний о них, к научным областям, их изучающим. Это отношение выражается в глубоком изучении, в постоянном и самостоятельном добывании знаний в интересующей области, в активном и деятельном приобретении необходимых для этого способов, в настойчивом преодолении трудностей, лежащих на пути овладения знаниями и способами их получения.

Иначе говоря, интерес как отношение выступает лишь в начальной стадии своего развития. В последующем, при благоприятных условиях, эмоциональное отношение перерастает в направленность личности, то есть определяет ее жизненную ориентацию. При наличии эмоционально-познавательной направленности человек постоянно стремится не только заниматься определенной деятельностью, но и непосредственно познавать ее тонкости, совершенствоваться в сфере этой деятельности. Направленность как бы становится «второй природой человека», делом его жизни.

Познавательный интерес может приобрести характер склонности, если человек усиленно и постоянно занимается определенным видом деятельности, предпочитает этот вид деятельности другим, если, наконец, он

связывает с ней жизненные планы. А.В. Запорожец утверждает, что интерес равнозначен понятию склонности: «Интерес – это склонность обращать внимание на определенные объекты, стремление подробно с ними познакомиться» [18]. В таком случае ценность его для развития личности состоит в том, что познавательная деятельность в данной предметной области под влиянием интереса к ней активизирует психические процессы личности, приносит ей глубокое интеллектуальное удовлетворение, содействующее эмоциональному подъему. В данном случае познавательный интерес выступает как важнейший мотив активности личности, ее познавательной деятельности.

Б.М. Теплов рассматривает интерес как одну из форм отношения человека к объективной действительности и определяет его как такое отношение к предмету, которое создает тенденцию по преимуществу обращать внимание на него [53].

Психолог В.Н. Мясищев определяет интерес именно как активное познавательное отношение, потому что при всяком интересе человек стремится быть в центре накапливающейся информации. Деятельность под влиянием познавательного интереса приобретает определенную направленность. Познавательный интерес при этом уже не нуждается во внешней стимуляции и как бы самоподкрепляется за счет:

- его положительного влияния на другие проявления личности (внимание, мышление, память, общую активность);
- подкрепления интереса самим процессом познания и его результатами (разрешение возникающих вопросов и возникновение новых, проявление способностей личности, ее прошлого опыта и установок, приобретение новых знаний и способов познания);

- эмоциональной окрашенности мыслительного поиска в процессе которого эмоции возникают под влиянием «дефицита информации» при наличии познавательной потребности.

Познавательный интерес имеет в виду ориентацию на определенный результат. Однако ориентация на результат задает лишь направление движению мысли. Познавательный интерес, прежде всего, есть потребность в движении к результату, в самом процессе познания [1].

Интерес формируется и развивается в деятельности, влияние на него оказывают не отдельные компоненты деятельности, а вся ее объективно – субъективная сущность (характер, процесс, результат). Психические процессы, включенные в интерес, – это не сумма слагаемых, а особые связи, своеобразные взаимоотношения.

Процесс развития интереса – это «сплав» многих психических процессов, образующих особый тонус деятельности, особые состояния личности (радость от процесса учения; стремление углубиться в познание интересующего предмета, познавательную деятельность; переживание неудач и волевые устремления к их преодолению). Наше наблюдение подтверждается Л.А. Гордоном, который определяет познавательный интерес как «сплав» эмоциональных, волевых, интеллектуальных процессов, повышающий активность сознания и деятельности человека [11].

Значительные резервы для раскрытия возможностей и сущности познавательного интереса кроются в рассмотрении его в системе мотивов, потребностей и эмоций. Исследуя соотношение интереса и понятия мотивации, некоторые ученые, например, Л.А. Гордон, В.И. Ковалев, А.К. Маркова, используют эти понятия как синонимы на том основании, что мотив является неременной составляющей интереса. В то же время другие ученые

иначе смотрят на эту проблему. Так, Г.И. Щукина считает, что интерес «нельзя сводить к мотиву, что его источник не в самозарождении мотивационной сферы, а в объективной действительности, в которой осуществляется жизнедеятельность человека и развитие его духовных потребностей» [66].

Мы также не станем приравнивать понятие интереса к понятию мотивации, но развитие познавательного интереса через воздействие на мотивационную сферу считаем достаточно продуктивным.

Многие исследователи (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, В.С. Ильин, А.Н. Леонтьев, М.В. Матюхина, С.Л. Рубинштейн, Ф.К. Савина, П.М. Якобсон) рассматривают познавательный интерес как сильный мотив учения [45]. Другие же мотивы (долг, ответственность, профессиональные намерения), совпадая с целью предстоящей деятельности, определяя ее смысл, выводят саму деятельность на интерес [1, С. 456].

Познавательный интерес как мотив учения имеет ряд преимуществ по сравнению с другими мотивами: он раньше, легче и более отчетливо, чем другие мотивы, осознается учениками; его конкретность и реальность побуждений видна субъекту; его легче распознать, вызвать и тем самым объективировать [36].

Г.И. Щукина вычленила признаки, отличающие интерес от других мотивов учения [65]:

1. Познавательный интерес – наиболее предпочитаемый школьниками мотив среди других мотивов учения.
2. Познавательный интерес, как мотив учения, раньше и более ясно осознается школьниками.
3. Познавательный интерес, как мотив, носит бескорыстный характер.

4. Познавательный интерес, создавая внутреннюю среду развития, существенно меняет силу деятельности, влияет на ее характер, протекание, результат.

5. Познавательный интерес развивается в кругу других мотивов и взаимодействует с ними.

Интерес, взаимодействующий с другими мотивами, образует соединение, динамическую систему мотивов. Он не исчезает с окончанием обозначенной во времени деятельности. Возникнув, он действует сам и испытывает на себе результаты развития других мотивов.

А.Н. Леонтьев отмечает, что для пробуждения интереса к деятельности необходимо прежде всего создать мотив этой деятельности, а затем указать на нее как на цель, достижение, которое побуждается мотивом. «Интересный учебный предмет – это и есть учебный предмет, ставший сферой целей учащегося в связи с тем или другим побуждающим его мотивом» [47]. В этом случае, возможно утверждать интерес в системе целей учебного процесса, отбирать оптимальные средства его формирования.

Этой позиции противостоят взгляды психологов, которые не относят интерес к мотивам, указывая при этом на те или другие отличия в природе сопоставляемых феноменов. Н.Г. Морозова, исходя из положения об объективности мотива, включает его в характеристику интереса как один из самых существенных ее компонентов [35].

Однако из этого не вытекает необходимость исключения интереса из мотивационной системы. В данном случае для его развития необходимы следующие условия:

- воздействие, способствующее возникновению потребности в достижении учебных целей и, тем самым, появлению познавательного

интереса;

- формирование положительного отношения к предмету и способам деятельности, обеспечение возможности пережить успех, радость от запланированного результата;

- такая организация деятельности, при которой познавательный интерес может углубиться и развиваться наряду с другими мотивами деятельности.

Подлинный интерес как длительный, устойчивый, действенный стимул учебной деятельности возникает тогда, когда школьником накоплен определенный опыт, знания, навыки, когда им осознаны общественно и лично-значимые цели, психологическая готовность к работе и уверенность в ее успешном завершении. Познавательный интерес как внутренний стимул и движущая сила учения, таким образом, проявляется как целенаправленное психическое состояние ребенка, обусловленное накопленным опытом и знаниями, системой творческой деятельности, дающее положительный результат. Он характеризуется и как готовность к активной деятельности, приносящей удовлетворение.

Следует еще раз отметить, что область познавательного интереса – познавательная деятельность, в процессе которой происходит овладение содержанием учебного предмета и необходимыми способами, умениями и навыками, при помощи которых ученик получает образование.

Общеизвестно, что успешнее учатся те, кто хочет учиться, кто испытывает удовлетворение от своего труда.

Эта идея прослеживается в работах психологов А.Н. Леонтьева и Л.И. Божович. Они единодушны во мнении, что усвоение знаний без познавательного интереса имеет низкий коэффициент полезного действия, а это приводит к деградации или торможению мышления, что негативно

сказывается на формировании личности ребенка. Если знания поступают к ученику извне и являются только внешним, а не пережитым им самим условием, то они не оставляют следа в его жизни [34].

Психологический анализ мотивов учения свидетельствует о том, что интерес – не антипод усилия, наоборот, он его природная основа. И за эту основу на протяжении столетий ведут борьбу все крупнейшие педагоги.

Психолого-педагогический аспект изучения сущности понятия «познавательный интерес» подтвердил наши предположения о многоплановости и сложности исследуемого понятия, на основании чего мы выделили следующие направления, определяющие познавательный интерес как:

- потребность личности (К.К. Платонов);
- отношение личности (Н.Г. Морозова, Б.Т. Теплов);
- «сплав» психических процессов (Л.А. Гордон);
- мотив деятельности (В.И. Ковалев, А.К. Макарова);
- направленность (С.Л. Рубинштейн, Г.И. Щукина).

Мы в своей работе будем придерживаться общепринятого мнения, на основании чего разделяем точку зрения о том, что познавательный интерес – это избирательная направленность личности, обращенная к познанию научной предметной области (в школе – учебной, к предметной стороне (содержанию), а также к процессу деятельности; такая направленность, которая характеризуется тенденцией углубляться в сущность познавательного процесса и распространяться на другие научные предметные области.

Таким образом, познавательный интерес – это избирательная направленность личности на предметы и явления действительности, которая характеризуется постоянным стремлением к познанию, к новым, более

полным и глубоким, знаниям. Лишь в том случае, когда та или иная область науки представляются человеку значимыми и интересными, он с особым увлечением занимается ими, старается более глубоко и основательно изучить все стороны тех явлений, которые связаны с этой областью знаний. В противном случае, интерес к предмету не может носить характера подлинной познавательной направленности: он может быть случайным, нестойким и поверхностным.

Познавательный интерес систематически укрепляется, развивается и становится основой положительного отношения к учению. Он носит поисковый характер. Под влиянием познавательного интереса у учащегося возникают вопросы, ответы на которые он сам активно ищет. При этом поисковая деятельность школьника совершается с увлечением, обучающийся испытывает эмоциональный подъем, радость от удачи. Познавательный интерес положительно влияет не только на процесс и результат деятельности, но и на протекание психических процессов: мышления, воображения, памяти, внимания, которые приобретают особую активность и направленность.

Познавательный интерес возникает как потребность в познании, которая переходит в мотив, а затем – в познавательную направленность. Направленность распространяется на предмет, содержание и процесс познания и реализуется в знаниях, умениях и навыках познавательной деятельности. Чем выше уровень овладения знаниями, умениями и навыками, тем интенсивнее протекает процесс развития личности. С другой стороны, познавательный интерес как отношение к познанию (интеллектуальное, эмоциональное, волевое), совершенствуясь, способствует движению личности к высокому уровню ее целостного развития.

Сущность познавательных потребностей детей младшего школьного

возраста: познавательная потребность имеет объективно-субъективную природу; объективная сторона познавательных потребностей отражает нужду в объективно существующих (созданных обществом) ценностях, нормах морали, информации об объектах, научных истинах и т. д.; субъективная сторона познавательных потребностей отражает проявление субъекта познавательной потребности как реально формирующейся личности, осознающей необходимость в получении информации о ценностях, нормах и т.д.; познавательная потребность как объективная биосоциальная необходимость выступает характеристикой деятельности; необходимость удовлетворения познавательных потребностей выражается различными психологическими регуляторами деятельности — установками, целями, мотивами, желаниями, интересами, стремлениями.

Эти положения и анализ публикаций позволил сформулировать определение познавательных потребностей применительно к младшему школьному возрасту: *познавательные потребности рассматриваются нами как необходимость сознательного, активного, творческого познания окружающего мира, как интегративное свойство формирующейся личности младшего школьника, являющегося субъектом учебной деятельности.*

*Специфика познавательных потребностей детей младшего школьного возраста, проявляющаяся в понимании младшими школьниками необходимости: познавать новое; проявлять интеллектуальную, эмоциональную, социальную готовность к познавательной деятельности, регулярной умственной работе; принимать ролевую позицию школьника; активно проявлять в учебной деятельности качества личности (прилежание, трудолюбие, дисциплинированность, ответственность, настойчивость в преодолении трудностей, уверенность в себе), определяющие ученика как*

субъекта познания.

*В ходе исследования установлена структура познавательных потребностей младших школьников, которая включает компоненты: представления об образе ученика (представления об обязанностях ученика и его долге, понимание необходимости выполнять обязанности ученика); познавательный интерес (характер отношения к учению, предпочтения младших школьников, связанные с учением); познавательная установка (проявление готовности выполнять учебные задания, наличие личностных свойств: ответственности, трудолюбия, дисциплинированности, познавательной активности, настойчивости при выполнении учебных заданий); познавательные ценности (понимание важности учения как ценности для себя и для общества, принятие учеником познания нового как значимого события своей жизни, рассматриваемого как ценность).*

## **1.2. Школьная неуспеваемость у детей младшего школьного возраста: причины возникновения и пути преодоления**

В трактовке Ю.К. Бабанского, неуспеваемость – не соответствующая нормативным критериям результативность школьного обучения, выступающая следствием неспособности ребенка полноценно освоить учебный материал и выполнять учебные задания [4]. По мнению К.В. Бардина, неуспевающие школьники не умеют учиться, они не желают или не могут осуществлять логическую обработку предлагаемой темы. Эти обучающиеся на уроках и дома трудятся не систематически, а если оказываются перед потребностью подготовить урок, то либо делают его наспех, не анализируя учебный материал, либо заучивают наизусть, не вникая

в сущность заучиваемого. Они не работают над систематизацией знаний, не устанавливают связей нового материала со старым. На основании этого знания неуспевающих учеников носят бессистемный, фрагментарный характер [5].

