

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт математики, физики, информатики и технологий
заочное отделение

Выпускная квалификационная работа
На тему: «Формирование мотивации обучающихся в
урочной и внеурочной деятельности»

Выполнил: Жуйков Д.С.

Группа: ТиП 4 курс

Научный руководитель: Антипова Е.П.

Екатеринбург 2020

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	3
I Глава. Теоретические основы формирования мотивации обучающихся	5
1.1 Понятие мотивации.....	5
1.2 Процесс формирования мотивации обучающегося	12
1.3 Средства и способы формирования мотивации обучающегося	24
1.4 Вывод по I главе.....	43
II Глава. Методические основы использования методов формирования мотивации.	46
2.1. Вербальные способы стимулирования мотивации обучающихся ...	46
2.2. Рекомендация использования вербальных методов стимулирования мотивации	55
2.3 Вывод по II главе	66
Заключение.	68
Использованные источники:.....	73

ВВЕДЕНИЕ

В XXI веке в связи с развитием информационного общества и средств информационной коммуникации, ребёнку приходится обрабатывать и фильтровать большое количество информации, то есть современный обучающийся испытывает перенасыщенность информацией.

У ребёнка включается естественная защита, отторжение «не нужных знаний», не нужных с точки зрения обучающегося. Чаще в эту категорию знаний попадают академические знания, преподаваемые в школе.

Отсюда у современного учителя возникает профессиональная потребность в грамотном воздействии на мыслительную деятельность обучающегося, с целью создания стойкой потребности у ребёнка в получении академических знаний.

Проблемой исследования, рассматриваемой в выпускной квалификационной работе, является низкая мотивация обучающихся для получения академических знаний.

Объект исследования: Процесс формирования мотивации обучающихся в образовательном процессе.

Предмет исследования: Мотивация обучающихся средства и способы её формирования.

Цель исследования: повысить мотивацию обучающихся при изучении предмета технология.

Задачи:

1. Изучить понятие мотивация.
2. Исследовать процесс формирования мотивации обучающихся.
3. Ознакомиться с средствами и способами формирования мотивации обучающихся.
4. Освоить вербальные способы стимулирования мотивации обучающихся.

5. Овладеть не вербальными способами стимулирования мотивации обучающихся на уроках.
6. Выработать рекомендации стимулирования мотивации обучающихся на уроке.

Гипотеза исследования: если использовать в процессе обучения вербальные способы стимулирования, то повысится мотивация обучающихся к учёбе.

Выпускная квалификационная работа состоит из двух глав.

Глава. Теоретические основы формирования мотивации обучающихся

1.1 Понятие мотивации

Для определения слова мотивация, нам необходимо различить это понятие от понятия цели и понятия мотив.

Цель – это результат каких-либо действий, который представляется и осознаётся человеком.

Под понятием мотив мы подразумеваем некоторое побуждение к достижению цели. К побудителям поведения человека, так же, как и его потребности относят мотивы. В отличие от потребностей они могут стимулировать деятельность человека опосредованно, через принятое человеком решение или через сознательно поставленную цель. Потребности и мотивы в своей совокупности характеризуют мотивационную сферу человека. В качестве побуждающих сил мотива могут рассматриваться представления, идеи, переживания или чувства человека, которые будут представлять из себя особый род побудителей поведения. Другими словами всё то из чего черпают свою побудительную силу намерения, частью чего они же и являются, в чём воплотилась потребность, называется мотивом.

Если рассматривать непосредственно виды мотивов учения, то мы можем разделить их на:

- познавательные, которые направлены на содержание учебной деятельности. Эти мотивы говорят о желании школьников овладеть новыми знаниями, учебными навыками. Свидетельствуют о глубине интереса к знаниям. Познавательные мотивы вызывают стремление обучающихся к поиску знаний, придают направление на усовершенствование способов самообразования.

- социальные мотивы предполагают социальное взаимодействие ребёнка с другими людьми. Чувство ответственности перед обществом,

стремление исполнить свой долг, для того чтобы быть плодотворным в обществе. К социальным мотивам можно отнести позиционные мотивы, когда обучающийся стремится занять определённую позицию в отношении с окружающими, получить одобрение, заслужить социальный статус. Социальный мотив может дать двоякое направление и положительное, и отрицательное.

Следующая классификация мотивов на внешние и внутренние мотивы.

Если мотивы, стимулирующие процесс обучения, действуют не напрямую на него, то их называют внешними. Непосредственно связанные с учебной деятельностью, называются внутренними. Мотив учения считается внутренним - при самостоятельной познавательной деятельности или внешним - при непосредственном вмешательстве взрослых.

Экстринсивная или внешняя регуляция деятельности приводит к нестабильной для ребёнка ситуации. Целью его действий становятся или же поощрения или при негативном раскладе избегание наказания, чаще всего на этих факторах ребёнок вынужден фокусировать своё сознание. По наблюдениям Эдварда Дейси это приводит к неэффективному реагированию на неудачу, что в свою очередь приводит либо к самоуничижению и тревоги, либо ребёнок во всех своих неудачах начинает упрекать других.

В своих трудах Рубинштейн Сергей Леонидович отмечал: «для того, чтобы учащийся по-настоящему включился в работу, нужно сделать поставленные в ходе учебной деятельности задачи не только понятными, но и внутренне принятыми им»[30], т.е. чтобы поставленные задачи для обучающегося отразились в его переживании и приобрели значимость.

По третьей классификации мотивов учения мотивы разделяются, когда ребёнок движется к успеху или избегает неудачу.

Дети, движущие к достижению успеха, ставят некоторую цель, активно включаются в ее реализацию, выбирают пути, направленные на

достижение поставленной цели. Учебный процесс вызывает у них приятные эмоции, сосредоточенное внимание и желание работать.

По-другому ведут себя обучающиеся, направленные на недопущение неудачи. Их движение направлено не на результат, чтобы избежать неудачу. Ученик, который не уверен в себе, боится критики, не получает удовольствия от учебного процесса.

Как описывал Альфред Адлер в своих трудах: «...потеря мужества вынуждает ребенка избегать верных путей и выполнения обычных обязанностей, постоянно выискивать иной выход, приводящий к свободе и легкому успеху...»[1]

Очень важно, чтобы обучающийся был уверен именно в своих способностях «...Когда человек считает, что причиной успеха являются его способности, усилия или какие-то другие личностные характеристики (а не помощь учителя или легкость задачи), он склонен испытывать гордость за результат деятельности. Наоборот, в случае неудачи, атрибутируемой внутренними факторами, наблюдается снижение самооценки...те, кто убежден в невозможности контролировать свои учебные достижения, обладают низкими ожиданиями успеха и проявляют низкую мотивацию достижения...»[8]

Ребёнок испытавший чувство победы будет стараться повторить положительный опыт ещё и ещё: «...гордость, вызванная успехом, приписываемым внутренним факторам, является ключом к запуску поведения, направленного на достижения, возможно, чтобы вновь испытать приятные эмоциональные состояния. Напротив, стыд, испытываемый в случае неудачи, запускает желание убежать от неприятной ситуации. Поскольку вина вызывается эмоциями, связанными с личной контролируемостью фактора, она должна мотивировать к действиям...»[8]

Борис Циренович Бадмаев подразделяет учебно-познавательные мотивы на два вида «...Деловой мотив – так условно назван мотив, когда ученик проявляет определённую активность в учебной

деятельности в расчете на какое-нибудь вознаграждение, будь то похвала, хорошая отметка или другое материальное вознаграждение...Вторая разновидность мотивации – состязательная, или, как иногда её называют, спортивная мотивация...ученик старается учиться не хуже других или...лучше всех...Состязательная мотивация может мобилизовать волевые усилия ученика...»[3]

Для вовлечения в образовательный процесс, по мнению Лидии Ильиничны Божович, существует две категории мотивов «...мотивы учения могут быть подразделены на две большие категории. Одни из них связаны с содержанием самой учебной деятельности и процессом ее выполнения; другие - с более широкими взаимоотношениями ребенка с окружающей средой. К первым относятся познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями; другие связаны с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желанием ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений...»[5]

Понятие «мотивация» - имеет более широкое объяснение, чем понятие «мотив». Слово «мотивация» применяется в сегодняшней психологии в широком смысле: как обозначающее систему детерминант, регулирующих поведение (цели, потребности, стремления, мотивы, намерения и т.д.), и как характер процесса, стимулирующего и поддерживающего активность на каком-то определенном уровне. Упрощенно говоря, мотивация - это причины, побуждающие людей что-либо делать. Таким образом, мотивация к обучению - это причины, побуждающие учиться.

Хайнц Хекхаузен понятие мотива и мотивации разделяет по-своему: «...ценностные диспозиции или предрасположенности, характерные для индивида, получили название мотивов ... определенному мотиву соответствует целое множество отдельных параметров. Однако мотив всегда остается так называемым гипотетическим конструктом, т. е. чем-то мыслимым, а не наблюдаемым непосредственно... и мотивации...речь идет

здесь о взаимодействии детерминантов, которые можно отнести отчасти к ситуации, а отчасти к личностным особенностям человека... в современной психологии мотивации мотивация всегда рассматривается как результат такого взаимодействия... Слово мотивация выступает в психологии в качестве обобщающего обозначения многочисленных процессов и явлений, суть которых сводится к тому, что живое существо выбирает свое поведение, исходя из его ожидаемых последствий, и управляет им в аспекте его направления и затрат энергии...»[35]

По мнению профессора МГУ им. М.В. Ломоносова Гордеевой Татьяны Олеговны «Мотивация есть объяснительный конструкт, используемый для объяснения причин поведения людей, его направленности и механизмов осуществления.»[8]

Современные исследователи определяют большое внимание изучению мотивации. «...Причина, почему мотивация столь важна, заключается в том, что люди в рамках данной среды - например, класса - обычно проявляют достаточно малый диапазон способностей по сравнению с диапазоном мотивации. Таким образом, мотивация становится ключевым источником различий в достижении успеха между отдельными людьми, живущими в данной среде...»[11]

Е.П.Ильин утверждал, что мотивация, - это процесс формирования мотивов активности. А мотив - это комплексное психологическое образование, толкающее на сознательные действия и поступки, которое служит для них основанием или обоснованием.

В своем труде Е.П. Ильин рассматривает идеи разных исследователей о принципе мотива. В каждой из этих теорий, о которых он рассказывает, видит свои плюсы и минусы. Потребность мотива объясняет появление энергии для выполнения действия, но не объясняет, почему избирается именно этот предмет и принцип удовлетворения потребности, то есть исчезает направляющая функция мотива.

Е.П. Ильин, рассуждая об этапах формирования мотива, когда мотивом является биологическое желание индивида, выделяет три шага появления мотива.

Первый шаг - появление абстрагированного, мотива. На этой стадии происходит появление потребности человека, появляется желание к поиску.

Второй шаг - внешний или внутренний поиск (связанная с работой над настоящими объектами или образами). Индивид оценивает ситуацию, оценивает свои возможности, возможность достижения цели, оценивает ситуацию с нравственной стороны, а также вероятность достижения успеха при разных вариантах развития событий.

На третьем шаге определяется конкретная цель и появляется намерение ее добиться. Таким образом, в процессе появления мотива мы можем увидеть, как в его составляющую включаются все перечисленные выше определения, которые высказали отдельные авторы.

Жозеф Нюттен как и другие исследователи своего времени указывает на то, что мотивация связана с динамикой индивида, то есть мотивация развивается в деятельности «...Мотивация является прежде всего неотъемлемым динамическим компонентом этого процесса поведенческого взаимодействия...самый общий и достаточно абстрактный термин мотивация относится к динамическому и направляющему (то есть избирательному и задающему предпочтения) аспекту поведения...»[25]

В своей работе Аэлита Капитоновна Маркова использует мнения гештальтпсихологов «...За отношением к учению у каждого школьника надо видеть сложное строение его мотивационной сферы и многие входящие в нее побуждения (смысл, мотивы, цели, эмоции, интересы), их качественные характеристики, их соотношение, т. е. видеть все составляющие, образующие мотивацию. О состоянии мотивации нельзя судить по отдельным побуждениям, а надо стремиться охватить всю систему побуждений, специфическую для данного ребенка, характер доминирующих у него побуждений. Упрощенное понимание мотивации как неопределенного

расплывчатого положительного отношения к учению затрудняет ее оценку и формирование...»[21]

У многих авторов встречается понятие вовлечённости в образовательный процесс, что приводит к усилению восприятия предлагаемого материала.

В культурном мире существуют разные объяснения понятия вовлеченности: Н. Бердяев описывал вовлеченность в виде творческого акта; П. Ландсберг понимал вовлеченность в виде «акта особого рода, идущий...через личность», а также понимал свободу человека как вовлечение.

«Вовлеченность - это нечто особенное. Ваш разум со всей внимательностью отдается делу. Ваши эмоции усилены. Ваше внимание сконцентрировано, а ваше поведение распределено» [31]

О вовлеченности студентов в процесс обучения в своей работе «Вовлечённость студентов в учебный процесс в НИУ ВШЭ в 2011 и 2012 гг.» указывает магистр социологии Малошенок Н.Г.: «Студенческая вовлечённость- теоретический концепт, который описывает довольно распространённое явление дифференцированного отношения студентов к обучению в университете. Далеко не все учащиеся одинаково хорошо выполняют требования преподавателей и проявляют усердие в учёбе. В любом университете и учебной группе есть «успевающие» и «неуспевающие» студенты, то есть те учащиеся, которые в разной степени вовлечены в учебный процесс. Явление студенческой вовлеченности было обнаружено в 1970-х годах в результате эмпирических исследований студентов.»

То есть по отношению к обучающимся в школе можно применить ту же концепцию. Если ученик вовлечен в процесс урока, он эффективно усваивает знания, содействует продуктивной работе всего класса, получает удовольствие от урока и доставляет удовольствие учителю. Однако не так-то

просто вовлечь ребенка в процесс, который заведомо кажется ему скучным и неинтересным.

Отсюда можем сказать, что мотивация вовлеченности в образовательный процесс – это процесс стимулирующий и поддерживающий поведенческую активность в избирательном отношении обучающихся к образовательному процессу в учебном учреждении.

Справедливости ради скажем, что проблема мотивации в обучении молодого поколения опыту старшего стоит определенно остро с тех пор, как появились первые знания, первые видения человеком природы.

1.2 Процесс формирования мотивации обучающегося

Однозначно рассмотреть формирование мотивации как формирование первичной реакции на то или иное воздействие педагога на обучающегося не выйдет. По той простой причине, что процесс формирования мотивации необходимо рассматривать в совокупности прошлого и настоящего жизненного опыта индивида. Другими словами, процесс формирования мотивации относится к воспитанию.

