

разъяснение. Выбор же метода воздействия педагога на воспитанника зависит от индивидуальных качеств личности стало предметом подробных рекомендаций учителям, подготовленных Гербертом.

Следовать за природой ребенка призывал *Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег*. Именно он сформулировал ряд дидактических правил, среди которых выведен принцип заинтересованности в процессе и результате учебной деятельности как учителя, так и ученика.

Аналогичными путями велись поиски стимулирующих условий в истории отечественной педагогики. Князь *Владимир Мономах* является первым, кто обозначил задачу учета в учении и воспитании практических потребностей личности. Он считал важным развивать у детей инициативу и самостоятельность, приучать их к преодолению трудностей, что является, по его мнению, основой успеха, указывал на необходимость пробудить у детей интерес к постоянному «деланию», то есть к активной познавательной и практической деятельности.

В России к проблеме воспитания деятельной личности обращался *Н.Г. Чернышевский*. Активность человека он относил к ведущим свойствам человеческой личности. Источником активности называл природную потребность в ней, выраженную у разных людей с разной интенсивностью. Из чего делал вывод о необходимости формирования разноплановых потребностей, становящихся впоследствии фундаментом, важнейшим условием становления личности. Другими словами, он рассматривал мотив как личностное качество, свойство личности.

Его единомышленник *Н.А. Добролюбов*, развивая эту мысль, добавлял, что деятельность является не только целью, итогом формирования потребностей, но и Добролюбов с негодованием критиковал современную ему систему воспитания, подавляющую в ребенке проявление волеизъявления, отмечал пагубность игнорирования индивидуальных и возрастных особенностей, саму природу личности. Также он был категорично отрицательно настроен в оценке действительности внешней мотивации: «Главное, что должен иметь в виду воспитатель - ... заставлять действовать его (ребенка) сознательно, а не из страха и не из корыстных видов похвалы и награды». Цель образования состоит, по его убеждению, не столько в сообщении неких знаний, сколько в научении «внушить... любовь к знаниям, дать материал для деятельности всем способностям и полный простор для их развития».

Солитарен в этом отношении был *К.Д. Ушинский*, который отмечал, что «воспитание должно неусыпно заботиться, чтобы ... внушить ему (воспитаннику) неутолимую жажду труда», «уважение и любовь к труду... дать ему привычку к труду». При этом важно его видение учебной деятельности: «учение есть труд». Он рассматривал процесс обучения как напряженную, двустороннюю работу, которая требует от учащихся значительных волевых усилий. Он писал: «Учение, основанное только на интересе, не дает окрепнуть самообладанию и воле ученика, так как не все в учении интересно и придет многое, что надобно будет взять силою воли». Ушинский определял и ряд условий, соблюдение которых необходимо ради достижения педагогического эффекта, среди этих условий он отмечал принцип учета детских потребностей и интересов; требование к отбору содержания учебного материала - связь «не с курьезами и диковинами», а с жизнью; принцип постепенного усложнения задач в соответствии с ростом и развитием детей, организации деятельности на таком уровне, чтобы дер-

жать учащихся в рабочем напряжении («не давать им засыпать»). Он настаивал на необходимости отказаться от мер устрашения и наказания ради поддержания рабочей атмосферы и дисциплины. «В школе должна царствовать серьезность, допускающая шутку, но не превращающая всего дела в шутку...» В качестве стимулирующего подкрепления Ушинский отвергал материальные награды, признавал роль поощрения, одобрения, похвалы со стороны учителя.

XX век принес немало новых идей в поисках методов стимулирования, разработанных в зарубежной и отечественной педагогике.

Представители экспериментальной педагогики 1-ой половины XX века поставили личность ребенка и сферу его интересов в центр своих педагогических систем. Так, например, *Август Лай* был сторонником идеи замены школы учебы школой действия, где определяющим показателем результативности является активность ученика. Эту идею поддерживал и *Альфред Бине*. Он указывал на то, что ребенок хорошо и охотно усваивает лишь то, что его интересует и непосредственно касается. Развивая сферу его интересов необходимо стремиться к тому, чтобы ребенок стал активным участником собственного образования. *Джон Дьюи* и его сторонники также полагали, что обучение должно исходить из интересов, потребностей учащихся, в связи с этим в задачу педагога входит поощрение активности школьников.