По словам Ю.К. Бабанского, систематическая неуспеваемость ведет к педагогической запущенности, под которой понимается комплекс негативных качеств личности, противоречащих требованиям школы, общества [4]. Педагогически запущенные дети начинают грубить учителю, демонстративно уходить с уроков, срывать учебный процесс. Неуспеваемость служит препятствием для дальнейшего обучения и ведет к второгодничеству. В связи с тем, что в содержание образования входят не только знания, умения и навыки, но также опыт творческой деятельности и сформированность отношения личности, не поддающиеся формальной оценке, неуспеваемость нельзя сравнивать с неудовлетворительными оценками. Она представляет собой явление более широкого плана, связанное с существенными недостатками общей культуры и воспитанности учащихся [4].

Для предупреждения неуспеваемости необходимо своевременно обнаружить и устранить все ее составляющие. Неуспеваемость 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. Именно дидактика призвана дать определение неуспеваемости. Данная задача не может быть решена другими науками, т.к. неуспеваемость - прежде всего дидактическое понятие, связанное с основными категориями дидактики – содержанием и процессом обучения.

В статье Н.А. Хоревой раскрывается взаимосвязь неуспеваемости и

отставания. Отставание – это невыполнение требований (или одного из них), которое имеет место на одном из промежуточных этапов внутри того отрезка учебного процесса, который служит временной рамкой для определения успеваемости. Слово «отставание» обозначает и процесс накопления невыполнений требований, и каждый отдельный случай такого невыполнения. Неуспеваемость и отставание взаимосвязаны, но в сущности отличаются. В неуспеваемости как продукте синтезированы отдельные отставания. Многообразные отставания, если не преодолены, разрастаются, переплетаются друг с другом и образуют, в итоге, неуспеваемость [57].

С.Ю. Курганов убежден, что для выявления отставания выделяют факторы успеваемости. Различают три основных фактора: требования к учащимся, вытекающие из целей школы; психофизиологические возможности учащихся; социальные условия их жизни, воспитания и обучения в школе и вне школы. Требования к учащимся составляют основу для разработки итоговых заданий и критериев оценок. Требования содержания образования не могут превышать физических и психических возможностей школьников. Психофизические возможности ребят меняются, улучшаются под воздействием социальных условий, в том числе и влиянием учебно-воспитательной работы школы. Содержание и методы обучения повышают (а временами задерживают, понижают) возможности учащихся. Социальные условия также оказывают большое влияние на возможности детей. Это условия, в которых дети живут, учатся, воспитываются. И этот фактор, так или иначе, учитывается при определении содержания обучения [21].

А.А. Бударный выделяет два вида неуспеваемости. Прежде всего, по мнению автора, надо понимать, что неуспеваемость зависит от различных

факторов. Первый вид неуспеваемости зависит от правил перевода учащихся в следующий класс. Ученики переводятся в следующий класс при отсутствии по двум предметам нижних баллов, то есть двоек и единиц. Этот вид является абсолютной неуспеваемостью, связанной с минимум общих требований к учащимся. Второй вид неуспеваемости ориентирован на конкретные возможности каждого ученика, т. е. к некоторым ученикам необходимо предъявлять повышенные требования в соответствии с их способностями и постепенно увеличивать нагрузку. Это является относительной неуспеваемостью [8].

В работах А.М. Гельмонта выделено три вида неуспеваемости: общее глубокое отставание по многим или по всем предметам на протяжении большого отрезка времени; частичная, но относительно стойкая неуспеваемость по одному-трем наиболее сложным предметам; эпизодическая неуспеваемость то по одному, то по другому учебному предмету. Такая неуспеваемость относительно просто преодолевается. Все три вида неуспеваемости относятся к фиксированной неуспеваемости, когда ученики постоянно заканчивают четверть с массой неудовлетворительных отметок.

Один из критериев, который положен А.М. Гельмонтом в основу дифференциации неуспеваемости, носит не только педагогический, но и психологический характер – это степень легкости (или же трудности) преодоления данного отрицательного явления [9].

Неуспевающих школьников в свою очередь подразделяют на несколько типов, у каждого из которых характерные особенности. Разделение на такие типы зависит от причин неуспеваемости и носит условный характер.

В своих работах Л.С. Славина классифицирует неуспевающих учеников

по одной доминирующей причине. К одной группе неуспевающих детей относят учащиеся, у которых отсутствуют действенные мотивы учения. К другой группе относят дети со слабыми способностями к учению. К третьей – с неправильно сформировавшимися навыками учебного труда и учащиеся, которые не умеют трудиться [49].

П.П. Блонский сделал наиболее глубокий анализ успеваемости в школе и составил общую типологию школьников, выделив отдельно типы неуспевающих. К первому типу неуспевающих школьников он отнес так называемого «плохого работника». Его основные черты: воспринимает задания невнимательно, не понимает их содержание, но и разъяснений у учителя не просит; работает пассивно и постоянно нуждается в стимулировании; не имеет ясного представления цели, не планирует и не организует свою работу. Другой тип неуспевающего ученика назван патологическим. Это эмоциональные школьники, имеющие неудачи в обучении и встречающие специфическое отношение к себе окружающих. Они заявляют о своем неумении еще до начала работы, нуждаются в одобрении со стороны окружающих и тяжело переносят трудности и неудачи. Это скорее психологический фактор, нежели дидактический [6].

Н.И. Мурачковский характеризует психологическую типологию неуспеваемости, основанную на характере взаимоотношений двух особо существенных сторон личности школьников. Первая – особенности мыслительной деятельности, связанные с возможностями к обучению. Вторая – направленность личности школьника, определяющая его отношение к учению. В соответствии с этим выделено три типа неуспевающих школьников: 1 – учащиеся, для которых характерно низкое качество мыслительной деятельности при положительном отношении к учителю и

сохранении позиции школьника; 2 – учащиеся с относительно высоким уровнем развития мыслительной деятельности при отрицательном отношении к учителю и утрате позиции школьника; 3 – учащиеся с низкой мыслительной деятельностью, при отрицательном отношении к учителю и полной утрате позиции школьника, выраженной стремлением оставить школу [37].

Проблема школьной неуспеваемости многогранна, ее исследование предполагает множество различных подходов. Один из этих подходов заключается в анализе условий, которые порождают неуспеваемость. Так, М.А. Данилов связывает неуспеваемость с противоречиями движущих сил процесса обучения. Согласно этой позиции, в тех случаях, когда противоречивое единство возможностей учащихся и того, что от них требуется, нарушается, возникает неуспеваемость [15]. Подобные мысли высказывает и В. Оконь. Он определяет неуспеваемость как нарушение взаимодействия между учениками, учителями и внешними условиями [38]. Однако исследования в данном подходе нельзя считать исчерпывающими, т. к. они направлены лишь на выяснение внешних связей явления и не затрагивают его внутренний компонент.

А.М. Гельмонт поставил задачу соотнести причины неуспеваемости с ее категориями. В качестве причин первой категории отмечены: низкий уровень предшествующей подготовки ученика. Неблагоприятные обстоятельства разного рода (физические дефекты, болезнь, плохие бытовые условия, отдаленность местожительства от школы, отсутствие заботы родителей); недостатки воспитанности ученика (лень, недисциплинированность), его слабое умственное развитие. Для второй категории указаны: недоработка в предыдущих классах (отсутствие должной преемственности); недостаточный интерес ученика к изучаемому предмету,

слабая воля к преодолению трудностей. Для третьей категории определены: недостатки преподавания, непрочность знаний, слабый текущий контроль; невнимательность на уроках, нерегулярное выполнение домашних заданий [6].

П.П. Борисов рассматривает три группы причин неуспеваемости:

1. общепедагогические причины;
2. психофизиологические причины;
3. социально-экономические и социальные причины.

Причины 1 группы порождаются, как считает автор, недостатками учебно-воспитательной работы педагогических работников. Соответственно эти причины делятся на дидактические (нарушение принципов и правил дидактики) и воспитательные (главным образом недооценка внеклассной и внешкольной работы с детьми). 2 группа причин обусловлена нарушениями нормального физического, физиологического и интеллектуального развития детей. Причины 3 группы непосредственно не зависят от воли учителей и учащихся. К ним он относит слабую материально-техническую базу школы, низкий уровень дошкольного воспитания детей, не разработанность проблем языка обучения, нехватку учителей, домашние условия жизни учащихся, отношения в семье, культурный уровень родителей [7, с. 27-31].

В данной классификации внутренние причины (состояние здоровья, особенности психики) отделяются от внешних (школьные условия, социальные условия). Условия обучения отделены от более широких социальных условий. Однако здесь имеется некая непоследовательность. Психофизиологические причины также мало зависят от воли учителей и учащихся, как и причины социальные. С другой стороны, неверно связывать недостатки учебно-воспитательной работы только с деятельностью учителя.

Однако ближе всех к решению задачи описания системы причинно-следственных связей к неуспеваемости, отвечающей теоретическим требованиям, подошел Ю.К. Бабанский. Причины неуспеваемости он разграничивает на причины внутреннего и внешнего плана. К причинам внутреннего плана он относит дефекты здоровья детей, их развития, недостаточный объем знаний, умений и навыков. К причинам внешнего порядка отнесены, в первую очередь, педагогические: недостатки дидактических и воспитательных воздействий; организационно-педагогического характера (организация педагогического процесса в школе, материальная база); недостатки учебных планов, программ, методических пособий, а также недостатки внешкольных влияний, включая и семью [2].

Довольно принципиально в схеме Ю.К. Бабанского то, что показаны связи между группами причин, различаются явления первого и второго порядка, соотносящиеся между собой как причины и следствия. Так, например, недостаточный объем знаний зависит от недостатков организации педагогического процесса.

Исходя из вышесказанного, причины школьной неуспеваемости разделяют на следующие группы:

- психологические (развитие познавательных процессов, мотивационная сфера школьников, уровень тревожности);
- педагогические (неправильная организация учебного процесса, недооценка внеклассной и внешкольной работы с детьми);
- социальные (слабая материально-техническая база школы, низкий уровень дошкольного воспитания детей, нехватка учителей, домашние условия жизни учащихся, отношения в семье, культурный уровень

родителей).

Таким образом, неуспеваемость носит разноплановый характер. И изучение данного явления сопровождается неоднозначностью подходов. Для предупреждения процесса неуспеваемости, необходимо учитывать особенности развития учащихся.

Для того чтобы разработать пути преодоления неуспеваемости младших школьников, мы ранее рассмотрели группу причин, порождающих отставания в учебном процессе. Для организации процесса обучения, обеспечивающего полную успеваемость учащихся, нужно рассмотреть некоторые категории детей младшего школьного возраста, которые относят к неуспевающим. Данная классификация более полно представлена в статье Н.А. Хоревой.

1. Дети с ЗПР (задержкой психического развития) – это дети, у которых по различным причинам произошли отклонения от возрастных норм. Такие дети с трудом выполняют задания. У них заниженная самооценка. К ним настороженно относятся другие ученики. Данное состояние неудовлетворенности своим положением в школе толкает их на ничем не мотивированные нарушения дисциплины: выкрикивание с места, драчливость, бегание по коридору. К такой группе детей целесообразно внедрять коррекционные классы. Для них там создается щадящий режим; школьная жизнь не травмирует их, а оздоравливает и развивает.

2. Недостаточно развитые для школы дети (они составляют  $\frac{1}{4}$  всех неуспевающих). Такие дети имеют нарушения в раннем периоде развития (патология беременности и родов, родовые травмы). Они страдают различными хроническими заболеваниями. Чаще всего живут в неблагоприятных микросоциальных условиях. С трудом приспосабливаются

к школьным условиям, распорядку дня, учебной нагрузке. Составляют определенную группу риска по развитию школьной дезадаптации и неуспеваемости.

3. Функционально не созревшие дети. В большинстве случаев такие дети прилежно и добросовестно учатся, у них есть желание выполнять все учебные задания. Но уже в первые месяцы обучения их здоровье и поведение меняются. Некоторые становятся беспокойными, плаксивыми, вялыми, раздражительными, жалуются на головную боль, с трудом засыпают и плохо едят. Это объясняется тем, что происходит приспособление ребенка к новым условиям. Если через несколько месяцев ситуация не изменилась, тогда становится понятно, что некоторые функции организма еще не созрели для школы. У одних отсутствует школьная выносливость, другие не могут сосредоточиться, третьи имеют неудовлетворительные результаты вступительных тестов. Многие дети часто болеют, пропускают занятия и в результате чего начинают отставать. Таким образом, появляются отстающие, слабоуспевающие ученики.

4. Ослабленные дети. Среди первоклассников здоровы лишь 20-30%. По неполным данным, 30-35% детей страдают хроническими ЛОР-заболеваниями, 8-10% с нарушением зрения, более 20% первоклассников составляют группу риска по развитию близорукости; 15-20% имеют различные нарушения нервно-психической сферы. Такие дети с трудом приспособляются к обучению в школе. Их оберегали дома, не позволяли напрягаться, вследствие чего их развитие отстает от нормы (ограниченный запас знаний, навыков, плохая ориентация в окружающей обстановке, трудности во взаимоотношениях со сверстниками, учителем, недостаточно развитая учебная мотивация). Есть совсем другая категория

ослабленных детей. К таким относят детей, которым все было разрешено. Они неуправляемы, расторможены, быстро утомляются, не способны длительно работать, сосредотачиваться.

5. Системно-отстающие дети. Чрезмерные нагрузки, связанные с систематическим обучением, могут стать причиной значительного ухудшения у этих детей здоровья, особенно если в раннем периоде у него уже наблюдались нарушения в развитии. Трудности в обучении чаще всего встречаются у детей, которые имеют несколько видов нарушений в развитии, отсутствует общая гармония. Такие дети и составляют группу системно-отстающих. Незначительные отклонения, сочетаясь между собой, приводят к видимым нарушениям: расторможенности, гиперактивности. Они не могут организовать свою деятельность, не способны к фиксации внимания, не владеют собой, предпочитают делать то, что им приносит удовольствие. Нарушения поведения, как правило, приводят к трудностям в обучении письму, математике, чтению.