«...не существует общего пути для привлечения внимания; к этому ведет только обычный путь - развитие интереса и награждение акта внимания чувством удовлетворения ученика...»[32]

Свое поведение школьник не всегда может объяснить, так как многие мотивы являются не осознанными «...большая часть мотивации бессознательна, инфантильна и скрыта от самого человека. Важно, однако, что часть мотивации функционально автономна, особенно у личностей, которых мы считаем нормальными, зрелыми, здоровыми...мотивы - двигатели личности - должны расти и меняться...»[25]

Важно на сколько позитивнонаправлен конструкт мышления у обучающихся. Учащиеся оптимисты в образовательных организациях показывают результаты значительно выше обучающихся с

пессимистическим стилем объяснения, хотя предварительное исследование показывало равенство интеллектуального развития испытуемых. Было обнаружено, что пессимистическое отношение приводит к более низким притязаниям, к неспособности обратиться за помощью, неэффективному пользованию учебными стратегиями и как следствие плохая успеваемость в школе.

Направленность же конструкта мышления прививается чаще всего в семье или некоторой общности, в которой воспитывается ребёнок «...источником, благодаря которому ребенок формирует свой стиль объяснения, является характер обратной связи, получаемой ребенком со стороны воспитывающих его взрослых, то есть то, как они объясняют причины успехов и неудач в жизни ребенка...»[3]

В сочинениях Карла Юнга мы встречаемся с мыслью о том, что жизнь в семье первостепенно оказывает воздействие на образ действий ребёнка в школе «...всегда следовало бы изучить среду жизни родителей и ее психологические условия, и почти исключительно там, то есть у родителей, мы и обнаружим единственно значимые причины всех трудностей, испытываемых при воспитании ребенка...»[38]

«...Было также показано, что учащиеся с адаптивным (оптимистическим) стилем объяснения и в школе, и в университете показывают результаты выше, а с пессимистическим - ниже, чем предсказывают тесты интеллекта...представления субъекта о себе, своих качествах имеют большое значение для его мотивации: в частности, представления субъекта о собственном интеллекте имеют важное значение для мотивации, направленной на достижения...»[3]

«...Испытывая неудачи в работе и веря в то, что они не в силах достичь успеха, «беспомощные» дети становятся менее мотивированными, сокращают свои усилия и минимизируют цели...индивид, ориентирующийся на результат и обладающий низкой самооценкой собственных способностей, будет выбирать либо относительно легкие задачи (успех в отношении

которых гарантирован), либо очень трудные (при которых неудача не означает низких способностей) ...»[3]

Л. И.Божович уверена, что мотивы в человеке надо воспитывать «...Формирование потребностей и мотивов происходит не стихийно. Этим формированием надо управлять, а для этого необходимо знать законы развития потребностей и условия перехода примитивных потребностей в более высокие формы мотивации поведения...существенно важным для воспитания является то, какие именно мотивы станут для человека ведущими. Именно они определяют направленность личности человека...»[5]

В нашем случае вызывает интерес к формированию стойкой мотивации к процессу образования. Учитель работающий на любой ступени образования встречается с нежеланием обучающихся вовлекаться в учение.

В начале XIX века учёные – педагоги основывали свои теории относительно воспитания мотивации исходя из собственной интуиции и опираясь на свой педагогический опыт. Многие сходились во мнении, что обучать ребёнка целесообразно через деятельность, организовав при школах мастерские. И это была оправданная мера, так как в школы стали приходить дети низших сословий общества, которые мир познавали через труд.

Выдающийся немецкий педагог-демократ, последователь Песталоцци, сделавший дальнейший шаг вперед в разработке теории развивающего обучения Адольф Дистервег полагал, что разумно организованное воспитание должно строиться с учетом трех принципов: природосообразности (учет возрастных и индивидуальных особенностей физического и психического развития ребенка), культуросообразности (учет условий, в которых ребенок живет, национальной культуры), самостоятельности (стремление развивать детскую творческую активность).

Джон Дьюи - американский философ и педагог, представитель философского направления прагматизм в своём трактате «Моё педагогическое кредо» мотивацию своих учеников определял в социально значимом действии: «...я уверен, что мы насилуем природу ребёнка и

затрудняем его нравственное развитие, когда внезапно заставляем ребёнка изучать целый ряд специальных предметов, таких как чтение, письмо, география, никак не связанных с его социальной жизнью...», то есть «...знакомство с наукой должно происходить не как с каким-то совершенно новым содержанием, а как с факторами, уже вовлечёнными в прошлый опыт ребёнка и как с инструментами, с помощью которых можно легко и эффективно этот опыт упорядочить...»[9]

Мы признаём, что подобный подход к организации учебного процесса и вовлечении обучающихся в образовательный процесс оправдан и в наше время. Широко применяется деятельностный подход на уроках технологии, ребята более увлечены уроком, когда их теоретические знания подкрепляются на практике.

Для детей начальной школы Георг Кершенштейнер выдвигает идею использования игровой учебной деятельности «...вся непрерывная игра, жизнь ребенка есть как бы сознательное намерение природы, направленное к тому, чтобы развивать духовные и физические силы ребенка под влиянием живого, разностороннего опыта. И именно там, где здоровые дети не свалены за могильные стены больших городов, они вся инициатива. Они открывают постоянно новые области радующей их деятельности и отдаются ей до самозабвения...», «...наша книжная школа должна стать школой работы, которая примыкала бы непосредственно к школе игры раннего детства...»[13]

Монтессори была уверена в том, что почти любой ребенок может открыться в деятельности. Эта деятельность активизирует ребёнка на познание окружающего мира, на познание культуры, освоенную предшествующими поколениями, в то же время приводит к реализации заложенного в взрослеющей личности потенциала, к полноценному духовному и физическому раскрытию. Задача педагога, с точки зрения Монтессори, создать максимально действенную для личностноразвивающую обстановку, которая даст ему наиболее комфортное жизнесуществование, развитие всех заложенных в него возможностей.

Ребёнок должен получить возможность удовлетворять свои познавательные направления, проявлять любопытство и тягу к исследованиям присущих ему от природы.

Для того, чтобы ученика вовлечь в предмет Лев Семёнович Выготский предложил: «...поставить этот предмет или явление в личные отношения к ученику, надо сделать его изучение личным делом ученика, тогда мы можем быть уверены в успехе...»[7] и «...существеннейшую помощь оказывает трудовой метод воспитания. Он исходит из естественных склонностей детей к деланию, к действию, он позволяет каждый предмет превратить в ряд интересных действий, а ничто так не свойственно ребёнку, как испытывать удовлетворение от собственной деятельности... Сюда же относится соединение учебных занятий с жизнью...»[7]

Или другой способ, предложенный Куртом Левином, вовлечь ребёнка в образовательный процесс: «...Включив деятельность (например, не нравящиеся ребёнку вычисления) в другой контекст (например, в контекст игры в магазин), то есть изменив значение этой деятельности для ребёнка, а, следовательно, и её валентность, можно «возбудить интерес» ребёнка к этой деятельности. Такой способ не требует построения барьера и обеспечивает спонтанное обращение ребёнка к нелюбимой прежде деятельности благодаря заново созданному центральному положительному полю...»[17]

От идеи природосообразности воспитания учёные психологи не отходят и в середине XX века.

Дав толчок развитию новому направлению в психологии Абрахам Маслоу утверждал: «...Потребность знать и понимать проявляется уже в позднем младенчестве. У ребенка она выражена, пожалуй, даже более отчетливо, чем у взрослого человека. Детей не нужно учить любопытству...»[22] Причём тяга к научению по природе вызвана позитивными влечениями «...в основе человеческой тяги к знанию лежат не только негативные детерминанты (тревога и страх), но и позитивные импульсы, импульсы *perse*, потребность в познании, любопытство,

потребность в истолковании и понимании...Всех психологически здоровых людей объединяет одна общая особенность: всех их влечет навстречу хаосу, к таинственному, непознанному, необъясненному. Именно эти характеристики составляют для них суть привлекательности; любая область, любое явление, обладающее ими, представляет для этих людей интерес. И наоборот - все известное, разложенное по полочкам, истолкованное вызывает у них скуку...»[22]

С появлением науки психология, педагоги для формирования мотивации стали применять её постулаты.

В своём труде Ушинский ссылается в некоторых аспектах на Вундта, с некоторыми идеями Вундта Константин Дмитриевич не соглашается, но в целом просматривается научный подход в педагогике с учетом протекания в организме ребёнка физиологических и психических процессов.

Вовлеченность в образовательный процесс Константин Дмитриевич рассматривает как удержание внимания учащегося на предмете изучения, он утверждает однозначно: «...воспитатель должен пользоваться способностью души произвольно направлять свое внимание, должен укреплять власть души над вниманием; но, в то же самое время, должен заботиться о том, чтобы пассивное внимание развивалось в воспитаннике, чтобы его интересовало то, что должно интересовать развитого и благородного человека, а это достигается не иначе, как множеством и стройностью следов того или другого рода. Принуждать себя вечно никто не в состоянии, и если в человеке не разовьется интерес к добру, то он недолго пройдет по хорошей дороге...»[33]

Большое значение в начале XX века, на изучение поведения и работу высшей нервной деятельности оказали практические опыты русского и советского учёного, первого русского нобелевского лауреата, физиолога, создателя науки о высшей нервной деятельности Ивана Петровича Павлова (1849 – 1936). Полученные данные и сделанные на их основе выводы до сих

пор используются исследователями в области физиологии, психологии и педологии.

Рефлексы, мотивы и свободы представляют из себя огромный интерес, вследствие чего они должны быть целью изучения не только физиологов, но и должны быть интересны педагогам, психологами социологам. Павлов достаточно часто подчеркивал их роль в активном поведении индивида. На основе их изучения мы можем построить всю систему педагогики и воспитания нового подрастающего поколения.

«И мечтается мне, - писал Павлов, - испорченный аппетит, подорванное питание можно поправить, восстановить тщательнейшим уходом, специальной гигиеной. То же может и должно произойти с загнанным исторически на русской почве рефлексом цели. Если каждый из нас будет лелеять этот рефлекс в себе как драгоценнейшую часть своего существа, если родители и все учительство всех рангов сделают своей главной задачей укрепление и развитие этого рефлекса в опекаемой массе, если наши общественность и государственность откроют широкие возможности для практики этого рефлекса, то мы сделаемся тем, чем мы должны и можем быть, судя по многим эпизодам нашей исторической жизни и по некоторым взмахам нашей творческой силы...»[10]

Иван Петрович даёт определение полученным знаниям с точки зрения физиологии: «Образование временных связей - ассоциаций, это есть знание, это есть приобретение новых знаний... Все обучение заключается в образовании временных связей, а это есть мысль, мышление, знание. Мышление есть ассоциация - знание, а пользование им – понимание...»[10]

Для того чтобы ум был заинтересован, что-либо учить или узнавать, он должен для себя осознать, что он что-то недопонимает, но если субъект считает, что он всё знает в той или иной сфере, то невозможно его ничему обучить. Вот как это описывает Иван Петрович в лекции: «Действующий ум должен отчетливо сознавать, что чего-нибудь не понимает, и сознаваться в этом. И здесь опять-таки необходимо балансирование. Сколько угодно есть

людей и исследователей, которые ограничиваются непониманием. И победа великих умов в том и состоит, что там, где обыкновенный ум считает, что им все понятно и изучено, - великий ум ставит себе вопросы: «Да, действительно ли все это понятно, да на самом ли деле это так?» И сплошь и рядом одна уже такая постановка вопроса есть преддверие крупного открытия...»[10]

Выготский призывает воспользоваться научным подходом в педагогике, то есть использование инстинктов, которые от природы присутствуют в психике ребёнка, в воспитательных и обучающих целях «...Инстинкт есть самый могущественный импульс и стимул к деятельности. Уже отсюда совершенно понятно, что в воспитании эта огромная природная сила импульса должна быть использована в полной мере... основное педагогическое правило воспитания инстинктов требует не простого их обезвреживания, но использования, не изживания, но перенесения в более высокие виды деятельности...»[7]

«...Основной формой проявления инстинкта в детском возрасте является интерес, т.е. особая нацеленность психического аппарата ребенка на тот или другой предмет...»[7] При этом личным запросом является фактором мотивации учащегося для вовлечения его в образовательную деятельность.

Здесь конечно следует отметить, что «...основное правило требует построения всей воспитательной системы и всего обучения на точно учтенных детских интересах...»[7] и «...прежде чем ты хочешь призвать ребенка к какой-либо деятельности, заинтересуй его ею, позаботься о том, чтобы обнаружить, что он готов к этой деятельности, что у него напряжены все силы, необходимые для нее, и что ребенок будет действовать сам, преподавателю же остается только руководить и направлять его деятельность...»[7]

Эдвард Ли Торндайк как психолог - экспериментатор уверен, что в ребёнке преобладают инстинкты, которые могут быть положительными, требующие своего развития, и могут быть нежелательными, способные нарушать поведение ребёнка, и требующие придания обратного вектора

развитию «...Природа и воспитание формируют человеческий ум и характер. Для того, чтобы оказывать влияние на человека, воспитание должно считаться с природными силами. Учить детей, совершенно не принимая во внимание тех инстинктов и тех способностей, которыми они одарены и которые не зависят от обучения, было бы столь же безумно, как управлять лодкой независимо от направления ветра или строить дом, не принимая во внимание данный материал...»[32]

Если у обучающегося выработать необходимые инстинкты в начале обучения, то в процессе дальнейшего обучения он будет достаточно мотивирован: «...большинство инстинктов и способностей, важных для воспитания, более устойчивы и если только не уничтожены дурным обращением, то сохраняются во все время школьной жизни без особого поощрения со стороны учителей...»[32]

Для правильного подхода к каждому ученику учителю необходимо применять индивидуальный подход: «...Так как индивиды различны между собой как по природе своей, так и по общей совокупности инстинктов и способностей, которыми обладают, то учитель должен принимать во внимание индивидуальную одаренность каждого из своих учеников точно также, как и общую основу, принадлежащую человеческому существу...»[32]

В дальнейшем выявив интерес каждого ребёнка, учитель должен удерживать интерес учащихся: «...Задача учителя состоит в том, чтобы сохранить силу первоначального импульса к умственной деятельности, доставляя соответствующее этой деятельности упражнение, которое сопровождалось бы чувством удовлетворения, а также в том, чтобы придать случайной, бесформенной детской мысли полезную рациональную форму...»[32]

Курт Левин считал: все без исключения – в том числе и «высшие» - психологические явления закономерны и подлежат научному, в том числе и экспериментальному, исследованию; могут и должны быть найдены законы, которым они подчиняются. В статье «Закон и эксперимент в психологии» Левин сравнивает и противопоставляет друг другу научные законы, с одной

стороны, и правила, выводимые на основе статистического обобщения. «Для того, чтобы понять или предсказать психологическое поведение (В), следует для каждого вида психологических событий определить текущую целостную ситуацию, то есть текущую структуру и состояние индивида (Р) и текущую структуру психологического окружения (Е). $V=f(PE)$.»[17]

Левин предлагает свою, вполне конкурентно способную версию психодинамики – концепции законов и механизмов трансформаций энергии побудительных сил человека в конкретные действия. «...Валентности изменяются и при изменении текущего состояния потребностей. Когда потребность в пище, в игре с куклой или в чтении исторической книги находится в «голодном» - то есть в неудовлетворённом – состоянии, то пища, кукла или книга по истории привлекают ребёнка, то есть обладают позитивной валентностью; если эта потребность насыщена, объект становится безразличным; на стадии же перенасыщения потребности он начинает отталкивать ребёнка, то есть приобретает негативную валентность...»[17]

Сергей Леонидович Рубинштейн мотивацию определяет, как интерес направленный на учебный процесс «...Для того чтобы дети и вообще люди учились сколько-нибудь усердно и эффективно, у них должна быть какая-то заинтересованность в учёбе или интерес к ней. Это может быть непосредственный интерес к учению и к предмету учёбы; это может быть и в какой-то мере обычно бывает и опосредованный интерес к учёбе, связанный с более или менее ясным сознанием того, что она даёт.

