

МОТИВАЦИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ КОНТЕКСТНОЙ ЗАДАЧИ

Пять процентов мотивированных детей – не мало ли?



Елена Рудольфовна Блинова,
доцент кафедры педагогических инноваций
Института повышения квалификации и переподготовки
работников образования Удмуртской Республики,
кандидат педагогических наук

Мотивация — сложнейшая педагогическая проблема. Учителя-практики и учёные постоянно отмечают резкое снижение успешности, познавательной активности у детей от младших классов к старшим. В основе этого тревожного фактора — утрата интереса, снижение уровня мотивации. Об одном из способов мотивировать детей, поддерживая у них познавательный интерес, рассказывает автор предлагаемой статьи.

- учебная мотивация • контекстная ситуация • контекстная задача
- противоречия • проблемы • осознание • поиск • способ разрешения

Прозвенел звонок, стихли шум и возня в коридорах, учителя с журналами и стопками тетрадей переступили порог своих кабинетов. Кто строго, кто с доброжелательной улыбкой приветствует класс и сообщает: «Тема нашего урока — «...». Сегодня мы с вами должны узнать... и научиться...».

Не правда ли, обычное начало обычного, каждодневного урока? Всмотримся в лица учеников: что в них? Спокойное ожидание в глазах самых прилежных, равнодушные — в глазах тех, кто давно и бесповоротно причислен к разряду неуспевающих; тревожное волнение

и тоскливая безысходность в глазах «троечников», живущих в вечном страхе перед «двойкой». Много ли нам удастся увидеть учеников, на лицах которых — радостная готовность штурмовать новые вершины?

Где же она, столь желанная для учителя познавательная активность — залог учебной успешности школьника? Отсутствие у большинства ребят познавательного интереса как важнейшего мотива учения признают как учителя-практики, так и учёные — психологи, дидакты. Некоторые из них среди мотивов, побуждающих и направляющих учебную деятельность школьников, выделяют *широкие социальные мотивы* (стремление получить одобрение, похвалу, осознание общественно

признанной ценности образования, чувство ответственности, долга), *мотивы достижения успеха* (желание хорошо выполнить задание, получить хороший результат), *престижные мотивы* у хорошо успевающих учеников и у детей с высоким уровнем притязаний (стремление учиться лучше одноклассников, выделяться среди них, быть первым), *мотивы избегания неудачи* у слабоуспевающих учащихся (стремление избежать плохой отметки и связанных с нею последствий).

В этом ряду, конечно же, и *познавательные мотивы*, которые связаны со стремлением к новым знаниям, к освоению новых умений и видов деятельности, что открывает перед ребёнком перспективу расширения его возможностей, приводит к переживанию радости, получаемой как от процесса познания, так и от его результата. Однако, по исследованиям учёных, число детей в возрасте от 6 до 10 лет, у которых основной мотив — интерес, уменьшилось с 25% до 5%. У младших подростков познавательная мотивация эпизодична, познавательный интерес возникает ситуативно, под непосредственным воздействием урока, и почти всегда угасает, как только урок заканчивается. Познавательные потребности старших подростков «аморфны»; школьники этого возраста часто относятся к знаниям, как к чему-то чуждому реальной жизни, навязанному извне, и не нужному им. Основным мотивом учения старшеклассников становится подготовка к поступлению в профессиональное учебное заведение. Возрастает их интерес к тем предметам, знание которых необходимо для сдачи экзаменов. Но это лишь косвенно может служить свидетельством познавательных мотивов, ибо знания для этих ребят часто не цель, а средство, «пропуск» к заветной цели — поступлению в вуз.

Познавательный мотив устойчив на всех ступенях школьного обучения только у небольшого числа хорошо успевающих учеников. Это не может не вызывать тревогу: ведь полноценно человек осваивает деятельность только тогда, когда освоение базируется на *внутренних* мотивах, совпадающих с целью и содержанием этой деятельности. Применительно к учебной деятельности основной мотив — познавательный. Все остальные — лишь *внешние* мотивы, или, по определению А.Н. Леонтьева, мо-

тивы-стимулы, которые не только не оказывают позитивного, развивающего влияния на личность ученика, но способны иногда даже привести к её деформации.