6. Нестандартные дети. Среди них все дети, кто «выпадает» по различным причинам из «средней школы»: высокоодаренные, талантливые, вундеркинды – и безнадежно отсталые, исключительные в умственном развитии, «медленные» дети и чрезмерно «быстрые» .

7. Депривированные семьей и школой дети. Социальная запущенность детей: алкоголизм родителей, атмосфера ссор, конфликтов, жестокости и холодности, несправедливости. Педагогическая запущенность детей [61].

На практике же выделяют группы сильных, слабых и средних учеников. Важными критериями являются успеваемость и дисциплина.

Главной воспитательной позицией педагога в работе с неуспевающими учащимися является педагогическая поддержка.

Ю.К. Бабанский объединяет педагогическую поддержку с индивидуально-личностным подходом в воспитании и обучении [3].

Педагогика поддержки – это «понимающая» педагогика, которая в отличие от педагогики воздействия позволяет эффективно осуществлять процесс образования детей, поддерживая их субъективную позицию во взаимоотношениях со взрослыми. Способствует развитию личностных качеств ребенка: уверенности, самостоятельности, инициативности и др. [3].

Мы можем корректировать педагогическую деятельность, повлиять и на психофизиологические причины, подстроившись под особенности каждого ребенка. Но социальные причины неуспеваемости непосредственно не зависят от воли учителей и учащихся. К ним мы относим слабую материально-техническую базу, нехватку учителей, домашние условия жизни детей, отношения в семье.

Дидактикой выделяется несколько основных путей преодоления неуспеваемости.

1. Педагогическая профилактика – это система предупредительных мер, связанных с устранением внешних причин, которые вызывают те или иные недостатки в развитии ребенка. Ю.К. Бабанский для такой профилактики предложил концепцию оптимизации учебно-воспитательного процесса [3].

2. Педагогическая диагностика – систематический контроль и оценка результатов обучения, предполагающие своевременное выявление пробелов. Для этого используются беседы учителя с учениками, родителями, наблюдение за трудным учеником с фиксацией результатов. Ю.К. Бабанский рекомендовал «педагогический консилиум» - совет учителей по анализу и решению дидактических проблем отстающих учеников [3].

3. Педагогическая терапия – меры по исключению отставаний в учебе.

В отечественной школе – дополнительные занятия; на Западе – группы выравнивания.

4. Воспитательное воздействие – индивидуально-планируемая воспитательная работа, включающая и работу с семьей школьника [2].

По мнению Д.Х. Гизатуллиной, в процессе обучения можно условно разделить психологические и педагогические факторы воздействия.

Педагогическая коррекция, содержание которой возврат к неувоенным разделам программы. К ней относят все формы дополнительных специальных занятий. Приемы, которые используются в педагогической коррекции – объяснения, многократное повторение, упражнение, одобрение и порицание. Иногда этого достаточно, чтоб ученик восстановил свою компетентность в учебном предмете [10].

Н.Г. Пелевина рекомендует большое внимание уделять на дифференцированную работу учителя с условными группами (слабых, средних, сильных). Организовывать самостоятельную работу по группам. Данный подход создает условия для максимального развития детей с разным уровнем способностей: для восстановления отстающих и для продвинутого обучения тех, кто способен учиться с опережением [40].

В.Ф. Харьковская убеждена, что неуспевающим школьникам необходима помощь на всех этапах урока. На этапе введения нового материала отстающим ученикам нужно помочь установить для начала отдельные, существенные признаки понятия, а затем их в совокупности. Учебный материал следует делить на отдельные разделы при помощи вопросов. Задаваемые вопросы должны отличаться четкостью и конкретностью. Используя наводящие вопросы, учитель учит слабоуспевающих учеников проводить самостоятельно анализ и синтез,

обобщение, далее учащиеся сами смогут выделять главное, обобщать без вопросов. Принимая во внимание особенности памяти, внимания и т.д., целесообразно применять те методы, которые будут полезны в данных условиях. У большинства отстающих детей преобладает наглядно-образная память, поэтому разъяснения материала должно сопровождаться таблицами, картинками, чертежами, плакатами [55].

М.М. Ищеева-Филатова считает, что необходимо создать особые условия опроса неуспевающего ученика. Предпочтительней давать им больше времени для обдумывания у доски. Рекомендуются сочетать ответ у доски неуспевающего с самостоятельной работой других учащихся, тем самым имея возможность проводить индивидуальную беседу с учеником, одновременно определяя его затруднения [23].

По мнению Л.Ф. Бабеньшевой, индивидуализация способов решения учебных заданий – важнейшее условие в развитии самостоятельности «слабых» учеников. Однако многими учителями для индивидуальной работы применяются лишь карточки со специальными заданиями. Применение таких карточек, зачастую, не имеет систематического, целенаправленного характера, а лишь упрощает задачу ребенка. Задания для неуспевающих учеников должны обладать следующими особенностями:

- а) посильность, но с проблемной ситуацией;
- б) содержание инструктажа о выполнении задания (без фактических подсказок);
- в) изначально должны быть меньше по объему;
- г) глубина заданий и степень помощи со стороны учителя должны изменяться по мере преодоления неуспеваемости [32].

Д.Х. Гизатуллина убеждена, что психологическая коррекция

необходима, когда причиной неуспеваемости являются нарушения в развитии интеллектуальной или личностной сферах. У неуспевающих школьников мы часто наблюдаем, отсутствие познавательного интереса [4]. Поэтому Н.Г. Пелевина при организации учебного процесса рекомендовала следующее: учебная деятельность должна быть богатой по содержанию, разнообразие видов работы на учебе и дома, требовать от школьников интеллектуального напряжения и вместе с тем материал должен быть доступным детям. Важно, чтоб учащиеся поверили в свои силы, испытали успех в учебе. Именно учебный успех может стать сильнейшим мотивом, который вызывает желание учиться [29].

Н.С. Ежкова считает, что одним из важнейших условий для развития познавательной активности является формирование положительной самооценки. Иногда у детей складывается негативное представление о своих способностях. И находясь перед необходимостью проявить познавательную активность, реагируют словами: «Я не могу», «Я не знаю, как это сделать» и т. д. В таких случаях всегда эффективна технология эмоциональной поддержки. Эмоциональная поддержка – это технология образования, которая отличается от традиционных педагогических технологий тем, что она осуществляется в процессе взаимодействия взрослого с ребенком и предполагает создание атмосферы эмоционального комфорта, взаимопонимания, способность принять ребенка таким, какой он есть. Такая технология предотвращает негативные личностные проявления, связанные с неудачами в учебной деятельности [34].

Главная цель работы с детьми – научить их мыслить. Поэтому необходимо подбирать материал для уроков и внеклассных занятий так, чтобы он развивал мышление, как логическое, так и творческое. Усложнение

происходит на основе материала (от игрового к учебному, от простого к сложному, от репродуктивного воспроизведения к творческому самовыражению). Необходимо создавать проблемные ситуации, которые ориентируют учащихся на поиск. В этом случае ученик выступает в роли исследователя. Например: «Выбери нужное число», «Найди недостающее число», «Что должно быть нарисовано?», «Какие числа и почему нужно поставить вместо вопросов?» и др. Такие задачи ставят ребенка в ситуации, когда он должен сравнивать, обобщать, анализировать. При их решении мыслительная деятельность стимулируется, ведь учащиеся не могут решить задачу «с ходу» и возникают трудности [35].

По словам Н.Г. Пелевиной, для развития познавательных процессов возможны и применения нестандартных заданий: ошибки-невидимки, задачи в стихах, логические цепочки, зашифрованные слова, арифметические ребусы. В работе чаще всего используют развивающие игры. Они создают своеобразные условия для развития творческих сторон интеллекта. При этом разные игры могут развивать разные интеллектуальные качества: внимание, память, воображение, мышление и т. п. Игра сама по себе доставляет удовольствие ребенку, независимо от цели. Но в данном случае можно провести параллель с педагогической коррекцией, ведь в данной форме идет возврат к неэффективно изученному материалу [40].

В.С. Цетлин утверждает, что плодотворное развитие способностей школьников, их истинная активность и самостоятельность возможна лишь в дружном коллективе. Основной путь укрепления коллектива – внеклассные мероприятия. Однако дружный, любознательный и трудолюбивый коллектив формируется и в ходе познавательной деятельности [58].

Таким образом, мы рассмотрели некоторые пути преодоления

неуспеваемости в младшем школьном возрасте. Учитель должен раскрывать сильные стороны ученика и, опираясь на них, предотвращать появление причин школьной неуспеваемости.

*Школьная неуспеваемость у детей младшего школьного возраста: причины возникновения и пути преодоления*

Для того чтобы разработать пути преодоления неуспеваемости младших школьников, мы ранее рассмотрели группу причин, порождающих отставания в учебном процессе. Для организации процесса обучения, обеспечивающего полную успеваемость учащихся, нужно рассмотреть некоторые категории детей младшего школьного возраста, которые относят к неуспевающим. Данная классификация более полно представлена в статье Н.А. Хоревой.

1. Дети с ЗПР (задержкой психического развития) – это дети, у которых по различным причинам произошли отклонения от возрастных норм. Такие дети с трудом выполняют задания. У них заниженная самооценка. К ним настороженно относятся другие ученики. Данное состояние неудовлетворенности своим положением в школе толкает их на ничем не мотивированные нарушения дисциплины: выкрикивание с места, драчливость, бегание по коридору. К такой группе детей целесообразно внедрять коррекционные классы. Для них там создается щадящий режим; школьная жизнь не травмирует их, а оздоравливает и развивает.

2. Недостаточно развитые для школы дети (они составляют  $\frac{1}{4}$  всех неуспевающих). Такие дети имеют нарушения в раннем периоде развития (патология беременности и родов, родовые травмы). Они страдают различными хроническими заболеваниями. Чаще всего живут в неблагоприятных микросоциальных условиях. С трудом приспосабливаются

к школьным условиям, распорядку дня, учебной нагрузке. Составляют определенную группу риска по развитию школьной дезадаптации и неуспеваемости.

3. Функционально не созревшие дети. В большинстве случаев такие дети прилежно и добросовестно учатся, у них есть желание выполнять все учебные задания. Но уже в первые месяцы обучения их здоровье и поведение меняются. Некоторые становятся беспокойными, плаксивыми, вялыми, раздражительными, жалуются на головную боль, с трудом засыпают и плохо едят. Это объясняется тем, что происходит приспособление ребенка к новым условиям. Если через несколько месяцев ситуация не изменилась, тогда становится понятно, что некоторые функции организма еще не созрели для школы. У одних отсутствует школьная выносливость, другие не могут сосредоточиться, третьи имеют неудовлетворительные результаты вступительных тестов. Многие дети часто болеют, пропускают занятия и в результате чего начинают отставать. Таким образом, появляются отстающие, слабоуспевающие ученики.

4. Ослабленные дети. Среди первоклассников здоровы лишь 20-30%. По неполным данным, 30-35% детей страдают хроническими ЛОР-заболеваниями, 8-10% с нарушением зрения, более 20% первоклассников составляют группу риска по развитию близорукости; 15-20% имеют различные нарушения нервно-психической сферы. Такие дети с трудом приспосабливаются к обучению в школе. Их оберегали дома, не позволяли напрягаться, вследствие чего их развитие отстает от нормы (ограниченный запас знаний, навыков, плохая ориентация в окружающей обстановке, трудности во взаимоотношениях со сверстниками, учителем, недостаточно развитая учебная мотивация). Есть совсем другая категория

ослабленных детей. К таким относят детей, которым все было разрешено. Они неуправляемы, расторможены, быстро утомляются, не способны длительно работать, сосредотачиваться.

5. Системно-отстающие дети. Чрезмерные нагрузки, связанные с систематическим обучением, могут стать причиной значительного ухудшения у этих детей здоровья, особенно если в раннем периоде у него уже наблюдались нарушения в развитии. Трудности в обучении чаще всего встречаются у детей, которые имеют несколько видов нарушений в развитии, отсутствует общая гармония. Такие дети и составляют группу системно-отстающих. Незначительные отклонения, сочетаясь между собой, приводят к видимым нарушениям: расторможенности, гиперактивности. Они не могут организовать свою деятельность, не способны к фиксации внимания, не владеют собой, предпочитают делать то, что им приносит удовольствие. Нарушения поведения, как правило, приводят к трудностям в обучении письму, математике, чтению.

6. Нестандартные дети. Среди них все дети, кто «выпадает» по различным причинам из «средней школы»: высокоодаренные, талантливые, вундеркинды – и безнадежно отсталые, исключительные в умственном развитии, «медленные» дети и чрезмерно «быстрые».

7. Депривированные семьей и школой дети. Социальная запущенность детей: алкоголизм родителей, атмосфера ссор, конфликтов, жестокости и холодности, несправедливости. Педагогическая запущенность детей [51].

На практике же выделяют группы сильных, слабых и средних учеников. Важными критериями являются успеваемость и дисциплина.

Главной воспитательной позицией педагога в работе с неуспевающими учащимися является педагогическая поддержка.

Ю.К. Бабанский объединяет педагогическую поддержку с индивидуально-личностным подходом в воспитании и обучении [2].

Педагогика поддержки – это «понимающая» педагогика, которая в отличие от педагогики воздействия позволяет эффективно осуществлять процесс образования детей, поддерживая их субъективную позицию во взаимоотношениях со взрослыми. Способствует развитию личностных качеств ребенка: уверенности, самостоятельности, инициативности и др. [2, с. 52].

Мы можем корректировать педагогическую деятельность, повлиять и на психофизиологические причины, подстроившись под особенности каждого ребенка. Но социальные причины неуспеваемости непосредственно не зависят от воли учителей и учащихся. К ним мы относим слабую материально-техническую базу, нехватку учителей, домашние условия жизни детей, отношения в семье.