В одних случаях у них при этом выступает на передний план непосредственный интерес к знанию, в других - желание учиться очень отчётливо опосредовано общественными мотивами, желанием вооружиться знаниями для дальнейшей общественно-полезной деятельности, для того, чтобы строить социализм...»[30]

Одним из первых кто выделил общественно-значимый мотив для обучающегося был Сергей Леонидович Рубенштейн, в этом случае на первое место значимости встаёт общественное признание успехов ученика.

Важную роль в становлении мотивов Лев Семёнович Выготский отводит эмоциям и воспитанию их «...эмоциональные реакции оказывают существеннейшее влияние на все формы нашего поведения и моменты воспитательного процесса. Хотим ли мы достигнуть лучшего запоминания со стороны учеников или более успешной работы мысли - все равно мы должны позаботиться о том, чтобы и та и другая деятельность стимулировалась эмоционально...эмоция могущественна и важна для действия...»[7]

С Выготским соглашается Жан Пиаже. Он приписывает эмоциям воздействие на поведение индивида, а значит эмоции вносят свою лепту в конструкт поведения, то есть то насколько будет эмоционально (оптимистично или пессимистично) окрашена цель, зависит направленность и сила, движущая индивида «...чувство, в какой-то мере, направляет поведение, приписывая ценность его целям...именно чувство даёт действию необходимую энергию, в то время как знание налагает на поведение определенную структуру...»[27]

Тем самым у обучающихся проявляется познавательный интерес. Б.Ц. Бадмаев описал это явление так: «...Познавательный интерес – это эмоционально окрашенное интеллектуальное отношение субъекта познавательной деятельности к объекту познания, проявляющееся как его мыслительная активность по теоретическому проникновению в сущность познаваемого с целью достижения полноты ориентировки в нём...Формирование познавательного интереса как основного мотива учебной деятельности школьников является первой задачей учителя...При отсутствии познавательного интереса учебная деятельность как собственная активная деятельность учащихся невозможна в принципе...Познавательный интерес – подлинно внутренний мотив, психологически присущий познавательной учебной деятельности...»[3]

В середине XX века в психологии появляется термин «смысл», в контексте мотивации это означало: человек способен терпеть лишения и преодолевать трудности благодаря осознанию смысла своего существования. Об этом писал Виктор Эмиль Франкл - австрийский психиатр, психолог и невролог, бывший узник нацистского лагеря смерти «...Смысл, его поиск и осуществление есть основная мотивирующая сила человеческого поведения. Без смысла жизнь становится бессодержательной и лишенной будущего; выносить чувство бессмысленности - тяжкая мука: греческий миф о Сизифе описывает бессмысленный труд как величайшее наказание человека...»[34]

Ещё один немаловажный момент в возбуждении мотивации в образовательном процессе – это постановка краткосрочных целей «...обучение в ситуации постановки ближних целей способствовало росту самооффективности, а также сказывалось на числе решенных задач и результативности ... самооффективность способствует возникновению и усилению интереса к деятельности...»[8]

Мотивы в человеке надо воспитывать «...Формирование потребностей и мотивов происходит не стихийно. Этим формированием надо управлять, а для этого необходимо знать законы развития потребностей и условия перехода примитивных потребностей в более высокие формы мотивации поведения...существенно важным для воспитания является то, какие именно мотивы станут для человека ведущими. Именно они определяют направленность личности человека...»[5]

Процесс формирования мотивации обучающихся – это есть сложный и многогранный конструкт, где должна учитываться вся совокупность детерминант, оказывающих влияние на мотивацию индивида. Конечно же от учителя требуется чательнейшее изучение всех факторов для принятия грамотных решений.

Процесс обучения двойственный, обязательно предполагает обратную связь. С обучающимся, имеющим низкую мотивацию к обучению, очень

часто нарушается обратная связь, что приводит к бессмысленному труду учителя.

1.3 Средства и способы формирования мотивации обучающегося

Изучение вопроса мотивации стало определяться в начале XX века в виде реализации исследования, направленного на изучение влияния различной по модальности стимуляции на силу активности, силу эмоций, эффект научения вызванных таковой. При этом принималось за мотивациюлюбое стимулирующее воздействие на поведение человека и животных, допускалось даже применение фармакологических препаратов. До этого времени педагоги, основываясь на собственном практическом опыте разрабатывали теории и рекомендации для вовлечения в образовательный процесс своих подопечных.

Опытами Йеркса и Додсонабыло определено в 1908 что слишком активная стимуляция приводит к снижению скорости эффективности научения.

Йеркс и Додсон фактически определили два закона. Идея первого заключается в том, что,если увеличиватьинтенсивность мотивации,то график качества деятельности можно изобразить в виде колоколообразной кривой: сначала кривая повышается, а после перехода через точку наиболее высокой успешности, начинает с теми же темпами снижаться. Точка, в которой деятельность выполняется с предельной эффективностью, была названа точкой оптимальной мотивации. Другими словами, если увеличиватьпоощрение за выполненную работуэффект отэтой деятельности усиливается, но при сильно большом премировании качество выполняемой деятельности начинает снижаться по той же кривой.

Второй закон гласит: чем сложнее для человека выполняемая деятельность, тем меньший уровень мотивации требуется для оптимального выполнения её.

Заключение делает Хайнц Хекхаузен, опираясь на идею Йеркса-Додсона: «...высокая сила мотива и сильно стимулирующая ситуация (например, экзамен) должны приводить к сверхмотивации и снижению эффективности действия, тогда как в слабо стимулирующей ситуации (например, при выполнении домашних заданий) сильный мотив будет создавать оптимальную силу мотивации и вести к эффективной работе. Поэтому люди с высоким мотивом достижения в ситуации экзамена из-за своей чрезмерной мотивации показывают худшие результаты, чем те, на которые они в принципе способны. Люди же с низким мотивом достижения должны испытывать недостаток мотивации в тех ситуациях, где отсутствует непосредственное давление ситуации достижения (например, вне школы), и поэтому учатся неэффективно, не говоря уже о меньшей продолжительности занятий...»[35]

На основании исследований Йеркса и Додсона мы можем констатировать тот факт, что совершенно неверно поступают некоторые педагоги, ради повышения мотивации обучающихся нагнетая страх перед экзаменами или другими важными мероприятиями.

Воздействовать на внутреннюю мотивацию школьника возможно двумя способами: вербальными методами и вовлечение в процесс обучения путём деятельностного подхода.

В начале XIX века педагогам предлагалось для вовлечения в образовательный процесс делать упор в обучении на практическое освоение предметов путём привлечения обучающихся в трудовую деятельность. Изучая работы мыслителей тех лет, современный учитель может подчеркнуть для себя ряд интереснейших для применения в педагогической практике научений. При чём деятельностный подход к обучению не потерял актуальность и подвергается дальнейшему изучению современными педагогами и психологами.

Георг Кершенштейнер предложил совместить производственную деятельность с теоретическим изучением материала: «...школа должна быть

такой, которая идет навстречу всей душевной жизни ребенка, которая приноровлена не только к его способности воспринимать, но также к его творческой способности, не только к пассивной, но и к активной стороне его натуры, которая должна отвечать не только его интеллектуальным стремлениям, но в особенности его социальным инстинктам. Она должна быть школой обучения, в которой учат не только при помощи слов и книг, но гораздо больше путем практического опыта...», «...только там, где чужое знание помогает в собственном опыте, там настраивают они уши и с жадностью слушают; глотают также и книги и не только с занимательными рассказами...»[13]

Хорошим средством вовлечения в образовательную деятельность является проект. Будучи убеждённым, что знание является побочным продуктом деятельности, Д. Дьюи проявлял особый интерес к организации проектной деятельности в школе, стремясь при этом органично соединить педагогику учителя и психологию ученика. В своей работе «План организации университетской начальной школы» (1896) он излагал проект школы, в которой ребёнок мог бы «вырастить себя», реализуя при этом общественные цели. В наши дни проектная деятельность является неотъемлемой частью образовательного процесса, как в урочной деятельности, так и во внеурочных занятиях.

По мнению Льва Семёновича Выготского, важна личная активность обучающегося в самовоспитании «...В основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика, и все искусство воспитателя должно сводиться только к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность. В процессе воспитания учитель должен быть рельсами, по которым свободно и самостоятельно движутся вагоны, получая от них только направление собственного движения...»[7]

Первостепенной задачей учителя является создание обстановки, вокруг обучающегося, способствующей формированию нужного направления мотивации «...воспитание осуществляется через собственный опыт ученика,

который всецело определяется средой, и роль учителя при этом сводится к организации и регулированию среды...»[7]

Зачастую ребёнок может оказываться слабо мотивированным из-за уровня уверенности в свои силы, ребёнок с мотивацией избегания неудачи показывает низкие уровни результатов учения, поэтому один из способов мотивировать обучающегося дать веру ему в собственные возможности. «...Самая важная задача воспитателя, его священный долг - не допустить потери ребенком мужества в школе, а в том случае, если он уже пришел в школу с проблемами, вернуть ему уверенность в себе. В этом роль школы и учителя. Все это зависит от высокого профессионализма учителя, так как невозможно воспитание детей, потерявших радость и надежду на будущее...»[1]

А. Адлер даёт хороший совет учителю: «...Долг учителя - продолжать относиться к ребенку с осторожностью и осмотрительностью; составить правильное представление о нем и окружающей его среде, подготовить адекватное педагогическое воздействие и направить свои попытки на то, чтобы изменить ребенка к лучшему...»[1]

М.Монтессори разработала свой подход к развитию мотивации учения у детей. Доминантной системы является максимально возможный индивидуальный подход в учебно-воспитательной деятельности, использование хорошо продуманной и аргументированной программой реализации возможностей каждого подшефного, которая направлена на корректировку поведения не только на сегодняшний момент, но и на будущее, соединяющей в себе познание и развитие на основе побуждения к действию и поддержки детской заинтересованности и активности. При грамотном развитии ребенка у него постепенно вырабатываются уверенность, независимость и вместе с тем у него проявлялась любовь к познанию, и формировались мотивы для поддержания достаточно трудной и самостоятельной познавательной работы.

Здесь логично будет отметить, что «...основное правило требует построения всей воспитательной системы и всего обучения на точно учтенных детских интересах...»[7] и «...прежде чем ты хочешь призвать ребенка к какой-либо деятельности, заинтересуй его ею, позаботься о том, чтобы обнаружить, что он готов к этой деятельности, что у него напряжены все силы, необходимые для нее, и что ребенок будет действовать сам, преподавателю же остается только руководить и направлять его деятельность...»[7]

Давая возможность самоконтроля учащимся, мы можем добиться самодетерминации в учебном процессе, когда у обучающихся будет превалировать внутренняя мотивация, подобный вывод мы можем сделать из теории развития Марии Монтессори.

«...Многие люди прекращают учиться, как только заканчивают школу, потому что тринадцать или даже двадцать лет принуждения к знаниям несут для них слишком много отрицательных эмоций. Их вниманием слишком долго управляли учителя и учебники, поэтому окончание образования они воспринимают как освобождение...»[36] «...Нужно сначала создать нужный мотив, без которого деятельность учеников не превратится в активный и самостоятельный процесс, движимый внутренним импульсом – интересом самих учеников...Прежде чем учить, и чтобы научить, нужно добиться того, чтобы ученики хотели, желали, стремились учиться, то есть имели действенный мотив, иначе будет не активная и добровольная учебная работа, а формальное, принудительное занятие неинтересным делом...»[3]

В современном обществе свобода признается особенно важным фактором для развития и обучения. Так как обучающий процесс обязательно должен управляться в основном мотивами, то есть ребенок учится лишь тому, что вызывает в нем заинтересованность, тому где он может проявить себя, если ему дать время и свободу контактировать с предметами изучения так долго, сколько есть у него желание.

Современному учителю важно для себя отображать, что «...изучение мотивации учения каждого ребенка надо проводить не для того, чтобы приспособливаться к наличному, уже сложившемуся ранее уровню мотивации (хотя, безусловно, надо учитывать индивидуальные особенности прошлого опыта ребенка), а для того, чтобы стремиться на основе имеющихся уровней формировать новые виды и формы мотивации, необходимые для воспитания активной личности. Изучение мотивации не самоцель, а лишь основа для ее дальнейшего формирования...»[21]

В корректном обучении к каждому ученику учителю целесообразно применение индивидуального подхода: «...Так как индивиды различны между собой как по природе своей, так и по общей совокупности инстинктов и способностей, которыми обладают, то учитель должен принимать во внимание индивидуальную одаренность каждого из своих учеников точно также, как и общую основу, принадлежащую человеческому существу...»[32]

Карл Юнг высказывался об индивидуальном подходе к каждому обучающемуся «Каждый индивид - это новый эксперимент постоянно изменяющейся жизни, а также попытка нового решения и нового приспособления...надо видеть детей такими, какими они являются на самом деле, а не такими, какими мы желаем их видеть, а при воспитании надо следовать линии развития природы, а не мертвым предписаниям...»[38] Зачастую случается так, что учитель или родитель своими действиями и указами пытается навязать интерес ребёнку к какому-либо предмету насильно.