Отбора содержания учебного материала с учетом интересов самих детей, что позволяло вызывать эмоциональное восприятие, добиваться отклика и делало сведения личностно значимыми. Преодоление же трудностей возможно только в случае, если педагог сумел сформировать у своих учеников высокий уровень мотивации. На это неоднократно указывал талантливый советский педагог и ученый *В.А. Сухомлинский*. В частности он писал: «Обучение и развитие невозможно, если учитель одновременно не вызовет страсть к учению (на каждом уроке!) и не учит ребенка учению (на каждом уроке!). Эти два требования тоже взаимосвязаны. Чтобы ученик хотел учиться, он должен уметь учиться. Интерес поддерживается успехом, к успеху ведет интерес. А без успеха, без радостного переживания победы над трудностями нет интереса, нет развития способностей, нет обучения, нет знания... Следует постоянными успехами возбуждать страсть к учению... Учение – труд, серьезный труд ребенка, следовательно, оно должно быть радостью, потому что труд, успех в труде, преодоление препятствий в труде, его результат – все это надежные источники человеческой радости».

Проведенный нами исторический экскурс – яркое свидетельство напряженных поисков не только эффективных методов обучения, но в большей степени методов стимулирования учеников, являющихся залогом результативности учебного процесса.

МОТИВАЦИЯ: ВЗГЛЯД ВЧЕРА И СЕГОДНЯ

Мартемьянова А.А., Осин А.К.

Шуйский филиал ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет», Шuya, Россия

Стресс, различные проявления агрессии, депрессивное состояние – все это сигналы тревоги, свидетельствующие о дискомфорте восприятия молодым человеком собственной личности и дисбаланса ее с социальным окружением.

Отторжение обществом любого, кто отклоняется от нормы в представлении окружения, определяется целым рядом факторов, среди которых и неосведомленность, и недостатки воспитания, и наличие

негативного личного опыта, и инертное следование примеру окружающих, и природная черствость, недостаток толерантности.

Ощущение социального равновесия и социальной защищенности возникает при условии, если отсутствуют конфликты на почве расовой и национальной дискриминации, различия достатка, уровня жизни, принадлежности к неформальным организациям, проявления нетерпимости окружающих к людям, имеющим разного рода морфологические отклонения (увечья) или заболевания.

Кроме перечисленных, существуют не менее серьезные, однако значительно менее ярко выраженные внешне причины, приводящие к социальным разногласиям и конфликтам. Речь идет о различиях в мотивационной сфере людей: установках, мотивах, интересах, потребностях. Наиболее ярко мотивационные различия проявляются в период обучения детей в школе, поскольку первые достижения и первые промахи и, как следствие, ощущение себя более или менее успешным в сравнении с окружающими, закладывается именно в школьном возрасте в процессе учебной деятельности. Учебная деятельность в целом является отличным тренингом социальных отношений и почвой для формирования ощущения социальной защищенности ребенка. Учебный мотив, который движет ребенком, - это не только источник его успешности как ученика. Доминирующая учебная мотивация определяет, будет ли сегодняшний ребенок в будущей взрослой жизни воспринимать себя как состоявшуюся, успешную личность, как востребованного в обществе специалиста, как человека, принятого социальным окружением.

Исследование, проведенное нами, выявило ряд изменений, произошедших в мотивационной сфере современных школьников за минувшие полвека. Эти изменения коснулись: мотивационной доминанты учебной деятельности, характера учебной мотивации, характера учебных предпочтений школьников (выбора предпочитаемых и не предпочитаемых учебных дисциплин) и причин отнесения конкретных предметов к разряду предпочитаемых (интересных, любимых, нужных, важных) и, напротив, не предпочитаемых, что обусловлено социальным окружением, сменой приоритетов в обществе.

С целью выявления мотивационных доминант и учебных предпочтений в 2013 г. нами был проведен опрос среди учащихся 5-9-ых классов сельских и городских общеобразовательных школ Московской (шк. № 15 г. Серпухов) и Ивановской областей (шк.-интернат для мальчиков г. Иванова, МОУ СОШ № 1,2,4,8,9,15,20 г. Шуя; Чернцкая, Перемилевская и Мытская школы; шк.-интернат при Свято-Никола-Шаргомском монастыре) (выборка составила 727 человек). Полученные данные сопоставлялись с результатами аналогичного анкетного опроса учащихся Москвы, Московской и Пензенской областей, республик Башкирия и Татарстан (в опросе участвовало 2924 ученика 7-11 классов), осуществленного в 1974 году Т.И. Шамоной [4, С. 118-124].