Дидактикой выделяется несколько основных путей преодоления неуспеваемости.

1. Педагогическая профилактика – это система предупредительных мер, связанных с устранением внешних причин, которые вызывают те или иные недостатки в развитии ребенка. Ю.К. Бабанский для такой профилактики предложил концепцию оптимизации учебно-воспитательного процесса [2, с. 146].

2. Педагогическая диагностика – систематический контроль и оценка результатов обучения, предполагающие своевременное выявление пробелов. Для этого используются беседы учителя с учениками, родителями, наблюдение за трудным учеником с фиксацией результатов. Ю.К. Бабанский рекомендовал «педагогический консилиум» - совет учителей по анализу и

решению дидактических проблем отстающих учеников [2].

3. Педагогическая терапия – меры по исключению отставаний в учебе. В отечественной школе – дополнительные занятия; на Западе – группы выравнивания.

4. Воспитательное воздействие – индивидуально-планируемая воспитательная работа, включающая и работу с семьей школьника [2].

По мнению Д.Х. Гизатуллиной, в процессе обучения можно условно разделить психологические и педагогические факторы воздействия.

Педагогическая коррекция, содержание которой возврат к неувоенным разделам программы. К ней относят все формы дополнительных специальных занятий. Приемы, которые используются в педагогической коррекции – объяснения, многократное повторение, упражнение, одобрение и порицание. Иногда этого достаточно, чтоб ученик восстановил свою компетентность в учебном предмете [40].

Н.Г. Пелевина рекомендует большое внимание уделять на дифференцированную работу учителя с условными группами (слабых, средних, сильных). Организовывать самостоятельную работу по группам. Данный подход создает условия для максимального развития детей с разным уровнем способностей: для восстановления отстающих и для продвинутого обучения тех, кто способен учиться с опережением [39].

В.Ф. Харьковская убеждена, что неуспевающим школьникам необходима помощь на всех этапах урока. На этапе введения нового материала отстающим ученикам нужно помочь установить для начала отдельные, существенные признаки понятия, а затем их в совокупности. Учебный материал следует делить на отдельные разделы при помощи вопросов. Задаваемые вопросы должны отличаться четкостью и

конкретностью. Используя наводящие вопросы, учитель учит слабоуспевающих учеников проводить самостоятельно анализ и синтез, обобщение, далее учащиеся сами смогут выделять главное, обобщать без вопросов. Принимая во внимание особенности памяти, внимания и т.д., целесообразно применять те методы, которые будут полезны в данных условиях. У большинства отстающих детей преобладает наглядно-образная память, поэтому разъяснения материала должно сопровождаться таблицами, картинками, чертежами, плакатами [51].

М.М. Ищеева-Филатова считает, что необходимо создать особые условия опроса неуспевающего ученика. Предпочтительней давать им больше времени для обдумывания у доски. Рекомендуются сочетать ответ у доски неуспевающего с самостоятельной работой других учащихся, тем самым имея возможность проводить индивидуальную беседу с учеником, одновременно определяя его затруднения [23].

По мнению Л.Ф. Бабеньшевой, индивидуализация способов решения учебных заданий – важнейшее условие в развитии самостоятельности «слабых» учеников. Однако многими учителями для индивидуальной работы применяются лишь карточки со специальными заданиями. Применение таких карточек, зачастую, не имеет систематического, целенаправленного характера, а лишь упрощает задачу ребенка. Задания для неуспевающих учеников должны обладать следующими особенностями:

- а) посильность, но с проблемной ситуацией;
- б) содержание инструктажа о выполнении задания (без фактических подсказок);
- в) изначально должны быть меньше по объему;
- г) глубина заданий и степень помощи со стороны учителя должны

изменяться по мере преодоления неуспеваемости [42].

Д.Х. Гизатуллина убеждена, что психологическая коррекция необходима, когда причиной неуспеваемости являются нарушения в развитии интеллектуальной или личностной сферах. У неуспевающих школьников мы часто наблюдаем, отсутствие познавательного интереса [10]. Поэтому Н.Г. Пелевина при организации учебного процесса рекомендовала следующее: учебная деятельность должна быть богатой по содержанию, разнообразие видов работы на учебе и дома, требовать от школьников интеллектуального напряжения и вместе с тем материал должен быть доступным детям. Важно, чтоб учащиеся поверили в свои силы, испытали успех в учебе. Именно учебный успех может стать сильнейшим мотивом, который вызывает желание учиться [4].

Н.С. Ежкова считает, что одним из важнейших условий для развития познавательной активности является формирование положительной самооценки. Иногда у детей складывается негативное представление о своих способностях. И находясь перед необходимостью проявить познавательную активность, реагируют словами: «Я не могу», «Я не знаю, как это сделать» и т. д. В таких случаях всегда эффективна технология эмоциональной поддержки. Эмоциональная поддержка – это технология образования, которая отличается от традиционных педагогических технологий тем, что она осуществляется в процессе взаимодействия взрослого с ребенком и предполагает создание атмосферы эмоционального комфорта, взаимопонимания, способность принять ребенка таким, какой он есть. Такая технология предотвращает негативные личностные проявления, связанные с неудачами в учебной деятельности [17].

Главная цель работы с детьми – научить их мыслить. Поэтому

необходимо подбирать материал для уроков и внеклассных занятий так, чтобы он развивал мышление, как логическое, так и творческое. Усложнение происходит на основе материала (от игрового к учебному, от простого к сложному, от репродуктивного воспроизведения к творческому самовыражению). Необходимо создавать проблемные ситуации, которые ориентируют учащихся на поиск. В этом случае ученик выступает в роли исследователя. Например: «Выбери нужное число», «Найди недостающее число», «Что должно быть нарисовано?», «Какие числа и почему нужно поставить вместо вопросов?» и др. Такие задачи ставят ребенка в ситуации, когда он должен сравнивать, обобщать, анализировать. При их решении мыслительная деятельность стимулируется, ведь учащиеся не могут решить задачу «с ходу» и возникают трудности [24].

По словам Н.Г. Пелевиной, для развития познавательных процессов возможны и применения нестандартных заданий: ошибки-невидимки, задачи в стихах, логические цепочки, зашифрованные слова, арифметические ребусы. В работе чаще всего используют развивающие игры. Они создают своеобразные условия для развития творческих сторон интеллекта. При этом разные игры могут развивать разные интеллектуальные качества: внимание, память, воображение, мышление и т. п. Игра сама по себе доставляет удовольствие ребенку, независимо от цели. Но в данном случае можно провести параллель с педагогической коррекцией, ведь в данной форме идет возврат к неэффективно изученному материалу [40].

В.С. Цетлин утверждает, что плодотворное развитие способностей школьников, их истинная активность и самостоятельность возможна лишь в дружном коллективе. Основной путь укрепления коллектива – внеклассные мероприятия. Однако дружный, любознательный и трудолюбивый коллектив

формируется и в ходе познавательной деятельности [58, с. 46-47].

Таким образом, мы рассмотрели некоторые пути преодоления неуспеваемости в младшем школьном возрасте. Учитель должен раскрывать сильные стороны ученика и, опираясь на них, предотвращать появление причин школьной неуспеваемости.

### **1.3. Психолого-педагогические условия формирования познавательных потребностей у слабоуспевающих школьников**

Чтобы быть на уровне современных требований, педагогу-психологу необходимо не только знать методику преподавания, но и хорошо владеть технологией личностно развивающего взаимодействия с детьми младшего школьного возраста, учитывая закономерности их развития, создавать условия для формирования познавательного интереса к предметам, осуществляя личностный подход в обучении. Для включения педагога-психолога в личностно ориентированную деятельность нужна специальная подготовка, но это не «новая профессия», а один из структурных элементов труда учителя в начальных классах.

Процесс превращения педагога-психолога в высококвалифицированного педагога, творчески работающего с детьми начальной школы с целью формирования познавательного интереса средствами личностно развивающей ситуации, должен содержать следующие компоненты, которые могут быть включены в состав готовности учителя к такому роду деятельности [32].

*1. Целевая ориентация педагога-психолога на формирование познавательных потребностей младших школьников в процессе обучения.*

Мы выделили ряд условий, определяющих эффективность роли педагога-психолога в формировании у детей младшего школьного возраста познавательной активности, любви изучаемому предмету и к процессу умственного труда:

- эмоциональность, взволнованность, увлеченность самого учителя предметом и проявление живого интереса к нему;

- характер творческой индивидуальности учителя, его готовность к формированию детского интереса, к изучению психолого-педагогической литературы, передового опыта по проблеме и потребность в этом;

- знание психо-физиологических особенностей младших школьников и индивидуальных особенностей личности каждого ребенка в классе;

- отбор разнообразного материала, трудного но посильного, связь нового материала с усвоенными ранее знаниями, что вызывает понимание нужности и целесообразности изучения предмета в целом;

- обучение учителем выстраивается на жизненно важном для ученика материале и направляется не только на результат, но и на процесс получения знаний;

- осуществление психодиагностической работы с помощью различных тестовых заданий и методик для выявления уровней сформированности познавательной активности и его показателей;

- использование учителем системы стимулов к высказываниям, к выполнению различного рода заданий без боязни ошибиться, исходящих из детской природы, что полностью исключает открытое давление и грубое принуждение;

- необходимая коррекция деятельности ученика, ее контроль и оценка, которая всегда индивидуальна; в этом смысле оценка может выполнять

положительно стимулирующую функцию в формировании интереса к предмету – чем чаще проверяется и оценивается работа школьника, тем интереснее ему работать;

- взаимоотношения учителя и учеников, создание на уроке комфортной и дружеской атмосферы для каждого ребенка;

- речь учителя, оптимальный стиль общения и поведения – интересный, хороший, доброжелательный, но достаточно строгий и требовательный;

- постоянное самосовершенствование учителя, подведение итогов своей работы, определение дальнейших перспектив [45].

*2. Принятие педагогом-психологом концепции личностно ориентированного подхода и реализации его на практике.*

Готовность учителя к реализации личностно ориентированного подхода предполагает овладения им такими умениями:

а) умение самообосновывать свои действия, самореализация на основе внутренней профессиональной мотивации;

б) умение рефлексировать свое личностное и профессиональное поведение;

в) умение принимать ответственные решения;

г) умение изучать учеников, диагностировать их личностные и свойства и функции; д) умение организовывать обучение, направленное не только на усвоение знаний, но и на развитие личности, начиная от проблемного обучения и заканчивая специально сконструированными ситуациями;

е) умение педагогического общения на ценностно-смысловом уровне, в этом случае общение становится субъектным, идет обмен личностными смыслами, создается атмосфера, позволяющая развиваться личностным функциям;

ж) умение оценивать личноно развивающие возможности урока и эффективность своего труда.

Во всем многообразии современных вариантов личноно ориентированного образования учителю непросто определить свою принадлежность к той или иной версии, поэтому, нам думается, что внесение авторских элементов в содержание образования и воспитания, а также создание авторской системы педагогической деятельности, отвечающей основным личноно ориентированным целям – личность ребенка и ее саморазвитие, может стать главным условием профессионализма учителя и его готовности к личноно ориентированной деятельности.

*3. Наличие определенных знаний о личноно развивающей ситуации как средстве формирования познавательных потребностей и технико-педагогических умений по ее созданию.*

В структуре личноно развивающей ситуации мы выделяем личность учащегося. С позиции младшего школьника, «представленность взаимодействующих сторон» в личной ситуации проявляется в его потребности во взаимодействии и общении с учителем и одноклассниками, в осознании собственных действий в помощи учителю и действий учителя по отношению к себе, в рефлексии ребенком своих собственных и чужих действий, поступков. Личноно развивающая ситуация призвана изменить позицию ученика «от прилежного исполнителя к активному творцу, рефлексирующему свои интеллектуальные действия (включая пробные, ошибочные) при решении задач, а не только при выполнении стандартных заданий» [37].

О личноно-психологическом состоянии ученика в процессе использования подобного рода ситуации, являющейся одним из средств

формирования познавательной активности, можно судить по его эмоционально приподнятому настроению, желанию помогать товарищам, чувству уважения к партнерам, увлеченности, решительности, настойчивости, готовности к самоанализу, предпочтению деятельности творческого характера, по выбору оптимального хода решения задачи, по выполнению дополнительных заданий, по степени самостоятельности в процессе обучения. Оптимальная позиция младшего школьника в личностно развивающей ситуации соответствует личностно-творческому уровню сформированности познавательной активности. Отдельно нами выделены:

Осознанность личностной значимости изучения предмета, самостоятельная точка зрения на приобретение знаний в данной предметной области. Обученность на основе творческо-продуктивного применения знаний, умений и навыков. Привлекает проблемность, неразрешенность задачи, возможность найти свое решение, процесс поиска решения. Познание осуществляется под воздействием внутренних движущих сил его развития.

Положительное отношение к любому виду сотрудничества, творческая организация совместной деятельности. Высказывание своей неординарной точки зрения. Высокая творческая активность: стремление проникнуть глубоко в сущность явлений и их взаимосвязь, стремление к преодолению трудностей в сложных вопросах, теоретическое осмысление явлений, устойчивые волевые качества [71].

Высокая творческая познавательная самостоятельность выражается в умении формулировать познавательные задачи, самостоятельно ставить цели и находить для их достижения средства, преобразовывать полученные знания для получения нового продукта деятельности. Глубокая поглощенность и захваченность деятельностью, отключение от внешних раздражителей.

Позитивные эмоции уверенности в своих возможностях. Устойчивый оптимистический внутренний настрой. Рефлексия – хорошо сформированная способность к самоанализу и самооценке позволяет объяснять как свои успехи, так и неудачи исключительно внутренними причинами.