В чём же причина столь прискорбного положения дел с учебной мотивацией школьников? В объективных законах возрастного развития? В недостатках семейного воспитания? В индивидуальных особенностях учащихся? Учёные пришли к выводу: утрата интереса к знаниям происходит оттого, что в школе не удовлетворяется познавательная потребность детей, содержание образования задаётся внешним по отношению к ребёнку интересом. Это общественный, государственный интерес — ожидания общества в отношении новых его членов, будущих создателей материальных и духовных благ. Что же касается внутреннего интереса — интереса самого ребёнка, удовлетворения его базовых потребностей, то этот интерес, и потребности игнорируются, что и приводит к отчуждению мотивационной сферы ученика от целей и содержания школьного образования.

Всё это красноречиво подтверждает описанная выше ситуация начала урока. Если рассмотреть её сквозь призму педагогической психологии, станет понятно, что такое, довольно распространённое начало урока не может способствовать пробуждению познавательного интереса: и тема, и цель предстоящей работы «спущены сверху», навязаны учащимся без учёта их личных потребностей и интересов.

Предвижу справедливое возражение: а может ли школа перейти в другую крайность — целиком сосредоточиться на удовлетворении интересов и потребностей учащихся, игнорируя интересы общества? Вопрос справедлив, школа призвана способствовать вхождению нового поколения в мир культуры, созданной его предшественниками,

с тем, чтобы сохранить и приумножить это достояние.

Так где же истина? Как всегда — посередине. Суть проблемы интересов (мотивов) в образовании, утверждает исследователь К.Н. Поливанова, центрируется в «месте встречи» двух позиций — внешней и внутренней».

Значит, нужно найти то общее место, где возможна встреча потребностей и интересов общества и ученика, где добытые человечеством знания и способы деятельности ученик станет воспринимать, как лично для него необходимые и значимые, а их объективную ценность воспринимать, как собственное богатство, неотъемлемую часть его жизненного мира.

«Это не моя проблема!»

Как же и благодаря чему может состояться такая встреча интересов? Ответ на этот вопрос нужно искать, на мой взгляд, в теории познавательной деятельности, в механизмах её возникновения и протекания.

Психологической науке давно известно, что *познавательная активность* как состояние готовности к осуществлению познавательной деятельности не возникает вдруг, сама по себе, «на пустом месте». Её зарождение связано с *познавательными потребностями*: «Я хочу (мне нужно) это знать, потому что...». Такие потребности и мотивы возникают, актуализируются в *проблемной ситуации*, в которой, по определению В.В. Репкина, «оказывается ребёнок, обнаруживающий недостаточность, непригодность имеющихся в его распоряжении средств и способов действия для достижения значимой для него цели». Осознание этого противоречия между желаемым и возможным есть *проблема*, которая и становится импульсом к поисковой, познавательной деятельности. Ребёнок переживает состояние интеллектуального за-

труднения, а это рождает потребность в новых знаниях¹.

Создать такую ситуацию на уроке — первоочередная задача учителя.

Однако проблема проблеме рознь. И далеко не каждая — увы! — пробуждает у школьников познавательный «аппетит».

Урок химии. Учитель начинает его с такой ситуации: «У мореплавателей кончилась питьевая вода. За бортом огромное количество солёной воды, которую нельзя пить. Как поступить мореплавателям, чтобы получить пресную воду из морской?» В ответ — лишь недоумённое пожимание плечами и вспыхнувшая искорка интереса: действительно, как? «Вот об этом и поговорим на сегодняшнем уроке, тема которого — «Способы разделения смесей».

Ситуация привлекательна, у некоторых учеников глаза уже заблестели явным любопытством. К сожалению, таких единицы. Почему? На этот вопрос достаточно убедительно отвечает американский психолог Д. Берлайн: если ребёнок не способен найти подходящий ответ в некоторой ситуации, а сама она для него не является важной, то отсрочка решения несущественна и ситуация не станет для него значительной проблемой.