Сопоставляя данные опросов учащихся, проведенных в 1974 и 2013 гг. нами отмечены следующие тревожные тенденции. Во-первых, данные 2013 года свидетельствуют о явном преобладании влияния на учебную деятельность внешних мотивов: ребенок учится ради поощрения и одобрения со стороны учителей, родителей, друзей либо по инерции, тогда как в 1974 году отмечалось сбалансированное влияние внешней и внутренней учебной мотивации. Среди наиболее действенных учебных мотивов, оказывающих влияние на подростков более 30 лет назад, от-

мечались социальные мотивы (реализующиеся, по А.К. Марковой [3], в поступках, свидетельствующих о понимании школьником общей значимости учения, о готовности поступиться личными интересами ради общественных, а также в стремлении к взаимодействию и контактам со сверстниками, обращению к товарищу в ходе учения, иницировании коллективного выполнения заданий учителя и бескорыстной готовности оказать помощь товарищу) и познавательные учебные мотивы, включая мотивы самообразования (состоящие в ориентации школьников на овладение новыми знаниями, направленности на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний).

В новом веке социальные мотивы учебной деятельности практически не оказывают влияния, тогда как отмечается рост мотивов избегания неудачи и ориентации на получение оценки. Мотив ориентации на оценку выражается в стремлении получить хорошую отметку, похвалу, поощрение. При этом ребенок предпочитает работать индивидуально и при обязательном условии, что его работа будет оценена. Для ученика с приоритетным мотивом оценки авторитетным является требовательный и объективный педагог. Часто дети с доминирующим мотивом ориентации на оценку оказываются в школе источником конфликтных ситуаций, если не доверяют оценке товарищей или взрослых или если их самооценка не соотносится с оценкой, которую они получают от окружающих. Элементы соревновательности могут стать хорошим стимулом для таких детей, если при этом отношения внутри классного коллектива не превращаются в жесткую конкуренцию. К негативным проявлениям мотива оценки отнесем: частое игнорирование заданий повышенной сложности или носящих творческий характер, так как достижение результата при выполнении в этом случае не гарантировано; отсутствие интереса к заданиям, не предусматривающих процесс оценивания (достаточно вспомнить распространенный вопрос детей, когда им предлагается новое упражнение: «А это на оценку?»), и соответствующая реакция; частые конфликты, если критерии оценивания не были заранее известны и оговорены, особенно при отсутствии навыков самооценивания; постоянный сопровождающий страх перед низкой оценкой, волнение, стремление избежать неудачи всеми доступными способами - списыванием, использованием системы шпаргалок, подсказок).

На вопрос «Почему ты учишься?» ученики современных 7-8 классов предлагали следующие собственные варианты ответов: «Хочу стать взрослым и зарабатывать много денег», «чтобы получить хорошую работу», «чтобы быть крутым парнем» и аналогичные, свидетельствующие о том, что подросток соотносит успешность своей учебной деятельности и будущей взрослой жизни, однако не делает вывод о том, что успешность в целом складывается из ежедневных побед и преодоления трудностей, которыми насыщена учебная жизнь. Кроме того, подобные ответы свидетельствуют о переориентации жизненных приоритетов с социальных на узколичные потребности. Человек, который изначально не ориентируется на социальное окружение, впоследствии может столкнуться с серьезными трудностями в процессе социальной адаптации: окружение не подстраивается под него, а сам он не умеет уступать. И, как следствие, на выходе получаем нереализованность, невостребованность, неуспешность, социальную неадаптированность и конфликтность личности. Иной сценарий развивается только в том случае, если перед нами амбициозная личность, нацеленная на результат, добывающаяся его любой ценой и готовая ради его достижения не счи-

таться с интересами окружающих; либо, напротив, человек, способный и готовый всегда подстраиваться под условия, которые диктует окружение. Однако и в том, и в другом случае социальный комфорт исключается, поскольку окружающие воспринимаются исключительно как конкуренты.

Несомненно, причины такого восприятия кроются в воспитании и в изменившейся за последние годы ориентации современного общества.

Так, представление об «успешном человеке» сводится у современных подростков к его финансовому благополучию, авторитетности среди окружающих, причем авторитет основывается не на интеллектуальном превосходстве, а на высокой самооценке, причем немалую роль играют внешние атрибуты как проявления успешности. Выпускники вузов в силу различных причин (ошибка в выборе профессии, отсутствие вакантных рабочих мест на фоне стареющих кадров, падение престижности выбранной профессии, низкая оплата труда и т.д.) часто не имеют возможности реализовать себя, работая по специальности, следовательно, мотив стремления стать специалистом стал менее значимым. Низкая оплата труда квалифицированных кадров в ряде регионов страны снижает престижность интеллектуального труда и образования в целом. Чувство ответственности перед коллективом утратило свою значимость, так как ровесники не входят в какую-либо единую детскую организацию (например, в некогда популярную пионерскую), имеющую воспитательное воздействие на ребенка, а коллективистская направленность воспитания заменена курсом на развитие индивидуализации. Больше возможностей для организации досуга (Интернет, компьютерные игры) делают менее значимым процесс общения с ровесниками. Все названные причины усугубляют ситуацию социальной незащищенности и дискомфорта.