Изучая личностно развивающую ситуацию и познавательную потребность, мы выделили много общего между этими педагогическими явлениями. В контексте личностно ориентированного подхода познавательный интерес присутствует, а личностно развивающая ситуация функционирует, если:

а) есть деятельность, т. к. и ситуация, и интерес возникают в деятельности;

б) учитель занимает гуманную педагогическую позицию, сочетаемую с творческим отношением к образовательной деятельности, и не заставляет ученика делать что-либо по принуждению или указке;

в) предмет представляет собой лично значимую для ученика область знания, а обучение строится на жизненно важном для ученика материале;

г) процесс обучения направлен не только на результат обучения, но и на процесс получения знаний;

д) осуществляется проблемно-исследовательская подача материала, предъявляются творческие задания, используются имитационные и ролевые игры;

е) присутствует идеи вариативности, свободы выбора заданий, содержания и организационных форм деятельности: учет возможностей не только учебной деятельности, но и изобразительной, музыкальной, танцевальной и другой деятельности;

ж) есть личностное взаимодействие учителя и ученика,

реализовываемое в совместной деятельности и общении.

### **Выводы по главе 1.**

На основании рассмотренного теоретического материала по проблеме школьной неуспеваемости у младшего школьного возраста было установлено, неуспеваемость – сложное и неоднозначное явление школьной действительности, которое влечет за собой различные подходы при его изучении. Существует множество классификаций причин школьной неуспеваемости, но П.П. Борисов и Ю.К. Бабанский представляют более структурированную группу:

- психологические;
- педагогические;
- социальные.

В дидактике были выделены следующие пути преодоления неуспеваемости: педагогическая профилактика, диагностика, терапия и воспитательное воздействие. Такое разделение объясняется от уровня проявления неуспеваемости.

Трудности в учебном процессе, которые проявляются в начальных классах, препятствуют усвоению основной школьной программы. Младший школьный возраст является переломным временем для развития личности, ребенок попадает в новую социальную среду. Поэтому именно в этот период учителю необходимо быть более внимательным к обучающимся, чтоб своевременно устранить появившиеся проблемы.

В современных условиях рост научного знания, его постепенное превращение в производительную силу общества делает профессионально необходимым наличие у специалистов прежде всего таких качеств личности,

как стремление к постоянному пополнению знаний и творческому их применению в профессиональной деятельности. Эти качества, в основе которых лежат потребности в познании мира, должны формироваться в период обучения в школе, так как именно в этот период происходит становление человека как личности.

В связи с этим, возрастает необходимость в разработке возможных путей формирования у учащихся познавательных потребностей, служащих реальной основой адаптации к социально-экономическим условиям и являющихся базой для подготовки к последующей профессиональной деятельности.

В ходе теоретического анализа проблемы исследования выявлены психолого-педагогические условия формирования познавательных потребностей у слабоуспевающих школьников:

1. Целевая ориентация педагога-психолога на формирование познавательных потребностей младших школьников в процессе обучения.
2. Принятие педагогом-психологом концепции личностно ориентированного подхода и реализации его на практике.
3. Наличие определенных знаний о личностно развивающей ситуации как средстве формирования познавательных потребностей и технико-педагогических умений по ее созданию.

## **Глава 2. Экспериментальная работа по формирования познавательных потребностей у слабоуспевающих школьников**

### **2.1. Констатирующий этап экспериментальной работы по выявлению уровня сформированности познавательных потребностей у слабоуспевающих школьников**

Целью исследования является выявление особенностей познавательных потребностей младших слабоуспевающих школьников и их взаимосвязь с мотивами учения.

Задачи исследования:

1. Подобрать методики в соответствии с целью исследования.
2. Провести исследование по подобранным методикам.
3. Обработать полученные результаты, сделать выводы.

Для изучения особенностей познавательных потребностей младших школьников нами были подобраны также игровые технологии как средство развития познавательных потребностей детей младшего школьного возраста.

Для изучения познавательных потребностей слабоуспевающих школьников были выбраны следующие методики:

1. Методика «Определение уровня познавательных интересов».
2. Методика «Познавательная потребность» (В.С. Юркевич).
3. Анкета «Отношение к школе» для четвероклассника» [16].

Исследование проводилось на базе «Тогузакская общеобразовательная школа отдела образования Карабалыкского района» УО акимата Костанайской области.

В эксперименте приняли участие слабоуспевающие учащиеся 4 класса в количестве 20 человек. Они были поделены на две группы: экспериментальную и контрольную (по 10 человек в каждой).

Эксперимент состоял из трех этапов:

1 этап – констатирующий.

На этом этапе была проведена первичная диагностика уровня сформированности познавательных потребностей детей младшего школьного возраста в экспериментальной и контрольной группах.

2 этап – формирующий.

На этом этапе проводились занятия, направленные на развитие познавательных потребностей детей младшего школьного возраста. С контрольной группой на формирующем этапе эксперимента проводились занятия, предусмотренные учебным планом. Дети, составлявшие данную группу, не включались в формирующий эксперимент.

3 этап – контрольный.

На этом этапе была осуществлена повторная диагностика уровня сформированности познавательных потребностей детей младшего школьного возраста в экспериментальной и контрольной группах, проведен анализ полученных результатов.

Для выявления уровня сформированности познавательных потребностей младших школьников мы выделили следующие *критерии и показатели*:

- *когнитивный* (наличие познавательных вопросов, эмоциональная вовлеченность ребенка в деятельность);
- *мотивационный* (создание ситуаций успеха и радости, целенаправленность деятельности, ее завершенность);
- *эмоционально-волевой* (проявление положительных эмоций в процессе деятельности; длительность и устойчивость интереса к решению познавательных задач);

- *действенно-практический* (инициативность в познании; проявление уровней познавательной деятельности и настойчивости, степень инициативности ребенка).

На основе выделенных критериев, а также для аналитической обработки результатов исследования и получения количественных показателей были выделены три уровня сформированности познавательных потребностей у младших школьников: низкий, средний и высокий.

*Низкий уровень* – не проявляют инициативности и самостоятельности в процессе выполнения заданий, утрачивают к ним интерес при затруднениях и проявляли отрицательные эмоции (огорчение, раздражение), не задают познавательных вопросов; нуждаются в поэтапном объяснении условий выполнения задания, показе способа использования той или иной готовой модели, в помощи взрослого.

*Средний уровень* – большая степень самостоятельности в принятии задачи и поиске способа ее выполнения. Испытывая трудности в решении задачи, дети не утрачивают эмоционального отношения к ним, а обращаются за помощью к учителю, задают вопросы для уточнения условий ее выполнения и получив подсказку, выполняют задание до конца, что свидетельствует об интересе ребенка к данной деятельности и о желании искать способы решения задачи, но совместно со взрослым.

*Высокий уровень* – проявление инициативности, самостоятельности, интереса и желания решать познавательные задачи. В случае затруднений дети не отвлекаются, проявляли упорство и настойчивость в достижении результата, которое приносит им удовлетворение, радость и гордость за достижения.

Для выявления уровня сформированности познавательных

потребностей мы использовали метод наблюдения, индивидуальные беседы с учащимися, с учителями работающими в данном классе, изучением детей в процессе совместной подготовки и проведения коллективного творческого дела.

Результаты констатирующего этапа представлены в таблице 2. В процессе наблюдения мы отмечали наличие следующих проявлений у младших школьников:

1. Отличается прилежанием к учению.
2. Проявляет интерес к предмету.
3. На уроках эмоционально активен.
4. Задает вопросы, стремится на них ответить.
5. Интерес направлен на объект изучения.
6. Проявляет любознательность.
7. Самостоятельно выполняет задание учителя.
8. Проявляет устойчивость волевых устремлений

В ходе наблюдения получены следующие данные:

На низком (репродуктивно-подражательном) уровне развития познавательных потребностей находилось 38% детей. Данная подгруппа получила условное название «Подражатели». Дети этой подгруппы не проявляли инициативности и самостоятельности в процессе выполнения заданий, утрачивали к ним интерес при затруднениях и проявляли отрицательные эмоции (огорчение, раздражение), не задавали познавательных вопросов; нуждались в поэтапном объяснении условий выполнения задания, показе способа использования той или иной готовой модели, в помощи взрослого. На среднем (поисково-исполнительском) уровне познавательного интереса оказалось 58% детей. Эта группа детей,

получившая название «Вопрошайки», характеризовалась большей степенью самостоятельности в принятии задачи и поиске способа ее выполнения.

Испытывая трудности в решении задачи, дети не утрачивали эмоционального отношения к ним, а обращались за помощью к учителю, задавали вопросы для уточнения условий ее выполнения и получив подсказку, выполняли задание до конца, что свидетельствует об интересе ребенка к данной деятельности и о желании искать способы решения задачи, но совместно со взрослым. Наименьшее количество детей (4 %) находились на высоком (поисково-продуктивном) уровне познавательного интереса. Данная подгруппа детей, условно названная «Искатели», отличалась проявлением инициативности, самостоятельности, интереса и желания решать познавательные задачи. В случае затруднений дети не отвлекались, проявляли упорство и настойчивость в достижении результата, которое приносило им удовлетворение, радость и гордость за достижения.

Результаты диагностики представлены в таблице 1.

Группа	когнитивный (наличие познавательных вопросов, эмоциональная вовлеченность ребенка в деятельность)			мотивационный (создание ситуаций успеха и радости, целенаправлен ность деятельности, ее завершенность)			эмоционально- волевой (проявление положительных эмоций в процессе деятельности; длительность и устойчивость интереса к решению познавательных задач)			действенно- практический (инициативность в познании; проявление уровней познавательной деятельности и настойчивости, степень инициативности ребенка)		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Экспериментальная	5	14	1	4	15	1	15	3	3	3	16	1

ная группа												
Контрольная группа	1	16	3	-	13	7	1	14	5	2	15	3

В процентном отношении результаты диагностики по группам можно представить в виде таблицы 2.

Таблица 2

Результаты констатирующего этапа

Критерии и показатели	Констатирующий этап		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Когнитивный (наличие познавательных вопросов, эмоциональная вовлеченность ребенка в деятельность)			
ЭГ	30	65	5
КГ	25	65	10
мотивационный (создание ситуаций успеха и радости, целенаправленность деятельности, ее завершенность)	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ	49	31	20
КГ	44	33	23
эмоционально-волевой (проявление положительных эмоций в процессе деятельности; длительность и устойчивость интереса к решению познавательных задач)	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ	65	33	2
КГ	69	31	-
действенно-практический (инициативность в познании; проявление уровней познавательной	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень

деятельности и настойчивости, степень инициативности ребенка)			
ЭГ	32	58	10
КГ	25	53	22

В результате проведенной работы на констатирующем этапе эксперимента было установлено, что 30% всех испытуемых имеют низкий уровень сформированности познавательного интереса, исходя из четырех критериев, определенных в начале эксперимента. Эти дети не проявляют инициативности и самостоятельности в процессе выполнения заданий, утрачивают к ним интерес при затруднениях и проявляли отрицательные эмоции (огорчение, раздражение), не задают познавательных вопросов; нуждаются в поэтапном объяснении условий выполнения задания, показе способа использования той или иной готовой модели, в помощи взрослого. 57 % испытуемых показали средний уровень. Эти дети, испытывая трудности в решении задачи, дети не утрачивают эмоционального отношения к ним, а обращаются за помощью к учителю, задают вопросы для уточнения условий ее выполнения и получив подсказку, выполняют задание до конца, что свидетельствует об интересе ребенка к данной деятельности и о желании искать способы решения задачи, но совместно со взрослым.

Лишь 13% детей имеют высокий уровень сформированности познавательного интереса. В случае затруднений дети не отвлекаются проявляли упорство и настойчивость в достижении результата, которое приносит им удовлетворение, радость и гордость за достижения.

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что у большинства испытуемых низкий и средний уровень познавательных потребностей, что говорит о необходимости его развития. С этой целью нами был проведен

формирующий этап эксперимента, о чем и пойдет в следующем параграфе.

## **2.2. Разработка и реализация программы формирования познавательных потребностей у слабоуспевающих школьников**

**Назначение:** программа предназначена для обучающихся 4, способствует формированию навыков произвольности и самоконтроля, усвоению простейших приемов эффективного восприятия и запоминания аудиальной и визуальной информации, развития наглядно - образного мышления и созданию фундамента для эффективного последующего развития абстрактно-логического мышления.

**Цель** – создание условий, нормализующих/компенсирующих анализаторную, аналитико-синтетическую и регуляторную деятельность на основе системы развивающих занятий, направленных на повышение уровня обучаемости детей.

### **Задачи:**

- развитие мышления в процессе формирования основных приемов мыслительной деятельности: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации, умение выделять главное, доказывать и опровергать, делать несложные выводы;

- развитие психических познавательных процессов: различных видов памяти, внимания, зрительного восприятия, воображения;

- формирование осознанной саморегуляции познавательной деятельности и поведения – способности к самостоятельной организации собственной деятельности.

Теоретико-методологическими основами разработки программы

являются теории А.Г. Асмолова, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Занкова, В.В. Давыдова.

В основе учебной деятельности школьников лежит познавательная активность, которая должна выступать как условие формирования у детей младшего школьного возраста потребности в знаниях, овладении умениями самостоятельности при обучении и получении новых знаний, интеллектуальной деятельности. Можно выделить компоненты, которые отражают непосредственно процесс развития познавательной активности школьников: когнитивный (наглядно-действенное мышление; произвольное внимание; механическая память, зрительно-пространственное восприятие); эмоциональный (состояния, эмоции); деятельностный (умения, навыки). Важнейшими компонентами любой человеческой деятельности выступают познавательные процессы: ощущение, восприятие, память, воображение, внимание, мышление, и речь. Для того чтобы удовлетворить свои потребности, общаться, играть, учиться и трудиться, человек должен воспринимать мир, обращать внимание на те или иные моменты или компоненты деятельности, представлять то, что ему нужно делать, запоминать, обдумывать, высказывать суждения. Поэтому без участия познавательных процессов человеческая деятельность невозможна, они выступают как неотъемлемые внутренние моменты. Они развиваются в деятельности, и сами представляют собой виды деятельности.