В дальнейшем выявив интерес каждого ребёнка, учитель должен удержать интерес учащихся: «...Задача учителя состоит в том, чтобы сохранить силу первоначального импульса к умственной деятельности, доставляя соответствующее этой деятельности упражнение, которое сопровождалось бы чувством удовлетворения, а также в том, чтобы придать случайной, бесформенной детской мысли полезную рациональную форму...»[32]

Для поддержания интереса у обучающихся Алексей Николаевич Леонтьев применил свой пример «...сделать что-нибудь интересным, это значит: сделать действенным или создать вновь определенный мотив и сделать искомым и соответствующие цели. Иначе говоря, для того, чтобы возбудить интерес, нужно не указывать цель, а затем пытаться мотивационно оправдать действие в направлении данной цели, нужно, наоборот, создать мотив, а затем открыть возможность нахождения цели (обычно - целой системы промежуточных, «окольных» целей) в том или ином предметном содержании...»[18]

Очень хорошим и действенным приёмом, является личный пример преподавателя или воспитателя. Сколько бы мы не убеждали детей мудрыми и благонамеренными речами в нужности обучения, всё сойдёт на нет, если мы сами своим примером не покажем насколько интересно и благоугодно учиться.

На учителя Карл Юнг накладывает не малую ответственность за воспитание детей «...Немаловажно, чтобы учитель осознавал эту свою роль. Его задача - не просто схематически вколотить в умы детей известный объем учебного материала, но он должен также влиять на детей и своей личностью. Эта последняя его функция по крайней мере столь же важна, как и собственно учебная деятельность, если в некоторых случаях даже не важнее ее...»[38]

Поэтому понятно будет если педагог будет постоянно самосовершенствоваться, тем самым на своём примере показывать обучающимся, что развитие бесконечно, что даже он учитель продолжает учиться «...работы самовоспитания мы не можем и не должны ожидать от ребенка, но мы вправе и должны ожидать ее от взрослого, а особенно в том случае, когда сам этот взрослый - воспитатель. Воспитатель не имеет права быть лишь пассивным передатчиком культуры, он должен также, через самовоспитание, активно развивать культуру дальше. Его культура ни дня не

должна стоять на месте, иначе те ошибки, которые он не поправил в самом себе, он начнет выправлять на детях...»[38]

«...Каждый воспитатель (в самом широком смысле этого понятия) постоянно должен ставить себе вопрос: реализует ли он сам в собственной жизни - по чести и совести - то, чему учит?»[38]

Воспитание через пример может проходить бессознательно без привлечения каких-либо других ресурсов, поэтому такой способ воспитания является самой старой и самой эффективной формой воспитания.

Хорошее воспитательное воздействие оказывает сознательное коллективное воспитание. Под таковым мы понимаем в первую очередь воспитание согласно нормативам, правилам и методам, которые приняты в социуме проживания индивида.

Для Антона Семёновича Макаренко важно было своим примером показать, что, не смотря на разруху, голод и нужду можно верить в лучшее будущее, а самое главное к этому будущему своими руками прокладывать путь несмотря на бытовые неурядицы. Антон Семёнович так и поступал, он жил, ел и работал по хозяйству вместе со своими воспитанниками, то есть всё своё личное время Антон Семёнович отдавал воспитанию из малолетних преступников добросовестных граждан своей страны. Не каждый педагог способен на такое.

Другим стимулом для исправления было коллективное воспитание. Перевесив однажды мышление нескольких воспитанников на конструктивное мышление, что в интересах самих же воспитанников, позитивного направления развития колонии, Макаренко смог создать коллектив, который благодаря авторитету большинства мог перевоспитывать вновь прибывших.

Благодаря самостоятельному решению бытовых задач у воспитанников увеличивалась самоуверенность, что в свою очередь включало самосознание и конечно же увеличение мотивации к труду и учёбе. Так же на коммуну в

процессе её роста были возложены некоторые государственные задачи, что привело к ещё большему самоуважению питомцев коммуны.

Станислав Теофилович Шацкий высказывался резко против по поводу применения психологических приёмов в воспитании детей. Со своей стороны, он предлагал использование детского коллективного труда в виде детских трудовых лагерей, где дети могли заниматься самообслуживанием в вопросах гигиены, питания, обустройства быта. Каждый участник коллектива мог вынести на всеобщее обсуждение любую волнующую его проблему, таким образом у детей возникала иллюзия самоуправления «...в основу совместной жизни сотрудников и детей в летней колонии был положен физический труд и общественное начало. Дети сами готовили пищу, оборудовали помещение, выполняли работы по его уборке; руководство жизнью и деятельностью детей осуществлялось через общее собрание – сходку...»[37].

Как показал практический опыт, отдать всё на полную саморегуляцию несовершеннолетних детей не представилось возможным. Шацкий отмечал, что первоначальное ожидание не подтвердилось, о том, что дети, очутившись в подходящей обстановке, сразу станут свободными и способными к естественной жизни, полной детских запросов и разочарований. Ответственность за жизнь в детском коллективе должна лежать на взрослом подготовленном для этого человеке.

Использование нескольких принципов для построения школьной программы, предложенных Львом Семёновичем Выготским дадут хорошие результаты: «...первый заключается в связности между всеми предметами курса, которая является лучшим залогом возбуждения единого интереса, группировки его вокруг одного стержня.

Второй - это правило относительно того, что всем приходится прибегать к повторению как к методу запоминания и усвоения знаний. И все учитывают, как неинтересно для детей повторение, как они не любят подобных занятий, хотя бы они и не представляли для них трудности.

Причина заключается в том, что здесь нарушается основное правило интереса, благодаря которому повторение представляет из себя самый нерациональный и непсихологический прием.

Правило заключается в том, чтобы вовсе избежать повторения и сделать преподавание концентрическим, то есть расположить предмет таким образом, чтобы он в возможно кратком и упрощенном виде был пройден сразу в полном объеме. Затем учитель возвращается к тому же предмету, но не для простого повторения уже бывшего, а для прохождения еще раз в углубленном и расширенном виде, со множеством новых фактов, обобщений и выводов, так что все заученное учениками повторяется вновь, но раскрывается с новой стороны, а новое так связывается с уже знакомым, что интерес легко возникает сам собой.

Наконец, третий, и последний, вывод использования интереса предписывает построить всю школьную систему в непосредственной близости к жизни, учить детей тому, что их интересует, начинать с того, что им знакомо и естественно возбуждает их интерес.»[7]

Похоже рассматривает проблему Сергей Леонидович Рубенштейн: у педагога определяется одна из важнейших задач: «...Существенная задача педагога заключается в том, чтобы найти на каждом этапе развития наиболее адекватные для него мотивы, соответственно преобразуя и переосмысляя задачу, которую он ставит перед учащимся. Сознательность учения предполагает, во-первых, осознание оснований и смыслового содержания осваиваемых в процессе учения положений - в противоположность формальному, механическому заучиванию пустых формул и необоснованных положений; она существенно проявляется также в мотивах учения, в отношении учащегося к учению и тому, чему он обучается. Для того чтобы учащийся по-настоящему включился в работу, нужно, чтобы задачи, которые перед ним ставятся в ходе учебной деятельности, были не только понятны, но и внутренне приняты им, то есть чтобы они приобрели значимость для

учащегося и нашли, таким образом, отклик и опорную точку в его переживании...»[30]

По мнению физиологов начала XX столетия, внимание человека имеет волнообразную структуру, то есть спады и подъёмы внимания сменяют друг друга, отсюда Лев Семёнович делает следующий вывод «...Необходимо так педагогически организовать урок, так расчленить материал, чтобы на моменты подъема силы внимания приходились наиболее ударные и важные места, а с моментами падения волны внимания совпадали наименее важные и не уводящие вперед части изложения...»[7]

Часто у детей на уроке возникает распределение внимания: «...ребёнок слушает учителя на уроке и одновременно думает о том, как будет играть в мяч после уроков...».[17] Курт Левин предлагает ввести понятие меры вовлеченности в процесс (S1 и S2), определяющая относительную значимость этой ситуации. В данной ситуации задача учителя усилить значение S1.

Вот как рассматривает сложившуюся ситуацию Алексей Николаевич Леонтьев «...простое „обращение" внимания ребенка на что-нибудь путем, например, соответствующего указания, способно вызвать у него лишь первоначальную ориентировочную реакцию, которая затем, в случае, если никакой деятельности в связи с данным предметом не возникает, естественно гаснет. Если же данный предмет удерживается в поле внимания ребенка, то это зависит от того, что перед ребенком возникает известная задача, и он как-то действует по отношению к этому предмету, занимающему теперь в его деятельности структурное место цели. Таким образом, вопрос здесь не в особенностях внимания ребенка, как некой способности его сознания, а в особенностях его деятельности...»[18]

Алексей Николаевич выражает свою уверенность, что внимание должно воспитываться, оно не относится к ежеминутным потребностям «...сделать ученика внимательным, воспитать его внимание - это, прежде

всего, организовать у него требуемую деятельность, воспитать у него определенные виды и формы ее...»[18]

Левин в своей работе показывает пошаговый метод для усиления вовлеченности «...эффективность пошагового метода основывается на постепенном принятии текущей ситуации, благодаря чему человек менее склонен сопротивляться следующему шагу...»[17], то есть учителю не стоит добиваться вовлеченности резкими изменениями, а стоит действовать пошагово. Тем самым педагог не встречает открытого сопротивления обучающегося, ребёнок идёт на небольшие уступки, принимая и оправдывая для себя данность.

Для того чтобы использовать своё педагогическое воздействие на обучающегося учитель должен учитывать, что «...воздействие любого стимула зависит от того или иного сочетания стимулов, а также от состояния данного человека в данный момент времени...» и «...то, как ребёнок воспринимает одну и ту же физическую ситуацию, зависит от уровня его развития, характера и образа мыслей...»[17]

Для привлечения внимания обучающихся Алексей Николаевич предлагает использовать наглядные материалы, но с тем условием, что они должны отвечать определённым требованиям «...введение в обучение наглядного материала непременно должно учитывать, по крайней мере, два следующих психологических момента:

1) какую конкретную роль наглядный материал должен выполнять в усвоении;

2) в каком отношении находится предметное содержание данного наглядного материала к предмету, подлежащему сознанию и усвоению...»[18]

Для применения наглядного материала важно «...найти конкретное место наглядного материала, т. е. найти не только метод внесения его в педагогический процесс, но и метод такого руководства самим этим

процессом, который обеспечил бы не формальное «применение» наглядности, а действительное ее использование...»[18]

Блюма Вульфовна Зейгарник проведя ряд опытов в 20-е годы XX столетия в Германии под руководством Курта Левина, пришла к выводу, что незаконченные задания на 50% лучше запоминаются испытуемым, чем те, которые ему дали доделать. Но «...если задание интересно, то, выполнив его один раз, испытуемый стремится продолжить им заниматься...»[38], то есть задание приобретает статус незаконченного.

Для того что бы произошло запоминание о прерванной работе в памяти, подопытный человек должен увлечься процессом полностью, в другом случае эффекта запоминания не будет «...к концу работы испытуемый обычно в большей степени находится «внутри» неё, чем в самом начале. Он погружён в работу всей своей личностью. И работа становится в более глубоком смысле «его работой», так что за ней стоит не только квазипотребность, образовавшаяся в результате исходного намерения, но и истинные потребности данного человека...»[38] Применение такого способа мотивации на уроке требует от учителя определённых навыков.

После достижения какого-либо результата ребёнку важно положительно эмоционально окрасить случившееся. Хекхаузен выделяет эмоциональный мотивационный эффект «...важным компонентом мотивационных процессов после осуществления действия являются эмоции, связанные с оценкой достигнутого результата деятельности...»[35] В таком случае появляется дополнительное положительно окрашенное мотивационное поле для продолжения деятельности. При негативно окрашенном поле деятельность обучающегося снижается до полного прекращения.

Маркова Аэлита Капитоновна в своих работах указывает на то что воспитание должно происходить на эмоционально-положительном развитии личностных качеств «...Воспитание правильной мотивационной направленности, постановки целей у школьников должно сопровождаться и

воздействием на эмоциональное отношение школьников к учению. Эмоции, несомненно, имеют мотивирующее значение в процессе учения...»[21]

По мнению Михайла Чиксентмихайи рост личностных качеств и получение жизненных навыков у человека происходит тем интенсивнее, чем свободнее был его выбор: «...мы развиваемся и перерастаем себя именно тогда, когда действуем свободно, ради самой деятельности, а не руководствуясь внешними побуждениями. Рост личностной сложности предполагает, что мы вкладываем энергию в развитие способностей, данных нам от природы...»[36] Поэтому важно в обучающемся развить внутреннюю потребность к учению.

Михай Чиксентмихайи известный по своим исследованиям тем счастья, креативности, субъективного благополучия, однако более всего известен благодаря своей идее «потока» - потокового состояния, изучаемого им в течение нескольких десятилетий. Он рассматривает потоковое состояние индивида в процессе любой его деятельности.

«Культивирование чувства потока, исключая любые негативные мысли, идеально подходит для повышения опыта позитивного самоосуществления. Существует несколько условий, необходимых для возникновения переживания потока.

Структурирование деятельности с четким выделением целей и на основе оперативной обратной связи. Это означает, что деятельность должна иметь четкие правила и нормы, позволяющие решающему ориентироваться в проблемной ситуации. Поскольку решающий погружен в процесс деятельности, он должен иметь возможность получить представление об обратной связи и чувствовать, что избранные стратегии адекватны достигаемым целям. Отсутствие обратной связи приводит к спутанности сознания и доминированию иррациональных мыслей.

