

Гончарова Тамара Ивановна

учитель

МБОУ «СОШ №7»

рп. Култук, Иркутская область

**СТРАТОВАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТАМ
ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ЦИКЛА КАК СРЕДСТВО
РАЗВИТИЯ ВНУТРЕННЕЙ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС**

Аннотация: целью проведенного автором статьи исследования было определить в теории и проверить на практике эффективность использования модели стратовой дифференциации обучения для развития внутренней мотивации школьников. Основными методами исследования стали моделирование, психо-диагностические методы, формирующий педагогический эксперимент, математико-статистический анализ данных. В результате проведения исследования выявлены основные условия развития внутренней мотивации учения и разработана авторская модель стратовой дифференциации обучения, использование которой способствует развитию этого вида мотивации.

Ключевые слова: внутренняя учебная мотивация, стратовая дифференциация обучения, индивидуальный стиль, познавательная деятельность, самоопределение.

В рамках современной образовательной парадигмы главной целью образования является самореализация личности, а основным лозунгом – «образование на протяжении всей жизни» [3; 5, с. 23–29]. Однако в последнее время у школьников наблюдается резкое снижение интереса к учению [4, с. 3]. Таким образом, налицо существенное противоречие между потребностями общества, декларируемыми целями образования и их практической реализацией. На наш взгляд, сейчас особенно необходим поиск таких форм управления образовательной деятельностью детей, которые могли бы способствовать развитию мотивации учения, причем именно внутренней мотивации. Одной из таких форм может быть

стратовая дифференциация обучения [2]. Мы выдвинули следующую гипотезу: использование данной модели дифференциации будет способствовать развитию внутренней мотивации школьников, если: создать психологически комфортную для каждого ребенка образовательную среду; создать условия для возможности самоопределения.

Сущность стратовой дифференциации заключается в том, что для изучения ряда предметов вся учебная параллель делится на группы смешанного состава, количество которых равно количеству классов в параллели. Каждая группа изучает предмет на разном уровне сложности или с использованием различных методов обучения. Остальные предметы изучаются в традиционном режиме, в сложившихся классных коллективах [2]. При этом в «классическом» варианте модели учащимся обеспечивается только выбор уровня и глубины освоения предметного материала. Разработанная нами модель, кроме этого, направлена на учет и развитие *индивидуального стиля познавательной деятельности* [1; 6] ребенка и развитие его способности к *самоопределению*.

На констатирующем этапе исследования была проведена диагностика уровня развития и структуры мотивации по методике М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой; уровня обучаемости по модифицированной методике П.И. Третьякова и И.Б. Сенновского; стиля познавательной деятельности с использованием проективной методики «дифференциальность – интегральность (ДИ)», разработанной Г.А. Берулава [1].

В 6–9 классах дифференциация проводилась на основе данных психодиагностики (с учетом мнений учащихся и их родителей). Обучение предметам естественно-математического цикла в стратах разного уровня проводилось по одним и тем же учебным планам и программам, но с различной глубиной освоения материала и с использованием различной методики, учитывающей особенности когнитивного стиля.

В 10–11 классах был реализован другой вариант разработанной модели стратовой дифференциации – мультипрофильная модель профильного обучения. При использовании этого варианта ученики сами выбирали для себя уровень

2 <https://interactive-plus.ru>

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

сложности изучаемого материала. Программа обучения в разных стратах отличалась и по содержанию материала, и по количеству часов на его освоение. Кроме того, проводилась специальная работа по развитию способности подростков к самоопределению.

Апробация модели стратовой дифференциации продолжалась на протяжении пяти лет. В разные годы в ней участвовало от 32 до 317 учеников. После окончания каждого учебного года в каждой группе проводилась контрольная диагностика уровня и структуры учебной мотивации. Во всех группах были отмечены как положительная динамика уровня, так и качественные изменения структуры учебной мотивации. Для определения статистической значимости результатов диагностики был использован критерий Пирсона χ^2 . Чтобы исключить влияние «естественного» процесса развития мотивации, были сопоставлены результаты диагностики в экспериментальных и контрольных группах. В большинстве измерений $\chi^2_{\text{эмп}}$ превысил критическое значение при $p < 0,05$.

В результате исследования были сделаны следующие общие выводы:

1. В психолого-педагогической литературе описано множество средств развития внутренней учебной мотивации. Однако исследований влияния на ее развитие использования различных моделей управления учебным процессом, в том числе, моделей дифференциации обучения, ранее не проводилось, поэтому проведенное исследование обладает научной новизной.

2. Реализация в МБОУ «СОШ №7» рп. Култук модели стратовой дифференциации обучения предметам естественнонаучного цикла позволила обеспечить подтвержденную статистически положительную динамику внутренней мотивации учебной деятельности, позитивные изменения структуры мотивационной сферы школьников.

3. Анализ содержания и результатов апробации данной модели позволил выделить способствующие развитию внутренней учебной мотивации элементы двух вариантов модели стратовой дифференциацией обучения. Для технологии, апробированной в 6–9 классах, это создание психологически комфортной для каждого подростка образовательной среды, включающей учет особенностей его

индивидуального стиля мышления; учет его ведущей деятельности при отборе форм и методов учения, в том числе, применение интерактивных, проектных и исследовательских технологий; эмоционально комфортная коммуникация со сверстниками и педагогами; специально организованная работа по обучению педагогов методам дифференциации и индивидуализации обучения в соответствии со стилевыми особенностями мышления обучающихся и уровнем их обучаемости по данному предмету; формирование у педагога способности к субъект-субъектному взаимодействию. Существенные элементы мультипрофильной модели профильного обучения – это (кроме перечисленных выше): создание условий для развития способности подростка к самоопределению, в том числе, представление возможности выбора направления образования, уровня, глубины, методов освоения учебного материала; построение совместно с педагогами индивидуальных образовательных траекторий; использование специальных методик развития данной способности.

Список литературы

1. Берулава Г.А. Стиль индивидуальности: теория и практика: Учебное пособие / Г.А. Берулава. – М.: Пед. общество России, 2001. – 236 с.
2. Блинков А.Д. Стратовая дифференциация обучения / А.Д. Блинков, О.В. Лови [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://school218.ru/node/48>
3. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. образования; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. – 35 с.
4. Нартова О.В. Педагогические условия формирования мотивации учебной деятельности учащихся в открытом образовательном пространстве: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Барнаул, 2011. – 221 с.
5. Новиков А.М. Постиндустриальное образование / А.М.Новиков. – М.: Эгвесь, 2008. – 136 с.
6. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.