Н.И. Гессен считает, что «для более продуктивного обучения надо учитывать специфику памяти детей. Младшие школьники легко и прочно запоминают небольшой по объему языковой материал и хорошо его воспроизводят. В начальных классах запоминание носит механический характер, который основан на многократном повторении и силе впечатления

акта восприятия.»

Л.В. Занков считает учебную деятельность стимулятором развития психических процессов непосредственного познания окружающего мира, таких как ощущение и восприятие. Наиболее характерная черта восприятия учащихся в этом возрасте – его малая дифференцированность, где совершают неточности и ошибки в дифференцировке при восприятии сходных объектов. Особенность восприятия обучающихся в начале младшего школьного возраста это тесная связь восприятия с его действиями. В процессе обучения восприятие углубляется, становится более анализирующим, дифференцирующим, принимает характер организованного наблюдения. Основная возрастная особенность младших школьников – слабость произвольного внимания. Ученики младшей школы обычно могут заставить себя сосредоточенно работать лишь при наличии близкой мотивации (перспективы получить отличную отметку, заслужить похвалу учителя, лучше всех справиться с заданием и т. д.). Развивая задатки, постепенно формируются способности, необходимые для обучения и воспитания.

#### Этапы реализации программы

Последовательность этапов и их адресность создают необходимые предпосылки для устранения дезорганизующих факторов.

1 этап – сбор информации и анализа информации (информационно-аналитическая деятельность); оценка контингента обучающихся для учёта особенностей развития детей, определения их особых образовательных потребностей;

2 этап – планирования, организации деятельности по программе; обработка полученной информации, анализ результатов диагностики; определение мишеней психологической помощи, составление плана

сопровождения обучающегося, подгруппы, класса;

3 этап – практическая реализация программы, проведение групповой и индивидуальной работы.

4 этап – заключительный (аналитико – обобщающий), проведение итоговой диагностики, анализ результатов работы по программе.

Данная программа ориентирована на обучающихся 4 классов, периодичность проведения 1 - 2 раза в неделю по 30 – 45 минут в зависимости от индивидуальных и возрастных особенностей. Время и количество занятий может меняться. Кроме того, в соответствии с потенциальными возможностями и особыми образовательными потребностями, при возникновении трудностей освоения материала обучающимися можно оперативно дополнить структуру коррекционной программы соответствующим направлением работы.

Названия тем являются «условными», так как на каждом занятии происходит развитие познавательных потребностей.

Первичная (стартовая) диагностика позволяет выявить индивидуальные возможности обучающихся, исходный уровень развития. Итоговая диагностика проводится на заключительном этапе, направлена на оценку достижений обучающегося в соответствии с планируемыми результатами.

Формы работы. Программа реализуется в формате групповых занятий, индивидуальной работы и в подгруппах по 2-4 человека с использованием элементов арттерапии, игровой терапии; психогимнастики; метода беседы и постановки проблемных ситуаций; дидактических игр и развивающих заданий.

Коррекционно-развивающие занятия имеют следующую структуру: ритуал приветствия, вводная часть – разминка; основная часть – упражнения,

направленные на коррекцию и развитие познавательной сферы, релаксация (при необходимости); заключительная часть - рефлексия занятия, обсуждении результатов работы учащихся и тех трудностей, которые у них возникали при выполнении заданий, ритуал прощания.

Структура занятия может корректироваться по ходу занятия, учитывая динамику работоспособности, интерес к заданию ребенка и другие принципы в подходе к реализации коррекционно-развивающей программы.

### Тематическое планирование программы

№	Примерные темы	Примерное содержание занятий
Раздел 1. Введение		
1.	Вводное занятие	Групповые игры, принятие правил групповой работы, создание атмосферы эмоционального комфорта
Раздел 2. Пространственные представления		
2.	Формирование произвольности зрительного восприятия	Дорисовывание незаконченных изображений. Рисование по памяти.
3.	Развитие ориентировки во времени и в пространстве	Упражнения «Бочка и ящик», «Что находится в помещении», «Я – сыщик». Игра «Внутри-снаружи»
Раздел 3 Развитие памяти		
4.	Овладение приемами осмысленного запоминания	Упражнения: «Эстафета слов», «Повторяй за мной», «Запрещенное движение»
5.	Развитие смысловой вербальной памяти	Упражнения «Группировка слов», «Свяжи пару», «Ассоциации», «Ключевые слова»
Раздел 4. Развитие внимания		
6.	Развитие произвольного внимания	Упражнения: «Корректирующие пробы», «Назови, что видишь», «Корректировщик», «Шифровка», «Делай и рассказывай»
7.	Развитие устойчивости и концентрации внимания	«Анаграммы», Таблицы Шульте, игра «Зоркий глаз», «Найди отличия».
Раздел 5. Развитие мыслительных функций		
8.	Формирование вербально-понятийного аппарата	Графический диктант. «Магический квадрат», «Найди одинаковое», «Найди значения слов»
9.	Развитие мышления (анализ через синтез)	«Расположи слова», «Составь новые слова», «Переставь буквы», «Подбери синонимы».
10.	Развитие словесно – логического мышления	«Рассыпанные предложения», «Вопросы на засыпку»
11.	Построение умозаключения по аналогии	«Найди причину и следствие», «Подбери к понятию свойство, качество (функциональные отношения)»

12.	Развитие сложных форм мышления: абстрагирование, установление закономерностей	«Подбери противоположное слово по смыслу», «Найди спрятанные слова»
Раздел 6 Развитие произвольности и волевой регуляции		
13	Формирование навыков построения внутреннего плана действий	«Учимся менять свое настроение», «Учимся искать выход из сложных ситуаций», «Избавляемся от плохих мыслей».
14.	Овладение приемами самоконтроля и саморегуляции	«Живи в согласии с другими», «Учимся говорить «Нет» там, где это необходимо». Релаксационные упражнения

### Планируемые результаты

В области коррекции недостатков развития познавательной сферы и формирования высших психических функций:

- совершенствование мотивационно-целевой основы учебно-познавательной деятельности;
- способность ориентироваться в схеме тела, пространстве, используя графический план и на листе бумаги, понимать словесные обозначения пространства;
- возможность осуществлять перцептивную классификацию объектов, соотносить предметы с сенсорными эталонами;
- возможность концентрации и произвольного удержания внимания;
- способность концентрироваться на запоминаемом материале и удерживать в оперативной памяти более пяти единиц запоминаемого;
- способность к установлению сходства и различий, простых закономерностей на наглядно представленном материале.

В области развития произвольной регуляции деятельности и поведения:

- формирование осознания необходимости прилагать усилия для полноценного выполнения заданий;
- улучшение качества понимания инструкции (с уточнением, но без наглядного показа), возможность осуществлять последовательные действия на основе словесной инструкции (графический диктант);
- формирование дифференцированной самооценки (постарался-не постарался, справился – не справился);
- формирование умения составлять программу действий (возможно совместно со взрослым);
- формирование способности задерживать непосредственные импульсивные реакции, действовать в плане заданного, не отвлекаясь на посторонние раздражители.

#### Принципы реализации программы

- 1 Научность – использование научно обоснованных и апробированных в психолого- педагогической практике технологий и методик.
2. Единство диагностики и коррекции – диагностическое исследование предшествует коррекционно-развивающей работе и дает объективную картину обучающегося.
3. Принцип развивающего обучения – в зоне ближайшего развития.
4. Учет возрастных и индивидуальных особенностей – упражнения, задания, игры должны соответствовать возрастным особенностям и возможностям обучающихся.
5. Принцип продуктивной обработки информации – организация занятий таким образом, чтобы у обучающихся развивался навык переноса обработки информации, самостоятельного выбора, принятия решения.

6. Рекомендательный характер оказания помощи – обеспечивает соблюдение гарантированных законодательством прав родителей (законных представителей) получения детьми психологической помощи, включая при необходимости согласование с родителями количество занятий и форму работы (индивидуальная, групповая).

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бабкина Н.В. Программа занятий по развитию познавательной деятельности младших школьников: Книга для учителя. – М.: АРКТИ, 2018
2. Гинзбург М.Р. Развитие мотивов учения у детей 6—7 лет. Особенности психического развития детей 6—7 летнего возраста // [ред. Д.Б. Эльконин]. — М., 2007 — С. 184
3. Локалова Н.Л. 120 уроков психологического развития младших школьников. Психологическая программа развития когнитивной сферы учащихся I- IV классов. Часть 1 Книга для учителя М.: Ось -89, 2011 - 272 с.
4. Локалова Н.Л. 120 уроков психологического развития младших школьников. Часть 2 Материалы к урокам психологического развития М.: Ось -89, 2011 - 160 с.
5. Локалова Н.Л. Как помочь слабоуспевающему школьнику М.: Ось-89, 2005 – 95 с.: табл.
6. Семаго, Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей до-школьного и младшего школьного возраста. Практическое пособие. М., 2007
7. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я: уроки психологии в начальной школе (1 – 4). 4-е изд. – М.: Генезис, 2011

8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (с изменениями и дополнениями от: 18 июля 2022 г.)

#### Цифровые образовательные ресурсы

1. Российский общеобразовательный портал <http://school.edu.ru/>
2. Электронная библиотека учебников и методических материалов <http://WINDOW.EDU.RU>
3. Издательство «Просвещение» <http://www.prosv.ru>
4. Каталог учебных изданий, электронного оборудования и электронных образовательных ресурсов для общего образования <http://www.ndce.edu.ru>
5. Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов <http://school-collection.edu.ru/catalog/>
6. Каталог учебных изданий, электронного оборудования и электронных образовательных ресурсов для общего образования <http://www.ndce.edu.ru>

### **2.3. Анализ результатов итогового эксперимента**

После проведения формирующего эксперимента было проведено контрольное обследование детей экспериментальной и контрольной групп.

Полученные данные показали, что уровень показателей познавательного интереса у детей экспериментальной и контрольной групп после проведения формирующих занятий стал различным. Уровень развития

показателей у детей экспериментальной группы стал значительно выше, чем у детей контрольной группы, с которыми не проводилось специальных занятий.

Сравнение результатов уровня развития познавательного интереса в отношении когнитивного критерия (познавательных вопросов, эмоциональная вовлеченность ребенка в деятельность) познавательного интереса внутри каждой группы детей, до проведения формирующего эксперимента и после проведения формирующего эксперимента, позволяет сделать следующие выводы. В контрольной группе, где проводились традиционные занятия не произошло значительных изменений в уровне развития познавательного интереса: количество детей с низким с 30% детей (6 чел.) до 29% детей (3 чел.), количество детей со средним уровнем увеличилось с 66% детей (13 чел.) до 80% детей (12 чел.), количество детей с высоким уровнем развития содержательного показателя познавательного интереса осталось неизменным – 10% детей (2 чел.).

В экспериментальной группе, проводились занятия с использованием игровых технологий произошли существенные изменения в уровне развития когнитивной сферы познавательной активности. Низкий уровень развития познавательного интереса с 25% детей (5 чел.) уменьшился до 5 % детей (1 чел.), средний уровень уменьшился с 65% детей (13 чел.) до 35% детей (7 чел.), в то же время высокий уровень развития познавательного интереса вырос с 10% детей (2 чел.) до 60% детей (12 чел.).

Сравнение результатов уровня развития мотивационной сферы познавательного интереса, до проведения формирующего эксперимента и после проведения формирующего эксперимента, позволяет сделать следующие выводы. В контрольной группе не произошло значительных

изменений в уровне развития познавательного интереса: количество детей с низким с 49% детей (6 чел.) до 39% детей (3 чел.), количество детей со средним уровнем увеличилось с 31% детей (13 чел.) до 41% детей (12 чел.), количество детей с высоким уровнем развития содержательного показателя познавательного интереса осталось неизменным – 20% детей (2 чел.).

В экспериментальной группе произошли существенные изменения в уровне развития мотивационной сферы познавательного интереса. Низкий уровень развития познавательной активности с 44% детей (5 чел.) уменьшился до 7 % детей (1 чел.), средний уровень с 33% детей (13 чел.) до 57% детей (7 чел.), в то же время высокий уровень развития познавательного интереса вырос с 23% детей (2 чел.) до 36% детей (12 чел.).

Сравнение результатов уровня развития познавательного интереса в отношении эмоционально-волевой сферы познавательной активности внутри каждой группы детей, до проведения формирующего эксперимента и после проведения формирующего эксперимента, позволяет сделать следующие выводы. В контрольной группе не произошло значительных изменений в уровне развития познавательного интереса: количество детей с низким с 65% детей (6 чел.) до 22% детей (3 чел.), количество детей со средним уровнем увеличилось с 33% детей (13 чел.) до 68% детей (12 чел.), количество детей с высоким уровнем развития эмоционально-волевой сферы познавательного интереса стало 10%.

В экспериментальной группе произошли следующие изменения в уровне развития эмоционально-волевой сферы познавательного интереса.

Низкий уровень развития познавательного интереса с 69% детей (5 чел.) уменьшился до 15 % детей (1 чел.), средний уровень изменился с 31% детей (13 чел.) до 45% детей (7 чел.), в то же время высокий уровень развития

познавательного интереса вырос до 40%.

Сравнение результатов уровня развития познавательного интереса в отношении действенно-практической сферы познавательной активности до проведения формирующего эксперимента и после проведения формирующего эксперимента, позволяет сделать следующие выводы. В контрольной группе значительных изменений в уровне развития действенно-практической сферы познавательного интереса: количество детей с низким с 32% детей (6 чел.) до 40% детей (3 чел.), количество детей со средним уровнем изменилось с 58% детей (13 чел.) до 50% детей (12 чел.), количество детей с высоким уровнем развития содержательного показателя познавательного интереса осталось неизменным – 10% детей (2 чел.).