Баланс трудности проблемной ситуации и способностей личности. Для достижения и поддержания состояния потока необходимо иметь благоприятный баланс между уровнем компетентности в разрешении

проблемных ситуаций данного класса и объективной или субъективной трудностью последней. Если проблемная ситуация требует навыков, намного превышающих наличный уровень компетентности, то это приведет к тревожности. Если проблемная ситуация не возникает в сознании решающего, это приведет к скуке. Если у человека нет навыков успешного разрешения проблемных ситуаций, то он не способен даже увидеть реальные проблемы. В этом случае базовым эмоциональным фоном ощущений будет апатия...»[26]

Благодаря ощущению потока человек, а, следовательно, и обучающийся способен преодолевать состояние собственной недооценки «...Увлеченность заставляет забывать о некоторых личностных препятствиях осуществления любимого дела, таких как застенчивость, неуверенность или низкая коммуникабельность...»[26]

В лабораторных исследованиях, проведенных Лией Соломоновной Славиной учёные пришли к интереснейшим выводам. Эффект целеполагания имеет наиважнейшую мотивирующую роль для любого ребёнка ««...поставленная перед ребенком цель, заключающаяся в указании определенного объема работы и не являющаяся сама по себе для ребенка привлекательной, приобретает побудительную силу благодаря тому, что разрешает конфликт противоположных потребностей и тем самым вызывает у ребенка переживание эмоционального благополучия...»[5]

Для того что бы ребёнок начал выполнять не привлекательные для него действия необходимо поставить перед ним цель,ограниченную во времени или количестве, проделанной работы «...когда ребенку приходится выполнять непривлекательную для него деятельность, большую побудительную силу начинает приобретать для него ограничительная цель...побудительная сила цели в значительной степени зависит от того момента, когда она дается ребенку. Если цель дается уже после того, как у ребенка актуализировалась и приобрела достаточную силу потребность прекратить работу, то она уже не способна побудить ребенка к ее

продолжению; если же цель поставлена перед ребенком раньше, то она сразу же актуализирует потребность выполнить поручение и, таким образом, тормозит потребность прекратить работу...»[5]

Постановка краткосрочных целей – это ещё один немаловажный факт, выделенный Гордеевой Тамарой Олеговной, для толчка развития мотивации в предстоящем процессе «...обучение в ситуации постановки ближних целей способствовало росту самооффективности, а также сказывалось на числе решенных задач и результативности ... самооффективность способствует возникновению и усилению интереса к деятельности...»[8]

Эдвард Деси, проводя эксперименты с денежным вознаграждением за решение головоломок и анаграмм сделал интересный вывод: награда может испытуемым восприниматься как контроль и не действовать как позитивная обратная связь при этом может привести к понижению внутренней мотивации и к ухудшению результатов активности. Из поставленных экспериментов мы можем осознать, что оценивание в школе может приводить к понижению внутренней мотивации в образовательном процессе «...подкрепление деятельности не обязательно должно быть внешним, оно может исходить от самого субъекта поскольку у последнего есть собственная внутренняя мотивация, на которую и нужно в первую очередь опираться в процессе обучения и воспитания...»

Если использовать внешние стимулы для подкрепления мотивации, то необходимо учитывать создание необходимых барьеров. Если используемый стимул положительный для ребёнка, то «...ребёнок часто пытается достичь награды с помощью обходного пути лежащего в стороне от выполнения неприятного задания. Обещание награды даст эффект лишь в том случае, если все обходные пути к области R будут блокированы...»[17]

Если же используется негативный стимул, то есть наказание то «...если обе негативные валентности очень велики, то ребёнок может попытаться избежать спорного вопроса или даже убежать из дома. Чтобы угроза

наказания была эффективной, она должна сочетаться с такой организацией ситуации, которая исключала возможности бегства...»[17].

Выготский не видит пользы от внешних мотивов «...ничего не стоит внимание или интерес ребенка к работе, если их стимулом является боязнь наказания или ожидание награды...»[7]

«Тот, кто заинтересован в развитии и укреплении внутренней мотивации у детей, сотрудников, студентов и так далее, не должен концентрироваться на системах внешнего контроля...», - писал Эдвард Деси.

Так как мотивация обучающегося включает в себя совокупность детерминант, учителю стоит в своей практической деятельности воспользоваться по возможности большим количеством способов мотивации.

Изучая работы разных авторов, я определил, что внутренняя мотивация в сфере обучения имеет большую ценность относительно внешней. Только при наличии внутренней мотивации происходит самодетерминация личности.

Внутренней мотивации к обучению можно добиться только путём личной заинтересованности обучающегося к материалу предмета. Сложность заключается в том, что материал школьной программы, для ребёнка считается заведомо не интересным.

Для проявления интереса некоторые учёные предлагают использовать учебную деятельность. Ребёнок лучше усваивает предмет темы, когда он работает над этим предметом или производит какие-либо физические или умственные действия с ним.

Для возбуждения внимания важно, чтобы в новом изучаемом материале присутствовала знакомая, обыденная для ребёнка информация. Иначе у обучающегося возникает апатия и дальнейший переход внимания на внутренние не относящиеся к теме мысли.

Если же во вновь изучаемом материале ребёнку всё известно, то возникает скука и внимание вновь переходит на другой объект. Чтобы материал был умеренно знаком и в то же время нёс в себе новые факты,

предлагается использование концентрического способа подачи школьного материала.

Рассмотрев весь образовательный процесс в целом, а не только в ракурсе одного предмета, мы можем определить важное значение метапредметным связям. Хороший эффект для мотивации обучающихся дадут частые ссылки с одного учебного предмета на другой.

Формирование мотивации обучающегося в значительной мере зависит от проявления внимательности. Многие учёные сходятся во мнении, что это не моментальный процесс, он требует времени, внимательность воспитывается пошагово, с учётом текущего состояния обучающегося.

Хороший эффект в качестве привлекающего момента дают наглядные материалы, но использование их должно исключить формальный подход. Наглядные материалы должны быть тщательно продуманы и соответствовать изучаемой теме.

Блюма Вульфовна Зейнгарник в своих лабораторных исследованиях пришла к интересному, требующему дальнейшего изучения, выводу. Если человек запоминает на 50% больше информации в незаконченном задании, чем в законченном, то возможно выработка конкретной пошаговой инструкции, как проводить урок с незаконченными заданиями, даст хорошие результаты в обучении детей.

Для ребёнка важной составляющей частью образовательного процесса может явиться эмоциональное окрашивание. В таком случае в конце работы ребёнка стоит похвалить, даже в том случае, когда он не добился положительного результата.

Каждый человек будь то взрослый или ребёнок нуждается в самоуважении, поэтому рост личностных качеств и получение жизненно важных навыков происходит тем интенсивнее, чем свободнее был его выбор. Учителю стоит поставить образовательный процесс таким образом, чтобы у обучающегося создавалась иллюзия свободы выбора. Но важно отметить, что

выбором ребёнка должен руководить подготовленный для этого человек. Дитя не может одновременно стать ответственным и взрослым.

Наивысшую точку мотивации в действии Чиксентмихайи назвал «поток», действенный результат даст проявление такого состояния у обучающегося. Современные исследователи предлагают для этого использовать игровой вид деятельности.

Важную мотивационную часть составляет целеполагание. То в какое время, текущее состояние обучающегося и каким образом, какими словами поставлена цель, зависит с какой мотивацией обучающийся возьмётся за дело. Использование краткосрочных целей даёт положительный результат для мотивации достижения.

Многочисленные эксперименты показали, что внутренняя мотивация более желательна в обучении. Внутренняя мотивация к обучению сохраняется у человека длительное время.

Внешняя мотивация если связана с позитивным подкреплением, будь то денежное вознаграждение, положительная оценка или похвала взрослого, приводит к тому что ребёнок пытается достичь награды путём обходного пути. При применении внешней положительной мотивации целесообразно учитывать создание необходимых барьеров.

Если использовать негативный стимул, то ребёнок может выбрать бегство из ситуации. Поэтому если использовать внешнюю негативную мотивацию, то нужно исключить возможность выхода.

Хотя многие учёные сходятся во мнении, что внешняя мотивация не приносит должного результата, педагоги практики очень широко применяют данный вид мотивации. Связано это с тем, что внутреннюю мотивацию можно сформировать только по истечении времени, для первоначального импульса заинтересованности необходим внешний стимул.

Положительными внешними стимулами могут являться учебная деятельность, концентрическое обучение, метапредметные связи,

использование наглядности, эффект Зейнгарник, положительно эмоционально окрашенное действие, целеполагание и похвала.

Наказание и материальное вознаграждение к развитию внутренней мотивации не приводит.

Хороший результат даёт собственный пример учителя в самосовершенствовании.

1.4 Вывод по I главе.

Под понятием мотивация мы будем понимать широкое понятие, которое используется в современными психологами в двойном смысле: как обозначающее систему детерминант, регулирующих поведение (намерения, потребности, цели, мотивы, стремления и др.), и как объяснение процесса, который направляет активность в том или другом направлении. Упрощенно говоря, мотивация - это причины, побуждающие людей что-либо делать. Таким образом, мотивация к обучению - это причины, побуждающие учиться.

Мотивация - это динамический процесс, благодаря которому формируется мотив учения. Общий и достаточно абстрактный термин, относящийся к динамическому и направляющему аспекту поведения.

О направленности мотивации нельзя судить по отдельным побуждениям, для точной диагностики следует стремиться, по возможности охватить всю систему побуждений, присущую исследуемому индивиду, цели его побуждений. Если рассматривать мотивацию упрощенно как неопределенное расплывчатое положительное отношение к учению, то это приведёт к затруднению ее оценки и формированию.

Мотивация важна в образовательном процессе, потому что является наиважнейшим различием в достижении успеха между отдельными людьми, которые обучаются в одной и той же среде.

Исследуя процессы связанные с формированием мотивации обучающихся, мы пришли к выводу, что мы не можем однозначно рассматривать данный процесс как формирование первичной реакции. Формирование мотивации – это воспитательный процесс, требующий времени. Изучая процесс формирования мотивации у определённого обучающегося нужно учитывать его прошлый и настоящий жизненный опыт, а так же учитывать обстановку и окружение, в которой находится ребёнок. Большая часть мотивации человека бессознательна и скрыта от него, школьник чаще всего не может объяснить причины своего поведения.

На мотивацию учения огромное влияние оказывает положительно окрашенное эмоциональное состояние ребёнка. Дети с позитивным настроением на учебную деятельность показывают более высокие результаты, чем дети с пессимистическим мышлением. Конструкт мышления прививается в основном в семье, где воспитывается ребёнок.

Одним из способов формирования положительной мотивации может стать деятельностный подход, предлагаемый учёными-педагогами с конца XVIII века, и который не утратил актуальность в наше время. Основой деятельностного подхода служат прородосообразность, культуросообразность и самодеятельность.

Некоторые споры в педагогическом сообществе вызывает научный психологический подход к воспитанию мотивации в школе. Учёные психологи предлагают различные приёмы, для вовлечения обучающегося в образовательный процесс. В то время как некоторые педагоги категорически настаивают, что применение психологических приёмов в школьной практике не допустимо. Но как показывает наше наблюдение за коллегами, учителя применяют психологические приёмы на интуитивном уровне.

Наше мнение состоит в том, что методика управления вниманием обучающихся должна быть выработана как пособие для специалистов в сфере образования. Иначе пока молодой учитель интуитивно выработает

свои методы привлечения внимания школьников, он может разочароваться в собственной компетенции педагога.

В Советское время хорошие плоды в формировании мотивации учения давала возможность социальной реализации обучающегося. Ребёнок смотрел на образовательный процесс как на возможность быть полезным обществу, своей стране. В других случаях, когда ребёнок находится в негативно настроенном на обучение обществе, мотивация социально направленного ребёнка несёт отрицательный эффект для образования.

Практикующему учителю необходимо учитывать силу мотивации, так как по заключению Йеркса и Додсона, сверхмотивация в сложных учебных ситуациях даёт отрицательный результат. В не сложных учебных задачах нужна максимальная мотивация для получения положительного результата.

Ознакомившись со способами формирования мотивации, мы определили, что существуют два основных способа доступных и приемлемых в школе, путём привлечения в образовательный процесс обучающихся посредством практической деятельности и с помощью вербальных методов, требующих определённой подготовки педагога.

Способы побуждающего воздействия, связанные с содержанием дидактического материала, личностью преподавателя, с мнением окружающей общности, с наглядными и техническими возможностями, а также связанные с методикой и формами образования приемлемы при формировании мотивации учения как единая сущность. Мы не можем отдать предпочтение тому или иному средству их лучше применять в комплексе, так как они разнонаправлены и одно средство никогда не сможет заменить другое. На практике лучше всего использовать все имеющиеся средства.

III глава. Методические основы использования методов формирования мотивации.

1.1. Вербальные способы стимулирования мотивации обучающихся

Рассмотрим вербальные методы воздействия. Вербальное взаимодействие - это «процесс установления и поддержания целенаправленного, прямого или опосредованного, контакта между людьми при помощи языка» [6]

Под вербальными методами мы подразумеваем средства обучения, выраженные в речи, предложениях, знаках, словах. Каждый учитель на уроке использует вербальные средства, во время изложения нового материала, используя логические доводы, с целью управления учебным процессом, в беседах различного характера. Передаваемая информация в процессе общения имеет важное значение и личностное содержание.

Роль вербального общения во время образовательного процесса сводится к коммуникации (трансляции учебной информации), к номинативной функции (перечисление объектов по их названиям), к воздействию (воспитывающая роль), к когнитивному пониманию (познавательная), к развитию вербального мышления и речи.

Сергей Леонидович Рубенштейн в своём труде «Основы общей психологии» писал: «...Будучи средством выражения, речь является вместе с тем и средством воздействия. Функция воздействия в человеческой речи одна из первичных, наиболее основных её функций. Человек говорит для того, чтобы воздействовать, если не непосредственно на поведение, то на мысль или чувства, на сознание других людей. Речь имеет социальное предназначение, она средство общения, и эту функцию она выполняет в первую очередь, поскольку она служит средством воздействия. И эта функция воздействия в речи человека специфична...» [30]

Семейная пара Рудольф и Кэтлин Вердербер в своей книге «Психология общения» отмечали «...В отношении между языком и значением служит то, что, несмотря на наличие в языках синтаксиса и грамматики, каждое высказывание - это творческий акт...»[6]

Взаимодействие между учителем и обучающимися происходит с помощью языковых конструкций. Но знание синтаксиса и грамматики языка не даёт полной гарантии грамотного использования языковых возможностей «по двум причинам: язык должен быть выучен, а использование языка - это творческий акт».[6]

«...Сознание человека формируется в процессе общения между людьми. Совершающийся на основе совместной практической деятельности процесс духовного, сознательного общения между людьми осуществляется через посредство речи...» [29]

«...Включаясь в процесс реальных практических отношений, общей деятельности людей, речь через сообщение (выражение, воздействие) включает в него сознание человека. Благодаря речи сознание одного человека становится данностью для другого...» [30]

Эту же мысль подтверждают слова Сергея Леонидовича «...Речь - это деятельность общения - выражения, воздействия, сообщения - посредством языка; речь - это язык в действии. Речь, и единая с языком и отличная от него, является единством определённой деятельности - общения - и определённого содержания, которое обозначает и, обозначая, отражает бытие. Точнее, речь - это форма существования сознания (мыслей, чувств, переживаний) для другого, служащая средством общения с ним, и форма обобщённого отражения действительности, или форма существования мышления.