В результате сопоставления сведений об учебных предпочтениях двух поколений - «отцов» и «детей» (с использованием методик «Изучение отношения к учению и к учебным предметам» Г.Н. Казанцевой [2] и Т.Д. Дубовицкой [1]) - были выявлены следующие особенности. Опрос 2013 года дает картину значительного снижения интереса к учебным дисциплинам в целом. У школьников мало учебных дисциплин, которые они назвали привлекательными, тогда как, по сравнению с 1974 годом, негативно школьники стали воспринимать значительно большее количество дисциплин.

В 1974 году для учащихся среднего звена в группу наиболее популярных предметов входили история, математика, физическая культура, литература, химия. К группе малопредпочитаемых входили география, иностранный язык и русский язык. В 2008 году наибольший показатель предпочтения у физической культуры и истории, а в группу малопредпочитаемых отнесены биология, география, математика, технология, физика, иностранный язык, литература, химия и русский язык.

Среди расположенных по степени популярности причин отнесения школьных курсов к разряду интересных в 2013 году учениками назывались следующие: интересно, так как по этому предмету легко получить отметку; интересно узнавать о новых фактах, удивительных событиях; интересно, так как этот предмет дается мне легко; интересно узнавать о жизни людей и их деятельности; интересно слушать объяснения учителя по этому предмету.

Ответы 1, 3 и 5 являются свидетельством доминирования внешней мотивации. Примечательно, что из серии предлагаемых ни разу не был выбран вариант

ответа «Интересно самому находить дополнительные сведения, готовить сообщения, выступать с ними перед классом», что говорит о низком уровне внутренней мотивации, стимулирующей самостоятельный поиск дополнительных сведений.

Таким образом, изменения, произошедшие в мотивационной сфере современного школьника, в целом коснулись смены приоритетов, изменилось само содержание, наполнение действующих учебных мотивов. Сфера учебной деятельности, а точнее – доминирующая мотивация учебной деятельности, может служить эффективным индикатором для выявления причин социальных проблем, поскольку школьный возраст – это период, в который закладываются основы взаимодействия с окружающими, ориентиров для объективного восприятия социума и себя в этом социуме. Основу конфликтов и проблем социального характера нужно искать именно в этом возрасте. Период обучения ребенка в школе, в силу специфичности учебной деятельности, является одновременно и полем для формирования и тренинга социальных ценностей, способствующих предотвращению в будущем социальных конфликтов.

Список литературы

1. Дубовицкая Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивации //Т.Д. Дубовицкая //Вопросы психологии. – 2005. - № 1. – С. 73-78.
2. Шамова Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.
3. Барковская М.Г., Осин А.К. Исследование мотивации педагогической деятельности //Успехи современного естествознания.- 2013.- № 10.- С. 129-132.
4. Осин А.К. Педагогическая система формирования мотивации и самоорганизации учебной деятельности учащихся сельской школы: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01.- Шуя, 2000.- 171 с.

СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ КОМПЕТЕНЦИИ «ГОТОВНОСТЬ К ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Мулина О.Н.

*Шуйский филиал ФГБОУ ВПО «Ивановский
государственный университет», Шуя, Россия*

Перед системой педагогического образования сегодня стоит задача создания условий, необходимых для формирования у студентов компетенций необходимых для осуществления инновационной деятельности. Одной из таких компетенций является общепрофессиональная компетенция «готовность к инновационной педагогической деятельности», под которой понимается способность и готовность студента – будущего педагога к самостоятельному внедрению педагогических инноваций в образовательный процесс. Структура данной компетенции определена нами, как единство когнитивного, креативного, мотивационного, процессуально-практического и рефлексивно-оценочного компонентов. **Когнитивный компонент** основан на том, что в основе действий лежит осознанность действий; уверенное владение понятийным аппаратом педагогической инноватики, знание структуры и содержания инновационной деятельности. Данный компонент включает в себя совокупность знаний о сущности и специфике педагогических инноваций, а также знания умения и навыки по самостоятельной разработке и практическому внедрению педагогических инноваций. **Креативный компонент** заключается в вариативности деятельности, творческой активности и способности проектировать, разрабатывать и реализовывать инновационные педагогические проекты на практике. Данная составляющая находит свое отражение в креативном решении педагогических задач. **Мотивационный компонент** предполагает наличие устойчивой