В экспериментальной группе произошли изменения в уровне развития действенно-практической сферы познавательного интереса. Низкий уровень развития познавательного интереса с 25% детей (5 чел.) уменьшился до 6 % детей (1 чел.), средний уровень уменьшился с 53% детей (13 чел.) до 34% детей (7 чел.), в то же время высокий уровень вырос с 22% детей (2 чел.) до 70% детей (12 чел.).

Наряду с этим можно отметить и некоторые психологические особенности познавательного интереса, появившиеся у детей экспериментальной группы после проведения формирующего эксперимента.

Практически у всех детей явно выросла инициативность в поиске новых способов обращения с предлагаемым объектом. У детей появился момент «обдумывания» – когда ребенок, в определенный момент, исчерпав свои возможности, не уходит из ситуации, не начинает повторять уже сделанные ранее варианты, а берет «таймаут», внимательно рассматривает задание и пытается найти новое решение. Если случайно, в процессе рассматривания

задания, получался какой-то вариант, которого ребенок еще не делал, он обычно был им замечен.

Полученные нами данные позволяют сделать следующие выводы. После проведения формирующего эксперимента уровень развития познавательного интереса детей экспериментальной и контрольной групп стал значительно отличаться. У детей экспериментальной группы уровень познавательного интереса значительно вырос, в то время, как у детей контрольной группы остались без изменений.

Построение занятий с применением игровых технологий с целью поддержания познавательной инициативы ребенка, ведет к развитию его познавательных потребностей.

Наиболее адекватными для развития всех компонентов познавательного интереса являются занятия с ситуациями, в которых взрослый показывает ребенку различные способы обращения с материалом и стимулирует его к поиску новых возможностей действия.

К концу эксперимента эмоциональная вовлеченность и инициативность испытуемых выросла в полтора раза, а целенаправленность – более чем в 2 раза.

Результаты показали, что во время контрольного эксперимента дети проявили больше эмоциональной вовлеченности и инициативности. В экспериментальной группе значительно увеличилось число вопросов. Около половины детей задали от 2 до 4 вопросов. Таким образом, формируясь в процессе продуктивной познавательной деятельности, познавательная активность обнаружила себя и в образном плане, требующем воображения и некоторого отрыва от непосредственной ситуации.

Проведенный эксперимент позволяет заключить, что познавательный

интерес имеет свою зону ближайшего развития и формируется под влиянием педагога во время проведения занятия с использованием игровых технологий.

Таким образом, используя игровые технологии на занятиях в начальной школе, можно целенаправленно развивать познавательные потребности у детей младшего школьного возраста. Результаты диагностики развития познавательного интереса у детей на констатирующем и контрольном этапах исследования представлены в таблице 3.

Таблица 3.

Результаты контрольного этапа эксперимента

Критерии и показатели	Констатирующий этап			Контрольный этап		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Когнитивный (наличие познавательных вопросов, эмоциональная вовлеченность ребенка в деятельность)						
ЭГ	30	65	5	29	66	5
КГ	25	65	10	5	35	60
мотивационный (создание ситуаций успеха и радости, целенаправленность деятельности, ее завершенность)						
ЭГ	49	31	20	39	41	20
КГ	44	33	23	7	57	36
эмоционально-волевой (проявление положительных эмоций в процессе деятельности; длительность и устойчивость интереса к решению познавательных задач)						
ЭГ	65	33	2	22	68	10
КГ	69	31	-	15	45	40

действенно-практический (инициативность в познании; проявление уровней познавательной деятельности и настойчивости, степень инициативности ребенка)	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ	32	58	10	40	50	10
КГ	25	53	22	6	24	70

В ходе целенаправленной работы по внедрению программы формирования познавательных потребностей у слабоуспевающих школьников у большинства учащихся отмечен рост познавательных потребностей, расширение и углубление познавательного интереса, желание и способности учиться. Появилось внимание школьников к своим особенностям, способностям, повысилась успеваемость, улучшилось их эмоциональное состояние.

Улучшению результатов способствовало внедрение в процесс обучения групповых игр, упражнений, тренинговых занятий. Отбор игрового материала осуществлялся на основе существенных признаков рассматриваемого понятия. Занятия строились таким образом, чтобы разные аспекты знаний получали логически последовательное развитие. Обучение в форме игры способствовало развитию эмоциональной отзывчивости, активизации мыслительной деятельности, побуждают к личному участию в решении проблем.

## **Выводы по главе 2.**

Целью исследования является выявление особенностей познавательных потребностей младших слабоуспевающих школьников и их взаимосвязь с

мотивами учения.

Исследование проводилось на базе «Тогузакская общеобразовательная школа отдела образования Карабалыкского района» УО акимата Костанайской области.

В эксперименте приняли участие учащиеся 4 класса в количестве 20 человек. Они были поделены на две группы: экспериментальную и контрольную (по 10 человек в каждой).

Для изучения познавательных потребностей слабоуспевающих школьников были выбраны следующие методики:

1. Методика «Определение уровня познавательных интересов».
2. Методика «Познавательная потребность» (В.С. Юркевич).
3. Анкета «Отношение к школе» для четвероклассника».

Для выявления уровня сформированности познавательных потребностей младших школьников мы выделили следующие критерии и показатели:

- когнитивный (наличие познавательных вопросов, эмоциональная вовлеченность ребенка в деятельность);
- мотивационный (создание ситуаций успеха и радости, целенаправленность деятельности, ее завершенность);
- эмоционально-волевой (проявление положительных эмоций в процессе деятельности; длительность и устойчивость интереса к решению познавательных задач);
- действенно-практический (инициативность в познании; проявление уровней познавательной деятельности и настойчивости, степень инициативности ребенка).

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что у большинства

испытуемых низкий и средний уровень познавательных потребностей, что говорит о необходимости его развития. С этой целью нами был проведен формирующий этап эксперимента, в рамках которого была разработана и реализована программа формирования познавательных потребностей у слабоуспевающих школьников.

Назначение: программа предназначена для обучающихся 4 классов, способствует формированию навыков произвольности и самоконтроля, усвоению простейших приемов эффективного восприятия и запоминания аудиальной и визуальной информации, развития наглядно - образного мышления и созданию фундамента для эффективного последующего развития абстрактно-логического мышления. Цель – создание условий, нормализующих/компенсирующих анализаторную, аналитико-синтетическую и регуляторную деятельность на основе системы развивающих занятий, направленных на повышение уровня обучаемости детей.

Задачи: 1) развитие мышления в процессе формирования основных приемов мыслительной деятельности: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации, умение выделять главное, доказывать и опровергать, делать несложные выводы; 2) развитие психических познавательных процессов: различных видов памяти, внимания, зрительного восприятия, воображения; 3) формирование осознанной саморегуляции познавательной деятельности и поведения – способности к самостоятельной организации собственной деятельности.

На констатирующем этапе эксперимента результаты младших школьников значительно возросли. В ходе целенаправленной работы по внедрению программы формирования познавательных потребностей у слабоуспевающих школьников у большинства учащихся отмечен рост

познавательных потребностей, расширение и углубление познавательного интереса, желание и способности учиться. Появилось внимание школьников к своим особенностям, способностям, повысилась успеваемость, улучшилось их эмоциональное состояние.

Улучшению результатов способствовало внедрение в процесс обучения групповых игр, упражнений, тренинговых занятий. Отбор игрового материала осуществлялся на основе существенных признаков рассматриваемого понятия. Занятия строились таким образом, чтобы разные аспекты знаний получали логически последовательное развитие. Обучение в форме игры способствовало развитию эмоциональной отзывчивости, активизации мыслительной деятельности, побуждают к личному участию в решении проблем.

## Заключение

На основании рассмотренного теоретического материала по проблеме школьной неуспеваемости у младшего школьного возраста было установлено, неуспеваемость – сложное и неоднозначное явление школьной действительности, которое влечет за собой различные подходы при его изучении. В дидактике были выделены следующие пути преодоления неуспеваемости: педагогическая профилактика, диагностика, терапия и воспитательное воздействие. Такое разделение объясняется от уровня проявления неуспеваемости.

Трудности в учебном процессе, которые проявляются в начальных классах, препятствуют усвоению основной школьной программы. Младший школьный возраст является переломным временем для развития личности, ребенок попадает в новую социальную среду. Поэтому именно в этот период учителю необходимо быть более внимательным к обучающимся, чтоб своевременно устранить появившиеся проблемы. В связи с этим, возрастает необходимость в разработке возможных путей формирования у учащихся познавательных потребностей, служащих реальной основой адаптации к социально-экономическим условиям и являющихся базой для подготовки к последующей профессиональной деятельности.

В ходе теоретического анализа проблемы исследования выявлены психолого-педагогические условия формирования познавательных потребностей у слабоуспевающих школьников:

1. Целевая ориентация педагога-психолога на формирование познавательных потребностей младших школьников в процессе обучения.
2. Принятие педагогом-психологом концепции личностно ориентированного подхода и реализации его на практике.
3. Наличие определенных знаний о личностно развивающей ситуации как средстве формирования познавательных потребностей и технико-

педагогических умений по ее созданию.

Целью эмпирического исследования является выявление особенностей познавательных потребностей младших слабоуспевающих школьников и их взаимосвязь с мотивами учения.

Исследование проводилось на базе «Тогузакская общеобразовательная школа отдела образования Карабалыкского района» УО акимата Костанайской области. В эксперименте приняли участие учащиеся 4 класса в количестве 20 человек. Они были поделены на две группы: экспериментальную и контрольную (по 10 человек в каждой).

Для изучения познавательных потребностей слабоуспевающих школьников были выбраны следующие методики:

1. Методика «Определение уровня познавательных интересов».
2. Методика «Познавательная потребность» (В.С. Юркевич).
3. Анкета «Отношение к школе» для четвероклассника».

Для выявления уровня сформированности познавательных потребностей младших школьников мы выделили следующие критерии и показатели: 1) когнитивный (наличие познавательных вопросов, эмоциональная вовлеченность ребенка в деятельность); 2) мотивационный (создание ситуаций успеха и радости, целенаправленность деятельности, ее завершенность); 3) эмоционально-волевой (проявление положительных эмоций в процессе деятельности; длительность и устойчивость интереса к решению познавательных задач); 4) действенно-практический (инициативность в познании; проявление уровней познавательной деятельности и настойчивости, степень инициативности ребенка).

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что у большинства испытуемых низкий и средний уровень познавательных потребностей, что

говорит о необходимости его развития. С этой целью нами был проведен формирующий этап эксперимента, в рамках которого была разработана и реализована программа формирования познавательных потребностей у слабоуспевающих школьников.

Назначение: программа предназначена для обучающихся 4 классов, способствует формированию навыков произвольности и самоконтроля, усвоению простейших приемов эффективного восприятия и запоминания аудиальной и визуальной информации, развития наглядно - образного мышления и созданию фундамента для эффективного последующего развития абстрактно-логического мышления. Цель – создание условий, нормализующих/компенсирующих анализаторную, аналитико-синтетическую и регуляторную деятельность на основе системы развивающих занятий, направленных на повышение уровня обучаемости детей.

На констатирующем этапе эксперимента результаты младших школьников значительно возросли. В ходе целенаправленной работы по внедрению программы формирования познавательных потребностей у слабоуспевающих школьников у большинства учащихся отмечен рост познавательных потребностей, расширение и углубление познавательного интереса, желание и способности учиться. Появилось внимание школьников к своим особенностям, способностям, повысилась успеваемость, улучшилось их эмоциональное состояние.

Улучшению результатов способствовало внедрение в процесс обучения групповых игр, упражнений, тренинговых занятий. Поставленная гипотеза подтверждена, цель исследования достигнута.

## Библиографический список

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Бабанский, Ю. К. Вопросы предупреждения неуспеваемости школьников: сб. статей / Ю.К. Бабанский. – Ростов-на-Дону.: Педагогика, 1972. – 523 с.
3. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
4. Бабенышева, Л. Ф. Причины слабого развития самостоятельности в учении у школьников и пути их устранения / Л. Ф. Бабенышева // Педагогические проблемы предупреждения неуспеваемости школьников: сб. статей / Ю. К. Бабанский. – Ростов-на-Дону: Просвещение, 1973. – С. 35-41.
5. Бардин, К. В. Если ваш ребенок не хочет учиться: методические указания / К. В. Бардин. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
6. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. - 400 с.
7. Бударный, А.А. Пути и методы предупреждения и преодоления неуспеваемости и второгодничества: автореферат канд. дис. / А.А. Бударный. – М.: Просвещение, 2005. – 521 с.
8. Бэддели, А. Ваша память. Руководство по тренировке и развитию / А. Бэддели. – М.: ЭКСМО-пресс, 2001. – 320 с.
9. Гельмонт, А. М. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления / А.М. Гельмонт. – М.: Просвещение, 2005. – 326 с.

10. Гизатуллина, Д. Х. Когда учиться трудно / Д. Х. Гизатуллина. – М: Академия, 2003. – 210 с.
11. Гордон Л.А. Психологические основы воспитания интересов у школьников. – Киев: Радянська школа, 1941. – 114 с.
12. Губарева Л. И. Самостоятельная работа как основа формирования и развития познавательной самостоятельности учащихся // Образование и общество. – 2004. - N 2. – 261 с.
13. Гузеев В. В. Познавательная самостоятельность учащихся и возможности ее проявления в образовательной технологии // Химия в школе. – 2004. - N 3. – 262 с.
14. Гурина И. А. Идея развития познавательной самостоятельности в российском дореволюционном образовании // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2009. - N 3. – 294 с.
15. Данилов, М. А. Процесс обучения в советской школе / М. А. Данилов, под ред. Г. Ф. Морозова. – М.: Учпедгиз, 1960. – 299 с.
16. Дубовицкая, Т.Д. (2002). Методика диагностики направленности учебной мотивации. Психологическая наука и образование, 7(2), 42–45.
17. Ежкова, Н. С. Эмоциональная поддержка первоклассников в учебной деятельности / Н. С. Ежкова, А. Е. Ежкова // Начальная школа плюс До и После. – 2013. – №5. – С. 52 – 55.
18. Зак А.З. Развитие умственных способностей младших школьников. – М.: Наука, 1994. – 320 с.
19. Зборовский, Г.Е. Инновации в профессиональном образовании: проблемы исследования [Текст] / Г. Е Зборовский, Г. М. Романцев // Образование и наука. Известия Уральского научно — образовательного центра РАО. — 2010. — №3. — 182 с.