Речь - это язык, функционирующий в контексте индивидуального сознания... речь, а вместе с ней речевое мышление индивида обусловлено языком: лишь посредством отложившихся в языке форм общественного

мышления может индивид в своей речи сформулировать собственную мысль...» [30]

В трудах Вердербер объектом исследования является оратор и ораторское искусство. Во время вербального общения с обучающимися или их родителями педагог может рассматриваться как оратор, поэтому мы используем советы и выводы супругов Вердербер, а также рекомендуем коллегам использовать данные рекомендации в своей педагогической практике.

Рудольф и Кэтлин в книге предлагают несколько определений слов, связанных с грамотным использованием языка.

Язык—это комплекс слов и правил их использования, общих для определённого круга людей одного и того же лингвистического сообщества.

Денотация—это значимость слова, которое языковое общество по настоящему придаёт слову.

Контекст—это расположение слова в тексте и то как расположены какие слова вокруг него.

Коннотация—это ассоциации, связанные со словом, насколько положительные или отрицательные чувства, или оценки оно вызывает.

Точные слова - это те, которые наиболее правильно выражают смысл, они помогают избегать разночтений.

Мозговой штурм— не критичный, не содержащий оценки процесс выработки альтернативы.

Датировка информации— уточнение времени, когда информация была истинной.

Обобщение—это вывод сделанный на основе отдельных, взаимосвязанных фактов.

Индексация—это объективное вербальное признание того, что при видимой некоторой связи, отдельные случаи могут отличаться от обобщённых правил.

Культуры с низким уровнем контекста— это некоторая языковая общность, которая всю информацию передаёт непосредственно в переданных сообщениях.

Культуры с высоким уровнем контекста—это языковое сообщество передающее информацию опосредствованно, а окружающие получающие сообщение должны понимать значение сообщения, основываясь на социальном и физическом контексте.

Говорить уместно—тот случай, когда сортировать слова и символы, необходимо исходя культурообразности слушателей, чтобы нас поняли и мы не попали в неловкую ситуацию.

Рабочая группа - объединение из трех или более людей, нацеленное на исполнение какой-либо общей задачи, при этом члены группы должны взаимодействовать друг с другом и соответственно оказывать влияние друг на друга.

Цель группы - это конечное потребное событие, мотивирующее некоторую общность людей действовать ради его достижения.

Актуальность – это личностная ценность информации, в том случае, когда она их интересует и отвечает потребностям.

Убеждающая речь—это монолог, в ходе которого выступающий передает сообщение для убеждения определённой аудитории, для изменения ценностной направленности аудитории или побуждения этой аудитории к действию.

Установка – это первостепенные устойчивые чувства, позитивные или негативные, связанные с реакцией на определённого человека, объект или ситуацию.

Доводы – это некоторые объяснения, которые нам дают понимание, почему адресат должен поверить в какую-либо информацию и начать выполнять определённые действия.

Изложение рациональных доводов— это прямая схема, следуя которой мы можем предоставить слушателям наиболее обоснованные аргументы в

таком порядке: в первую очередь мы высказываем второе по силе суждение, в конце самое аргументированное соображение, остальные обоснования мы вкладываем между этими двумя высказываниями.

Эмоции – это проявление переживаний, возбуждаемых действиями или словами другого субъекта, сопровождающиеся проявлением физиологического возбуждения и наблюдаемое изменение состояния человека.

Креативность можно определить, как способность человека генерировать новые или оригинальные идеи и точки зрения.

Описание - рассказ о том, что представляет собой данный объект.

Полная демонстрация– это доскональная презентация описываемого оратором процесса перед слушателями.

Модифицированная демонстрация– это частичное домашнее приготовление демонстрации, а перед аудиторией мы показываем отдельные операции, которые входят в полную версию демонстрации.

Похвала– это описание определённого поведения или достижений другого человека, однозначно характеризующиеся с положительной стороны.

Конструктивная критика– это описание действий или поведения человека, характеризующегося с отрицательной стороны и описание негативного воздействия поведения на других людей.

Ассертивность– это умение отстаивать свою точку зрения за в споре, уважая права других.

Мнемоника – это один из способов запомнить какую-либо информацию.

Акроним – это слово, состоящее из начальных букв слов, которые входят в составленное из нескольких слов название.

Ассоциация – это мысль вызывающая воспоминание о другой мысли, первоисточником, которой является первая.

Как отмечал в своих трудах И.П. Павлов (1849—1936): «...В процессе познания большую роль играет слово; только благодаря слову мы можем

выражать наши знания о мире. Однако для того, чтобы слово могло выполнять функцию своеобразного «сигнала сигналов», чтобы с его помощью можно было адекватно отражать действительность, им следует правильно пользоваться...» [10]

Тот факт, что похвала может активизировать действия человека в большей степени чем слова укора обсуждается как в научной литературе, так и в художественной. О чём говорит хороший пример из произведения Н.В. Гоголя, который описал эту идею словами кошевого, высказавшего её Тарасу Бульбе: «Еще не большая мудрость сказать укорительное слово, но большая мудрость сказать такое слово, которое бы, не поругавшись над бедою человека, ободрило бы его, придало бы духу ему, как шпоры придают духу коню, освеженному водопоем». Проблема поощрений и наказаний рассматривается учеными педагогами и психологами в основном в связи с обучением детей.

Довольно часто мы оказываемся в ситуации, когда нам сложно признать, что другой человек делает что-то положительное. Но всё же мы должны признать, что наша самооценка и наше поведение формируются в зависимости от реакций на нас других людей. Наиболее существенным поощрением для ребёнка в школе является похвала.

Для достижения необходимых реакций у обучающихся, учитель имеет возможность использовать похвалу. Похвала - достаточно действенный и тонкий педагогический инструмент. Не все учителя могут грамотно и эффективно похвалить обучающегося. «Если вы не знаете, за что похвалить ребенка, придумайте это!» [16] - такой незамысловатой рекомендацией учёного психолога В. Леви должен вооружиться каждый педагог.

«...В одном из своих исследований Джордж Армитаж Миллер и его коллеги попытались убедить учащихся пятого класса из Чикаго быть аккуратными, чисто плотными, опрятными и не сорить - задача, которую большинство родителей признают очень трудной. Части школьников прочли лекции о том, как важно быть аккуратными и опрятными, а кроме того,

лекции по экологии и опасности загрязнения окружающей среды, рассказали о том, почему важно выбрасывать отходы и мусор, накапливающиеся в школьном буфете, уборщик призвал их соблюдать чистоту. Другим учащимся лекций не читали, но неоднократно говорили, что они аккуратны и чистолюбивы. Например, уборщик сказал, что их класс один из самых чистых в школе, а учитель поощрял размышлять, почему они такие опрятные.

Что показали результаты? Ученики, которым читали лекции, не улучшили свое поведение и продолжали сорить. Напротив, случайно выбранные пятиклассники, которых назвали «аккуратными и опрятными», стали аккуратнее и опрятнее, бросали мусор в мусорные ящики в три раза чаще, чем их сверстники из другого класса.

В другом исследовании Миллер с коллегами повторили свои результаты, выяснив, что случайно выбранные второклассники, выделенные как «имеющие достижения в математике», впоследствии добились более серьезных успехов в математике, чем их соученики, которых просто призывали и уговаривали лучше заниматься математикой...» [2]

Евгений Павлович Ильин в своей работе «Мотивация и мотивы» сделал вывод: «... установлено, что порицание часто отрицательно влияет на лиц со слабой нервной системой. Похвала действует на них положительно, а на лиц с сильной нервной системой почти не оказывает стимулирующего действия. Публичная похвала очень хорошо оценивается людьми, в то время как публичное иронизирование вызывает самое отрицательное отношение. Что же касается выговора наедине, то больше половины людей реагируют на него позитивно...» [11]

Чрезмерная похвала может привести к «звёздности» ребёнка, что так же негативно повлияет на внутреннюю мотивацию обучающегося. При этом такой ребёнок испытает большее ощущение фрустрации при неудаче.

Один из распространённых видов наказаний является выговор. На основании вывода Евгения Павловича мы можем утверждать, что публичный выговор или публичное акцентирование внимания на ошибках обучающегося

приводит к противоположному результату, что достаточно часто проявляется в педагогической практике. Воспитательную беседу с обучающимся лучше проводить с глазу на глаз.

Негативное отношение ребёнка к собственной критике мы можем встретить в книге «Радость воспитания» автора Кэтрин Кволс: «...Критика заставляет человека обороняться, искать оправданий и не способствует исправлению совершенных ошибок. Когда людей критикуют, они становятся нервными и неподатливыми. А в напряженном состоянии трудно внимательно слушать и извлекать из своей ошибки урок на будущее...» [15]

Не критиковать обучающегося совсем, а концентрировать своё внимание только на похвале, по мнению некоторых практиков считается не разумным поведением учителя. В некоторых случаях, обратная персональная связь должна выражаться в акцентуации внимания на не верном, с точки зрения общественности, поведении или действиях, повлекших негативный результат.

Если критику высказать конструктивно, то она будет иметь своё позитивное влияние, при условии, если она прозвучит без иронии или обвинения самого субъекта. Прежде чем начать критиковать, целесообразно спросить, а готов ли вас выслушать оппонент. Человек, который согласен выслушивать конструктивную критику, вероятно, будет более восприимчив к ней, чем тот, к кому проявили неуважение, не поинтересовавшись его желанием. Прежде чем начать высказывать критическое замечание, произнесите небольшую похвалу, придумайте за что можно похвалить. При этом ребёнок снимает своё природное предохранение и воспринимает критику с позитивным реагированием.

Учитель, обладающий способностью креативности, привлечёт внимание слушателей с большей лёгкостью. Другими словами, насколько учитель подойдёт творчески к подаче материала, настолько легче ему будет мотивировать обучающихся на получение академических знаний. Учителя, отличающиеся от своих коллег оригинальностью подачи материала способны

на долго завоевать сердца своих воспитанников. Оригинальность речи придаёт выбор и характер использования приёмов, иллюстраций, сравнений, личных наблюдений и впечатлений.

Хороший результат для запоминания информации, а, следовательно, выработке заинтересованности этой информацией дают мнемонические приёмы. Большинство мнемонических приемов основаны на формировании ассоциаций. Сумев вызвать ассоциацию, связанную с передаваемой информацией ученику, мы тем самым усиливаем воздействие, оказываемое на него.

Школьники с большим желанием будут запоминать и вникать в ту информацию, которая будет актуальной в их понимании. «...С точки зрения восприятия информации, большинство людей подобны не губкам, впитывающим все, что они видят и слышат, а фильтрам, которые пропускают через себя только ту информацию, которую считают актуальной...Актуальность информации может быть измерена потребностью вашей аудитории знать ее. Наиболее актуальной является жизненно важная информация...»[6] Что бы речь педагога звучала наиболее актуально он может указать на важность повествования в повседневной жизни обучающихся или в подаче материала вставить в свою речь одно, два выражения из сленга современного молодого поколения связав их с рассказом.

Мы должны отдавать себе отчёт в том, что оказывает влияние на адресата, не только озвученный текст, но и то в каком контексте сказаны те или иные выражения, и с какой интонацией. Произнеся с сарказмом или искажением в голосе, мы можем значительно обиднее воздействовать на ребёнка, что не является положительным моментом в мотивации, чем сказав строгим голосом. Похвала, произнесённая безразлично, в меньшей степени произведёт эффект на слушателя, чем похвала, сказанная с искренностью в голосе.

1.2. Рекомендация использования вербальных методов стимулирования мотивации

По мнению супругов Вердербер для получения желаемого результата оратору необходимо для себя поставить цель, отвечающей определённым требованиям.

- 1) «цели должны быть конкретными. Конкретная цель - это точно сформулированная задача, в которой явно описано поведение и которая позволяет измерить его результаты». [6]
- 2) «цели должны быть последовательными. Последовательные цели - это цели, совместимые друг с другом; то есть стремление к одной цели не препятствует достижению другой». [6]
- 3) «цели должны быть достаточно сложными. Достаточно сложные цели требуют упорного труда и общих усилий всей команды, они мотивируют членов группы работать эффективнее». [6]
- 4) «цели должны быть приемлемыми. Приемлемые цели - это цели, которые члены команды считают осмысленными и в достижении которых они лично заинтересованы». [6]

О значительности поставленной цели перед оратором писал Сергей Леонидович «...Для того чтобы речь стала вполне сознательным действием, необходимо прежде всего, чтобы говорящий чётко осознал задачу, которую должна разрешить его речь, то есть прежде всего её основную цель.

Однако понимание задачи, которую должна разрешить речь, предполагает не только осознание цели, но и учёт условий, в которых эта цель должна быть осуществлена. Эти условия определяются характером предмета, о котором идёт речь, и особенностями аудитории, к которой она обращена. Лишь при учёте цели и условий в их соотношении человек знает, что и как ему сказать, и может строить свою речь как сознательное действие, способное разрешить задачу, которую поставил себе говорящий...» [29]

ВердерберКэтлин и Рудольф выделяют несколько успешных факторов выступления:

«... Ваши выступления станут более информативными, если вы научитесь использовать принципы доверия, интеллектуальной стимуляции, креативности, актуальности и акцентирования информации.

Аудитория будет охотнее слушать вас, если вы вызываете у нее симпатию и доверие.

1. Продемонстрируйте уровень своей подготовки. Как выступающий с информационной речью, вы должны хорошо владеть информацией по теме и излагать ее внятно, без запинок и неточностей.

2. Дайте слушателям почувствовать свою заинтересованность в их благополучии. Вы должны показать людям, что вы заботитесь о них.

3. Говорите с энтузиазмом. Ваше выступление должно отражать ваш собственный интерес к предмету, о котором вы рассказываете.

Аудитория более склонна прислушиваться к интеллектуально стимулирующей информации. Информация будет восприниматься слушателями как интеллектуально стимулирующая, если она для них нова и отвечает глубоко заложенной в людях потребности в знаниях.

Аудитория более способна воспринимать, понимать и запоминать информацию, при изложении которой используется творческий подход.

Аудитория охотнее воспринимает и запоминает информацию, которая кажется ей актуальной.

Наиболее актуальной является жизненно важная информация, связанная с вопросами, от которых зависит судьба человека.