20. Зеленина Л. М. О курсе русского языка, построенном на познавательной активности и самостоятельности учащихся: информ.-метод. письмо к учеб. "Рус. яз.", 1 кл. // Начальная школа. – 1999. - N 9. – 178 с.

21. Зинченко В.П., Мещерякова Б.Г. Психологический словарь – М.: Педагогика-Пресс, 2001. – 440 с.

22. Иванова Л.А. Проблема познавательной деятельности учащихся.: Учебное пособие. – М.: МГПИ, 1998. – 110 с.

23. Ищеева-Филатова, М. М. Психологические факторы повышения эффективности обучения и воспитания учащихся / М. М. Ищеева-Филатова. - Нальчик: Эльбрус, 1987. – 432 с.

24. Карсонов В. А. Алгоритмизация познавательно-поисковой деятельности учащихся // Школьные технологии. - 2007. - N 5. – 129 с.

25. Карсонов В. А. Система мониторинга самостоятельной познавательной деятельности учащихся // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2007. - N 5. – 247 с.

26. Коновалец Л. С. Познавательная самостоятельность учащихся в условиях компьютерного обучения // Педагогика. – 1999. - N 2. - С. 46-50.

27. Корсакова, Н. К. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. Издание второе, дополненное / Н. К. Корсакова. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 160 с.

28. Кулагина И. В. Развитие познавательных способностей школьников как способ активизации их учения // Наука и школа. - 2010. - N 2. – 167 с.

29. Кулешова, Е.И. Учебная задача как средство воспитания творческой самостоятельности младшего школьника: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 /

Оренбургский государственный педагогический университет / Кулешова Елена Ивановна. – Оренбург, 2009. – 237 с.

30. Куприянова М. А. Формирование познавательной самостоятельности учащихся как педагогическая проблема // Наука и школа. - 2009. - N 5. – 280 с.

31. Ланина И.Я. Формирование познавательных интересов учащихся. – М.: Просвещение, 2005. – 128 с.

32. Лапенков М. В. Организация познавательной деятельности школьников на основе системы дистанционного обучения // Образование и общество. - 2009. - N 2. – 274 с.

33. Левина, М.М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.М. Левина. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 272 с.

34. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.

35. Моргун В.Ф. Мотивация разносторонней деятельности учащихся / Учителям и родителям о психологии подростка – М.: Просвещение, 1990. – С. 91-129.

36. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. – М.: Знание, 1979. – 186 с.

37. Мурачковский, Н. И. Как предупредить неуспеваемость школьников / Н. И. Мурачковский. – М.: Народная асвета, 1977. – 80 с.

38. Оконь, В. Введение в общую дидактику / пер. с пол. Л. Г. Кашкуревича, Н. Г. Горижа. – М.: Высшая школа, 1990. – 383 с.

39. Паскевич Н. В. Методика определения уровня сформированности познавательной активности учащихся (на примере изучения математики) // Педагогическое образование и наука. - 2008. - N 4. – 348 с.

40. Пелевина, Н. Г. Развитие познавательных способностей младших школьников в условиях модернизации образования [Электронный ресурс] / Н. Г. Пелевина // Начальная школа. – 2014. – №1. – URL: <http://n-shkola.ru/articles/view/56>

41. Петунин О. В. Проблема активизации познавательной самостоятельности обучаемых в зарубежной педагогике // Образование в современной школе. - 2008. - N 3. - 184 с.

42. Петунин О. В. Проблема познавательной самостоятельности школьников в отечественной педагогике // Инновации в образовании. – 2004. - N 6. – 241 с.

43. Петунин О. В. Система активизации познавательной самостоятельности учащихся // Вестник Московского университета. - 2010. - N 4. – 174 с.

44. Петунин О. В. Тезаурусное поле "Активизация познавательной самостоятельности старших школьников в образовательном процессе" //Инновации в образовании. - 2008. - N 2. – 103 с.

45. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: Просвещение, 1988. – 412 с.

46. Сапогова, Е. Е. Психология развития человека [Текст] / Е. Е. Сапогова. – М.: Аспект пресс, 2001. – 460 с.

47. Скаткин М.Н., Краевский В.В.. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования – М.: Педагогика, 1978. – 208 с.

48. Славина, Л. С. Дети с аффективным поведением [Текст] / Л. С. Славина. – М.: Просвещение, 1966. – 150 с.

49. Славина, Л. С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным школьникам] / Л. С. Славина. – М.: Просвещение, 1986. – 217 с.

50. Славина, Л. С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным школьникам [Текст] / Л. С. Славина. – М.: Просвещение, 1986. – 217 с.

51. Смирнова, А. А. Проблемы психологии памяти [Текст] / А. А. Смирнова. – М.: Просвещение, 1996. – 422 с.

52. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология [Текст]. – М.: Академия, 1998. – 288 с.

53. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. - М.: Педагогика, 1985.– Т. 1. – 329 с.

54. Тихомирова, Л.Ф. Математика в начальной школе: развивающие игры, задания, упражнения [Текст] / Л. Ф. Тихомирова. - М.: Сфера, 2002. – 96 с.

55. Харьковская, В. Ф Об индивидуальном подходе к слабоуспевающим школьникам / В. Ф. Харьковская // Педагогические проблемы предупреждения неуспеваемости школьников: сб. статей / Ю. К. Бабанский. – Ростов-на-Дону: Просвещение, 1973. – 61 – 76 с.

56. Хорева, Н. А. Причины школьной неуспеваемости [Электронный ресурс] / Н. А. Хорева // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – URL: <http://festival.1september.ru/articles/212812/>

57. Хорева, Н. А. Причины школьной неуспеваемости [Электронный ресурс] / Н. А. Хорева // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – URL: <http://festival.1september.ru/articles/212812/>

58. Цетлин, В. С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение [Текст] / В. С. Цетлин. – М.: Педагогика, 1977. – 243 с.

59. Шадриков, В. Д. Познавательные процессы и способности в обучении [Текст]: сб. статей / В. Д. Шадриков, Н. П. Анисимова, Н. Е. Корнеева [и др.]. – М.: Просвещение, 1990. – 135 с.

60. Щукина Г.И. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.

61. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 203 с.

62. Шеститко, И.В. Педагогические условия формирования рефлексивных умений у младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка / Шеститко Ирина Владимировна. – Минск, 2007. – 243 с.

63. Шурпан, О.В. Формирование познавательной активности младших школьников в процессе обучения (на материале уроков чтения): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка / Шурпан Ольга Васильевна. – Минск, 1984. – 18 с.

64. Щелкунова, О.В. Познавательная активность как фактор повышения индивидуальных достижений младших школьников в обучении (на примере изучения математики): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Вятский социально-экономический институт / Щелкунова Ольга Валентиновна. – Киров, 2012. – 20 с.

65. Щукина, Г.А. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.А. Щукина. – М.: Педагогика, 1971. – 351 с.
66. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.
67. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин / под ред. Д.И. Фельдштейна. – Москва – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 416 с.
68. Эрн, Ф.А. Очерки по методике арифметики / Ф.А. Эрн. – Рига, 1912. – 181 с.
69. Эсаулов, А.Ф. Психология решения задач. Методическое пособие / А.Ф. Эсаулов. – М.: Высшая школа, 1972. – 216 с.
70. Яковенко, С.В. Познавательные задачи как средство повышения эффективности учебного процесса: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка / Яковенко Сергей Владимирович. – Минск, 1991. – 191 с.
71. Яковенко, С.В. Способ решения в структуре познавательной задачи / С.В. Яковенко // Взаимосвязь теоретической и практической подготовки в вузе: материалы конференции / под ред. Б.Н. Бенедиктовой. – Минск, 1990. – С. 107–108.
72. Bernhart, D. Innovative Lernumgebungen und die Gestaltung von Aufgaben. Aufgabenkultur und Unterrichtsqualität: Veil Lärm um nicht? / D. Bernhart, L. Gürtler, D. Wolf, D. Wahl // Pädagogik. – № 3. – 2008. – S. 12–15.
73. Eikenbusch, G. Aufgaben, die Sinn machen. Wege zu einer überlegten Aufgabenpraxis im Unterricht / G. Eikenbusch // Pädagogik. – № 3. – 2008. – S. 6–10.
74. Girmes, R. Aufgabe Zukunft. Selbstwirksamkeit und Übernahme von

75. Verantwortung in der Berufs- und Lebensorientierung / R. Girmes // Pädagogik. – № 3. – 2008. – S. 16–19.

76. Rohde-Klare, K. «Und dazu habe ich euch ein Arbeitsblatt mitgebracht...». Ein Gespräch mit einer Fachleiterin und Aufgaben-Entwicklerin über gute Aufgaben / K. Rohde-Klare // Pädagogik. – № 3. – 2008. – S. 26–29.

## Приложение 1.

### Методика «Познавательная потребность» (В.С. Юркевич)

Методика является вариантом экспертной оценки учителей и родителей, составленной В.С. Юркевичем и позволяет выявить степень выраженности познавательной потребности у младших школьников.

Цель: установить интенсивность познавательной потребности у учащихся.

Порядок проведения: педагог просит детей ответить на вопросы анкеты, выбрав наиболее соответствующий вариант ответов.

№	Вопросы	Варианты ответов	Балл
1	Как часто ты подолгу занимаешься какой - либо умственной работой?	А) часто Б) иногда В) очень редко	5 3 1
2	Что ты предпочитаешь, когда задан вопрос на сообразительность?	А) помучиться, но самому найти ответ Б) когда как В) готовый ответ	5 3 1
3	Много ли читаешь дополнительной литературы?	А) постоянно много Б) неровно. Иногда много, иногда ничего не читаю В) ничего не читаю	5 3 1
4	Насколько эмоционально отношение к интересному для тебя знанию, связанному с умственной работой?	А) очень эмоционально Б) когда как В) эмоции ярко не выражены	
5	Часто ли задаешь вопросы?	А) часто Б) иногда В) очень редко	5 3 1

### Обработка полученных данных

Сумму баллов, полученных на все вопросы, следует разделить на 5 (число вопросов).

Получим показатели интенсивности познавательной потребности  $P$ .

Если  $3,5 < P < 5$ , то можно считать, что познавательная потребность ярко выражена,

если  $2,5 < P < 3,5$ , то она выражена умеренно,

а если  $P < 2,5$ , то познавательная потребность выражена слабо.



## Приложение 2.

### Методика «Определение уровня познавательных интересов»

Цель: определение уровня познавательных интересов детей.

Порядок проведения: педагог просит учащихся ответить на вопросы анкеты, выбрав

наиболее соответствующий вариант ответов.

Вопросы.

1. Связаны ли интересы с выбором будущей профессии?
  - а) Связаны очень тесно.
  - б) Связаны, но мало сопровождаются соответствующей организацией деятельности.
  - в) Никак не связаны.
2. Обращаешься ли к серьезным источникам: пользуешься специальной научной литературой, работаешь ли со словарями и т. д.?
  - а) Постоянно.
  - б) Иногда.
  - в) Очень редко.
3. Ставишь ли перед собой задачи, выполнение которых за один присест невозможно и требует кропотливой работы в течение многих дней и даже месяцев?
  - а) Большинство занятий подчинено этому принципу.
  - б) Ставлю такие задачи, но редко выполняю.
  - в) Не ставлю долгосрочных задач.
4. В какой мере, занимаясь любимым делом, можешь делать черную, не интересную работу?
  - а) Делаю всегда столько, сколько нужно.
  - б) Делаю периодически.
  - в) Не люблю выполнять не интересную для меня работу.

5. Способен ли при необходимости заниматься продолжительное время учебной деятельностью, жертвуя развлечениями, а иногда и отдыхом?

- а) Всегда, когда нужно.
- б) Только изредка.
- в) Не способен.

#### Анализ результатов.

Диагностированных учащихся можно отнести к разным группам в зависимости от того, какие варианты ответов предпочитал опрашиваемый.

Если на 5 вопросов опрашиваемый выбрал ответ а), то это свидетельствует о глубине его интересов; если в ответах преобладал ответ б) - это показатель выраженных интересов средней степени; если в ответах преобладает ответ в) – это свидетельствует о том, что интересы носят поверхностный характер.

### Приложение 3.

#### Анкета «Отношение к школе» для четвероклассника»

Предлагаемая анкета предполагает качественный анализ и позволяет выявить отношение ребёнка к школе в целом и к отдельным сторонам школьной жизни. Позитивное отношение ребёнка к школе, наличие учебных познавательных интересов, желания становиться взрослее, умнее, высоких притязаний, а также рефлексии ожидаемых трудностей свидетельствуют о готовности третьеклассников к обучению в среднем звене.

Что ты считаешь самым важным в школе?

Какой день недели ты больше всего любишь?

Чем бы ты хотел заниматься в свободное время?

Что для тебя самое интересное в школе?

Какие твои самые любимые уроки?

Если бы ты мог выбирать, то в каком классе ты хочешь сейчас учиться:  
в 4-ом или в 5-ом?

Что для тебя самое неприятное в школе?

Как ты учишься?

А каким по успеваемости учеником ты хотел бы быть?

Как ты думаешь, изменится ли что-то, когда ты перейдёшь в 4-ый класс или нет? Труднее или легче будет учиться? Интереснее или нет?