Хотя желательно, чтобы информация воспринималась как актуальная на протяжении всей речи, особенно важно подчеркнуть ее актуальность во вступительной части,

Аудитория легче всего усваивает и запоминает ту информацию, которая выделяется докладчиком...» [6]

Используя визуальные материалы по рекомендации супругов Вердербермы можем добиться лучшего убеждения слушателей: «...Эффективность наглядных пособий объясняется тем, что люди легче запоминают информацию, когда у них формируются ассоциации между изображением и словами. Выбор средств, наилучшим образом иллюстрирующих устное выступление, особенно важен для информационной речи...» [6]

Кэтлин и Рудольф описывают интереснейшее мнение: «...Помните о том, что, если вы произнесли слово, это еще не значит, что его восприняли. Один из наиболее эффективных способов донести свои мысли до слушателя - просто повторить их. Важно помнить и о том, что можно просто повторить слово, а можно перефразировать свою мысль несколько иначе. Однако следует учесть, что при чрезмерно частом повторении этот прием теряет свою эффективность. Повторение нескольких ключевых слов и идей способствует усвоению материала, но повторение большого количества слов дает обратный эффект...» [6]

Часто случаются ситуации, когда обучающийся сидящий на лекции теряет логическую мысль, повествования учителя, для того чтобы обучающийся не терял нить повествования можно воспользоваться следующим советом: «...Если слушатель потерял нить рассуждения, ему уже трудно восстановить ее, поэтому очень важно следить за тем, чтобы аудитория понимала, от какой точки и в каком направлении развиваются ваши идеи. С этой целью во вступительной части речи нужно дать общую характеристику темы выступления...Позже, раскрывая какое-либо объемное основное положение, вы можете напомнить слушателям о направлении движения вашей мысли...прежде чем завершить свою речь, вы можете еще раз подвести итог...» [6]

На своих уроках учитель может воспользоваться несколькими видами повествования, чтобы привлечь внимание обучающихся к раскрывающейся

теме «из всех способов изложения информация лучше всего запоминается в форме забавных историй...». [6]

«Вы можете помочь слушателям сохранить в памяти содержание вашей речи, предлагая им различные приемы запоминания, называемые также мнемоническими приемами...» [6] Приёмы мнемотехники, предполагают использование различных ассоциаций, связанных с обсуждаемой темой. Примером может служить высказывание «Биссектриса – это крыса, бегающая по углам, делящая угол по полам».

Зафиксировать в памяти сложные названия, состоящие из нескольких слов, можно воспользовавшись методом мнемотехники: создание акронимасловосочетания – слово, составленное из начальных букв всех слов, входящих в это название. Примером могут служить такие акронимы как СССР, ФСБ, ГРУ, ОПЕК и др.

Чаще всего учитель на уроке новый материал даёт в форме повествования, но длительные рассказы, длящиеся более пяти минут для современного обучающегося прослушивать в тягость, он теряет логическую мысль повествования. Обучающийся не обладающий вниманием на уроке не может усвоить поданный материал. Замечательную рекомендацию в таких случаях нам дают супруги Вердербер, да бы удержать внимание детей: «...Основная цель повествования - преподнести заложенный в нем смысл настолько красочно, чтобы слушатель запомнил его именно благодаря форме изложения.

1. Повествование должно содержать уточняющие детали.
2. На протяжении всего повествования поддерживается атмосфера ожидания.
3. По возможности следует включать в повествование диалоги...»[6]

Важную роль в усвоении нового материала играет способность учителя давать определения новым, встречающимся в повествовании словам. Эффективность коммуникации человека с человеком зависит от того насколько одинаково собеседники интерпретируют значения слов. Поэтому в

течении разговора редко встречающимся или новым словам дают определения с той целью, что бы коммуницирующие понимали значения слов одинаково.

«...умение давать определения является одним из основных навыков эффективной коммуникации, помогая аудитории понять и соотнести между собой ключевые понятия речи...»[6]

С.Л. Рубенштейн так же отмечал важность донесения до слушателя определения слов, что бы произнесенное слово вызывало одинаковый образ как у оратора, так и у слушателя «...Носителем значения всегда служит данный в восприятии или представлении чувственный образ - слуховой (звучание), зрительный (графический) и т. д. Но основным в слове является его значение, его семантическое содержание...» [30]

«...Овладение искусством эффективного объяснения и демонстрации требует, чтобы вы научились выделять в описываемом процессе отдельные шаги и четко различать эти шаги и их объяснение...»[6]

Педагогу часто приходится контактировать с родителями обучающихся. Ну, а окружение ребёнка, а тем более его родители играют чрезвычайную роль в его мотивации на обучение. Данное утверждение было высказано ещё в XVII веке Яном Каменским. Поэтому грамотное общение с родителями нам создаст необходимую мотивацию школьников. «...Так, проведение научной конференции для родителей требует от педагога умения оперировать строгими научными терминами, которые тем не менее должны быть расшифрованы в речи, чтобы исключить недопонимание недостаточно подготовленной части аудитории и тем самым предотвратить возможные в таких случаях агрессивные выпады или «самоустранение» слушателей...» [6]

Каждый учитель способен воспользоваться приёмами и способами, предлагаемых оратору для повышения информативности речи и оказания большего впечатления от произнесённой речи:

«...Метод решения проблемы дает схему, в рамках которой вы можете прояснить суть проблемы и наглядно объяснить, почему предложенное решение является наилучшим. Структура речи, построенной по этому методу, часто организуется вокруг трех основных положений: 1) есть проблема, которая требует действий; 2) данное предложение поможет разрешить проблему; 3) данное предложение является наилучшим решением проблемы, потому что оно обеспечивает позитивные результаты.

Структура метода сравнительных достоинств позволяет оратору сместить акцент на преимущества предлагаемого курса действий. Вместо того чтобы представлять предложение как способ разрешения серьезнейшей проблемы, этот метод изображает его как нечто, что должно быть принято только по причине его преимуществ перед тем, что в настоящее время делается...» [6]

Для оказания вербального воздействия на детей важна эмоциональная составляющая рассказа учителя «...Вы скорее убедите своих слушателей, если будете говорить так, чтобы создать для них мотивацию.

1. Сила стимулов. Люди скорее склонны воспринимать стимулы как значимые, когда эти стимулы указывают на благоприятное соотношение издержек и вознаграждений.

2. Использование стимулов, соответствующих основным потребностям. Многие теоретики, исповедующие гуманистический подход к психологии, доказывают, что стимулы являются наиболее действенными, когда они служат удовлетворению основных потребностей...» [6]

Вот как эмоциональную составляющую речи описывает Рубенштейн «...Неправильно было бы целиком интеллектуализировать речь, превращая её только в орудие мышления. В ней есть эмоционально-выразительные моменты, проступающие в ритме, паузах, в интонациях, в модуляциях голоса и других выразительных, экспрессивных моментах, которые в большей или меньшей степени всегда имеются в речи, - особенно в устной, сказываясь, впрочем, и в письменной речи - в ритме и расстановке слов; выразительные

моменты речи проявляются далее в стилистических особенностях речи, в различных нюансах и оттенках. Живая человеческая речь не является только «чистой» формой абстрактного мышления; она не сводится лишь к совокупности значений. Она обычно выражает и эмоциональное отношение человека к тому, о чём он говорит, и часто к тому, к кому он обращается. Можно даже сказать, что чем выразительнее речь, тем более она речь, а не только язык, потому что чем выразительнее речь, тем больше в ней выступает говорящий, его лицо, он сам...» [30]

Целесообразно учителю в своей речи использовать интонационные оттенки для выражения своего отношения к тем или иным действиям обучающихся. Меняя интонацию в голосе, учитель может украсить и разнообразить свой рассказ, что в свою очередь вызовет не поддельный интерес детей к повествованию.

«...Интонация голоса имеет особое значение в общении с ребенком. Даже не вникая в смысл слов, только по интонации, он уже понимает, что вы хотите донести до него. Избегайте в разговоре грубых и резких выражений, не предъявляйте повышенных требований и, прежде всего, не подделывайте свой голос под голос ребенка. Когда вы так делаете, дети чувствуют себя униженными. В разговоре с детьми пользуйтесь словарным запасом, характерным для взрослых, и пусть дети почаще спрашивают у вас значения новых для них слов. Ведите разговор так, как будто вы беседуете с одним из ваших друзей...» [15] пишет в своей работе Кэтлин Кволс.

Функцию воздействия Сергей Леонидович высказывает так «...Будучи средством выражения, речь является вместе с тем и средством воздействия. Функция воздействия в человеческой речи одна из первичных, наиболее основных её функций. Человек говорит для того, чтобы воздействовать, если не непосредственно на поведение, то на мысль или чувства, на сознание других людей. Речь имеет социальное предназначение, она средство общения, и эту функцию она выполняет в первую очередь, поскольку она

служит средством воздействия. И эта функция воздействия в речи человека специфична...» [30]

Сергей Леонидович Рубенштейн обращает наше внимание на жесты, воспроизводимые оратором во время произношения речи «...Современная речь является по преимуществу звуковой речью, но и в звуковой по преимуществу речи современного человека жест играет некоторую роль. В виде, например, указательного жеста он часто дополняет ссылкой на ситуацию то, что не досказано или однозначно не определено в контексте звуковой речи; в виде выразительного жеста он может придать особую экспрессию слову или даже внести в смысловое содержание звуковой речи новый оттенок. Таким образом, и в звуковой речи имеется некоторая взаимосвязь и взаимодополнение звука и жеста, смыслового контекста звуковой речи и более или менее наглядной и выразительной ситуации, в которую нас вводит жест; слово и ситуация в ней обычно дополняют друг друга, образуя как бы единое целое...» [30]

Кэтрин Кволс при написании руководства для родителей то же обращает внимание на позу и жесты говорящего с ребёнком человека старшего поколения: «...Подбадривая ребенка, следите за тем, чтобы и ваше тело показывало ему, какие чувства вы испытываете. Разговаривая с ребенком, наклонитесь, чтобы поравняться с ним. Подойдите поближе к нему. Не кричите ему через всю комнату. Положите руку ему на плечо. Сделайте что-нибудь подобное, располагающее к более свободному и непринужденному общению. Почаще улыбайтесь, ведь улыбка поможет ему почувствовать, что вы его цените и любите таким, какой он есть. Эти советы могут показаться банальными, но порой поражает тот факт, насколько мало внимания мы уделяем таким, казалось бы, незначительным, но очень важным вещам...» [15]

По мнению Альфреда Адлера, успешность или не успешность, а также мотивация на успех зависят от веры ребёнка в собственные силы, от

самооценки ребёнка. Словами мы, как педагоги способны вселить веру в ребёнка, а можем отнять, сами того не подозревая.

Кэтрин Кволс обращает наше внимание в разговоре с ребёнком на правильность подбора слов и выражений. Мы можем подобрать слова таким образом, чтобы максимально избавить ребёнка от чувства вины, тем самым поднять в нём решительность. «...Ты говоришь сейчас обидные вещи, но я знаю, что вообще-то ты не хочешь этого делать» [15]

На практике дети чаще слышат от взрослых слово «нельзя», чем слово «можно», постольку поскольку, когда ребёнок выполняет правильные действия мы их воспринимаем как само-собой разумеющееся, обращаем внимание на поведение ребёнка только в том случае когда нас что-нибудь не устраивает. От этого только ухудшаются отношения между взрослыми и детьми.

В книге «Радость воспитания» даются советы как родителям, так и учителям. Кэтлин указывает нам на то, что метод логических последствий может привести к обратному результату, так как для ребёнка может стать суровым наказанием, поэтому прибегая к подобным методам стоит с осторожностью подбирать слова. А чаще всего так и случается в гневе мы не следим за выбором слов, не следим с каким выражением лица мы произносим эти слова, в каком тоне. Мы слепо верим в то, что пока дитя не почувствует своей вины и не будет наказан, он ничему не научится.

Когда вы начнёте чувствовать, что ваши эмоции переполняют вас и вы начинаете постепенно затягиваться в конфликт, задайте себе вопрос: «К чему вы стремитесь - разрешить ситуацию или быть правым?»

Для грамотного применения логических последствий мы можем дать рекомендацию практических шагов, которые приведут к желаемому результату от воспитательной беседы:

Первый шаг: Опишите конкретный случай поведения обучающегося, которое вы хотите исправить. Не нужно критиковать ребёнка как личность, критикуйте конкретную ситуацию.

Второй шаг: Вспомните те качества ученика, которые вам в нём нравятся или те ситуации, когда он поступил верно, с вашей точки зрения. Скажите ему об этом.

Третий шаг: Запишите с ребёнком, то чего хотите добиться вы. Дайте оппоненту проделать то же самое.

Четвёртый шаг: На отдельном листе бумаги составьте перечень всевозможных решений проблемы, причём дайте возможность участвовать в этой процедуре обучающемуся.

Пятый шаг: На основе созданного списка выработайте единое решение. Предложите ребёнку вычеркнуть те предложения, которые для него не приемлемы, после вы вычёркиваете не удовлетворяющие вас положения. Из оставшихся не зачёркнутыми предложений выработайте результат ваших переговоров. Самое главное, чтобы выработанная резолюция всех устраивала, в противном случае результата не будет.

Шестой шаг: Ребёнка обязательно нужно поблагодарить за сотрудничество в решении проблемы и обговорить те санкции, которые будут применены, если одна из сторон нарушит договорённость.

Седьмой шаг: Важно, чтобы ребёнок сам определил те последствия, которые наступят если он не выполнит свои обязательства, как только вы из обсудите и согласуете их нужно записать.

Восьмой шаг: Если всё же вам пришлось воспользоваться этим логическим последствием, задумайтесь: Получилось ли добиться того результата, на который я рассчитывал? Возможно данное последствие нуждается в последующей корректировке.

Исследования в сфере убеждения и внушения в 1980 году приводят двух американских учёных Ричарда Петти и Джона Качиоппо к созданию модели вероятности сознательной обработки информации (ELM). Согласно теории ELM, мы склонны серьёзно задумываться над предложенной информацией в тех случаях, когда она касается релевантной и важной для нас проблеме, тогда мы подвергаем аргументацию внимательному и

всестороннему рассмотрению. Но если сообщение составлено достаточно ловко, то мы можем принять решение опуская обдумывание проблемы.

Теория Петти и Качиоппо показывает, что есть два пути убеждения человека. Центральный путь основывается на аргументах, основанных на значимых фактах и цифрах, которые заставляют людей задуматься над данной проблемой. Периферийный путь, вместо того чтобы вовлекать человека в мыслительный процесс, снабжает его подсказками, стимулирующих принятие аргумента без серьёзного осмысления.

В школе для того чтобы добиться стабильной вовлеченности в образовательный процесс у обучающихся учителю целесообразно воспользоваться центральным путём доведения аргументации.

Согласно теории уточнения вероятности, для того чтобы человек воспринял убеждающее сообщение систематизированно, иначе говоря, по схеме центрального процесса, у него должны быть для этого как потребность, так и возможность. Лишь в этом случае он будет обдумывать проблему, прислушиваться к доказательствам или отвергать их, соглашаться или не соглашаться с аргументами агента влияния. Установки могут формироваться посредством обусловливания. А обусловливание осуществляется периферийным путем, поскольку только так можно вызвать ассоциацию.

Поэтому учитель в школе должен обладать навыками обращения как центральному пути восприятия информации, так и к периферийному, создание в школьной среде благожелательной атмосфере для обучающихся. В учебном процессе случаются ситуации, где кратковременно можно привлечь через периферийный путь, используя эмоциональную часть рассказа, но в последствии обучающийся, для лучшего освоения академических знаний, будет вынужден обдумать и систематизировать полученную информацию.

В 2001 году в США вышла в печать книга-исследование «Эпоха пропаганды: механизмы убеждения», на страницах которой американские

учёные Энтони Праткинс и Элиот Аронсон сделали интереснейший вывод о том, что в наше время, когда система убеждений наполнена короткими и броскими информационными сообщениями, больше ориентированными на восприятие органами зрения, такие сообщения и образы чаще завоевывают внимание слушателя в перенасыщенной информационной среде. Во внимании обывателя броские сообщения заменят даже хорошо аргументированные доказательства. А также под лозунгами и незначительными образами сложные проблемы превращаются в вульгарные карикатуры. Или наоборот не значительная проблема может раздуться до грандиозных масштабов.

Ребёнок живущий и развивающийся в современном мире телевидения и повсеместной рекламы способен воспринимать короткие броские высказывания в течении 10 секунд и тут же переходить к действию. Воспринимать 20 минут теоретического материала для современного обучающегося трудно, он просто не способен делать это физически.

В книге Праткинс и Аронсон пишут о том, что современных ораторов заботит не столько полный текст их выступлений, а достаточно иметь несколько сильных фразеологизмов, которые точно дадут им успех в аудитории. Значит и учителю, находящемуся в классе в роли оратора необходимо придерживаться той же тактики для получения убедительного контакта с обучающимися.

2.3 Вывод по II главе

Под вербальными методами мы подразумеваем средства обучения, выраженные в речи, предложениях, знаках, словах. Каждый учитель на уроке использует вербальные средства, во время изложения нового материала, используя логические доводы, с целью управления учебным процессом, в

беседах различного характера. Передаваемая информация в процессе общения имеет важное значение и личностный смысл.

В образовательном процессе различают функции вербального общения: коммуникация (передача учебной информации), номинативная функция (называние объектов), воздействия (воспитательная), когнитивная (познавательная), развитие мышления и речи.

Под невербальными способами стимулирования мотивации обучающихся на уроках мы будем понимать использование наглядных материалов, вовлечение в практическую деятельность обучающихся, преподавание предмета концентрическим образом, проектная деятельность, межпредметная связь, правильная установка социума окружающего ребёнка, личность учителя, использование в педагогической деятельности эффекта Зейнгарник.

Заключение.

Как мы видим из проведённого нами исследования на сегодняшний день разработано достаточно много методик и практик вербального воздействия человека на человека. Современный учитель для успешной педагогической деятельности должен обладать навыками применения способов вербального взаимодействия, в противном случае педагог намного быстрее будет подвержен симптому «профессионального выгорания».

Для гармоничной самореализации человеку необходимо чувствовать и видеть результат своей трудовой деятельности, для получения результата от педагогической деятельности важное значение несёт мотивация обучающихся. Одним из способов мотивации детей являются вербальные методы взаимодействия.

На уроке словами учитель способен вселить в обучающегося веру в собственные силы, увеличить желание ребёнка узнавать новые факты и принимать для себя лучшие решения встречающихся задач. Но в то же время, в какой-то мере учитель вербальным воздействием может повлиять на мотивы принятия решений учеником в противоположном, негативном направлении. Как это показано в художественном фильме режиссёра Денниса Ганзель «Эксперимент 2: Волна». Учитель как врач в своей деятельности должен руководствоваться принципом: «Не навреди.»

Важную мотивирующую роль несёт похвала как достаточно действенный и тонкий педагогический инструмент. Похвала должна применяться педагогически грамотно, так как чрезмерная похвала может привести к «звёздности» ребёнка, что ведёт к негативным последствиям во внутренней мотивации ребёнка. Используя похвалу как педагогический инструмент, нужно учитывать, что похвала в большей степени оказывает положительное воздействие на детей со слабым характером, на детей, уверенных в свои собственные силы похвала практически не влияет. Публичная похвала всегда приветствуется людьми, тогда как публичный выговор приводит к противоположному результату.

Выговор целесообразно проводить наедине, в таком случае положительно прореагируют на выговор более половины обучающихся. Критика не должна сопровождаться иронией. Прежде чем начать стоит спросить оппонента, готов ли он выслушать. Человек, который согласен выслушать критику, будет более восприимчив к ней, если к нему самому проявили уважение. Критику целесообразно начать с позитивного вступления.

Для привлечения внимания обучающихся на уроке хороший эффект даст творческий, креативный подход к подаче материала. Учитель способный креативно мыслить и действовать способен завоёвывать внимание учеников.

Школьники охотнее будут воспринимать и запоминать информацию, которая кажется им актуальной.

Целеполагание является одной составной частью в формировании мотивации, ребёнок будет охотнее двигаться к ближней видимой цели, чем к большой недостижимой. Цель поставленная на определённый промежуток времени не может быть изменена, изменённая цель не приводит к поднятию работоспособности.

Для привлечения внимания обучающихся во время вербального повествования предлагается использовать наглядные материалы, но с тем условием, что они должны отвечать определённым требованиям:

- 1) какую реальную роль оратор определяет для наглядного материала, чем он должен помочь в усвоении общего текста повествования;
- 2) как соотносится предметное составляющее подобранного демонстрационного материала к предмету, который необходимо осознать и усвоить.

Концентрическое преподавание заключается в том, чтобы материал расположить таким образом в школьной программе, чтобы он охватывал сразу весь курс в полном объёме, но кратко и упрощенно. Через какой-то промежуток времени учитель снова возвращается к той же теме, но не просто повторяя пройденный материал, а вникая в него еще раз более углубленно,

давая возможность узнать множество новой информации, связанной с данной темой. В этом случае не только все выученное обучающимися повторяется снова, но раскрываются факты с новой стороны, часть информации уже знакомой ученику постепенно связывается с незнакомой, при этом возникновение интереса происходит сам по себе.

Разработанная в XIX веке Джоном Дьюи теория проектной деятельности, не потеряла актуальности в наше время, современные учителя достаточно широко используют проектную деятельность. Ребёнок с помощью взрослого ставит перед собой цель, а затем достигая её находит ответы на многие до сих пор не понятные ему вопросы. При этом у ребёнка поддерживается иллюзия полной самостоятельности.

Межпредметная связь даёт возможность возбуждения общего интереса ко всему образовательному процессу в целом. Смысл заключается в привязывании каждого предмета, преподаваемого в школе к общеакадемическим знаниям.

Те установки, относящиеся к получению образования, которые ребёнок получает в семье, в значительной мере влияют на мотивацию учения. Но помимо семьи на поведение ребёнка оказывает влияние его окружение, установки пропагандируемые в этом окружении. Учитель может только рекомендовать ученику то окружение, в котором есть правильные мотивационные установки.

Естественно будет если педагог будет постоянно самосовершенствоваться, тем самым на своём примере показывать обучающимся, что развитие бесконечно. Учитель не может быть лишь формальным носителем знаний, через саморазвитие, через самодетерминацию учитель даёт толчок развитию культуры дальше. Его культура саморазвития ни дня не может стоять на месте, в противном случае те ошибки, то что он не смог изменить в самом себе, начинает выправлять на других.

Блюма Вульфовна Зейгарник проведя ряд опытов пришла к выводу, что незаконченные задания на 50% лучше запоминаются испытуемым, чем те,

которые ему дали доделать. Но «...если задание интересно, то, выполнив его один раз, испытуемый стремится продолжить им заниматься...», то есть задание приобретает статус незаконченного. Применение такого способа мотивации на уроке требует от учителя определённых навыков.

Важную роль в формировании устойчивой мотивации, направленной на получение знаний в образовательной организации, главным образом играет оценка. Для корректного оценивания нам, определённо, нужно качественно проанализировать вместе с ребёнком все положительные моменты, продвижение ребёнка в освоении учебного материала, обсудить выявленные недостатки, а не формально констатировать недоработку. Эти действия позволят обучающемуся направить своё развитие в нужном направлении и выработать у обучающегося навык адекватной самооценки.

Для полноценного овладения навыками вербального и не вербального формирования мотивации учения, учителю необходимо не только знать о таких способах и методах, но и пошагово вырабатывать в своей деятельности необходимые навыки.

По нашим наблюдениям за образовательным процессом в БМАОУ СОШ№21, было замечено, что своевременно и искренне сказанная похвала приводит к усилению активности обучающегося в учении.

Похвала даёт положительные результаты даже в невербальном выражении, написанная в тетради. Особенно было замечено, что такая похвала значительна для девочек. Для мальчиков характерно желание прилюдного признания.

Критика, начинающаяся с позитивных слов, воспринимается учениками более спокойно, они готовы прислушиваться к замечаниям. В другом случае критика, сказанная с изменением интонации в голосе была воспринята негативно.

Составленная речь по законам ораторского искусства дала отличный результат на классном часу. Ребята 8 класса с удовольствием стали

выполнять поставленную перед ними задачу. Хотя в другие классные часы особой внимательностью не отличались.

Проведя исследование, мы определили перспективу развития педагогической деятельности учителя. Для применения данных методик важнейшим направлением саморазвития учителя, является необходимость работать над собой, над своими привычками.

Использованные источники:

1. Адлер А. «Воспитание детей. Взаимодействие полов» / Пер с англ, А. А. Валеева и Р. А. Валеевой - Ростов н/Д, изд-во «Феникс», 1998.;
2. Аронсон Э., Пратканис Э. «Эпоха пропаганды: Механизмы убеждения, повседневное использование и злоупотребление», СПб., «прайм-Еврознак», 2003;
3. Бадмаев Б.Ц. «Психология в работе учителя» - Москва: Гуманитарный издательский центр, 2000;
4. Библиотека по педагогике, Фридрих Вильгельм Адольф Дистервег // [Электронный ресурс] – режим доступа: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000049/st031.shtml>);
5. Божович Л.И. и Благонадежина Л.В. «Изучение мотивации поведения детей и подростков», Москва: Издательство «Педагогика», 1972;
6. Вердербер Рудольф и Кетлин «Психология общения», СПб; прайм – ЕВРОЗНАК 2003;
7. Выготский Л.С. «Педагогическая психология», Москва – 1999;
8. Гордеева Т.О. «Психология мотивации достижения.» - М.: Смысл; 2006;
9. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н.М. Никольской. - М.: Совершенство, 1997;
10. Загрина Н.А. Вклад академика И.П. Павлова в психологическую науку [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2012. – N 6 (17). – URL: <http://medpsy.ru>);
11. Ильин Е.П. «Мотивация и мотивы.» - СПб.: Питер, 2002;
12. Йеркса-Додсона закон // [Электронный ресурс] – режим доступа: <https://psyoffice.ru/5-psychology-3622.htm>;
13. Кершенштейнер Георг, Школа будущего - школа работы// [Электронный ресурс] – режим доступа: <http://do.gendocs.ru/docs/index-10304.html?page=35>;

14. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. «Межличностное общение.», СПб.: Питер, 2001.
15. Кэтрин Кволс «Радость воспитания», «Весь», 2006;
16. В.Е. Леви «Нестандартный ребёнок, или как воспитывать родителей», «Книжный клуб 36.6», 2015;
17. Левин К. «Динамическая психология» - Москва: Смысл, 2001;
18. Леонтьев А.Н. «Деятельность. Сознание. Личность.» - М.: Смысл, Академия, 2005;
19. Светлана Макаревич «Как похвалить ученика: 10 правил эффективной похвалы»// [Электронный ресурс] – режим доступа:<http://pedsovet.su/publ/47-1-0-4151>;
20. Макаренко А.С. «Педагогическая поэма» - изд. дом Педагогика, 1981;
21. Маркова А. К. «Формирование мотивации учения в школьном возрасте» - М., Просвещение, 1983;
22. Маслоу А.Г. «Мотивация и личность» // [Электронный ресурс] – режим доступа:https://www.psyoffice.ru/2038-8-psychology-book_o517_1.html
23. Г.Б, Моница, Е.К. Лютова-Робертс «Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители) – СПб., издательство «Речь», 2007;
24. Монтессори М. «Дом ребенка. Метод научной педагогики», / Перевод с итальянского С.Г. Займовского - совместное издание: журнал "Пралеска"; Гомелевский областной совет Педагогического общества Республики Беларусь, 1993г.;
25. Нюттен Ж. «Мотивация, действие и перспектива будущего» - М.: Смысл, 2004;
26. Персональный сайт Водяха С.А. // [Электронный ресурс] – режим доступа:<http://educationalpsychology.narod.ru>;
27. Пиаже Ж. «Психология интеллекта.» - СПб.: Питер, 2003;
28. Психологи МГУ, Гордеева Тамара Олеговна // [Электронный ресурс] – режим доступа:<http://www.psy.msu.ru/people/gordeeva.html>;

29. «Модель параллельного процесса: убеждение и внушение (модель уточнения вероятности) Ричарда Петти и Джона Качоппо»// [Электронный ресурс] – режим доступа: https://studopedia.ru/8_44541_model-parallelnogo-protssessa-ubezhdenie-i-vnushenie-model-utochneniya-veroyatnosti-richarda-petti-i-dzhona-kachoppo.html
30. Рубинштейн С.Л. «Основы общей психологии» - Питер, 2002;
31. Селигман М. «Новая позитивная психология» - М.: Изд-во «София», 2006;
32. Ушинский К.Д., «Собрание сочинений» - Москва 1950;
33. Франкл В. «Человек в поисках смысла.» - Москва, Прогресс, 1990 г;
34. Хекхаузен Х. «Мотивация и деятельность» - М.: Смысл, 2003;
35. Чиксентмихайи М. «Поток. Психология оптимального переживания» - М.: Смысл, 2011;
36. Шацкий С.Т. «Собрание сочинений» в 4-х томах Академия педагогических наук РСФСР. - М.: Просвещение, 1965;
37. Юнг К.Г. «Конфликты детской души» - Москва, 1997;