В самом деле: всегда ли, обнаруживая незнание какого-нибудь вопроса, мы тут же бросаемся на поиски ответа? Мир так огромен и разнообразен, что при желании узнать о нём всё, что «выработало человечество» (К. Маркс), мы должны всю свою жизнь только и делать, что искать ответы на неведомые нам вопросы, больше

¹ В 70-е годы прошлого века об этом задумался и разработал методику проблемного обучения тогдашний министр просвещения Татарской АССР Мирза Исмаилович Махмутов. Он сам давал уроки в школах, и на какой-то (довольно длительный) период эта автономная республика стала педагогической Меккой. Методика проблемного обучения, его технология, конечно же, требовали дальнейшего развития, более полной и тонкой содержательной инструментовки (Прим. редакции).

ни на что времени и сил не хватит. Словом, сам факт незнания чего-то ещё не повод для приобретения новых знаний, потому что, кроме ответа на вопрос: «*Что мне нужно узнать?*», у человека обязательно должен быть ответ на другой вопрос, более важный: «*Зачем мне это нужно знать?*». Не случайно одним из условий возникновения проблемной ситуации А.М. Матюшкин называет «*необходимость* в раскрываемом новом отношении, свойстве или способе действия». Это необходимость, которая может быть и личностной, определяться и общественными потребностями.

В ситуации с морской водой и ей подобных, ученикам предлагается решить не актуальную для них, «чужую» проблему.

Есть ещё один способ создать проблемную ситуацию, рекомендуемый в ряде методических пособий. Учитель предьявляет частную, конкретную задачу. Например, на уроке русского языка при изучении темы «Обращение» учитель предлагает детям определить, каким членом предложения является существительное *ребята* в предложении: *Ребята дружно работали на пришкольном участке*. Ученики успешно справляются с ней. Затем предлагается выполнить аналогичное задание: *Ребята, я расскажу вам интересную сказку*. Вот тогда-то, пытаясь определить синтаксическую роль слова *ребята* в новом высказывании, ученики и попадают в проблемную ситуацию, для решения которой необходимо знать ответ на вопрос: какова роль слова *ребята* в этом высказывании и любого слова, которым мы называем своих собеседников, ведя с ними диалог? Достоинство этого способа — собственная деятельность учеников, в ходе которой они преодолевают своё интеллектуальное затруднение в ходе их собственной деятельности.

Недостаток этого способа в том, что задача, которую предстоит решить — академическая по своей сути, поиск её решения не выходит за рамки учебной деятельности. Это может привести ученика к убеждению в том, что новые знания важны лишь в пределах школьного класса и необходимы для успешного ответа у доски. И таких проблемных задач — множество, что и порождает неудобный для учителя вопрос: «*Зачем мне всё это нужно?*».

А вопрос этот, между тем, совсем не праздный. Он о *смысле* той деятельности, в которой ученику предлагается принять самое активное участие, потратив на это время и силы в течение десяти лет. Д.А. Леонтьев называет этот вопрос «задачей на смысл», задачей, которую ставит перед собой и решает каждый человек просто в силу того, что не может иначе, потому что он человек — *homo sapiens*.

Не для школы — для жизни учимся

Потребность человека в новых знаниях обусловлена различными видами социокультурной деятельности — трудовой, игровой, творческой, общением. Осуществляя ту или иную деятельность, человек применяет имеющиеся знания и умения и достигает успеха. Но нередко возникают ситуации, когда он обнаруживает неполноту своих знаний и умений, их недостаточность для той или иной успешной деятельности. Ему становится ясно, что желание достичь результата может разбиться вдребезги об это препятствие. Вот тогда-то и происходит *актуализация познавательной потребности — потребности в тех знаниях, отсутствие которых стало преградой на пути достижения заветной цели*. Так возникает внутренний познавательный мотив — стремление узнать, освоить то, что поможет достичь успеха в реализации задуманного. Человек готов сам, по доброй воле добывать знания и осваивать способы действия.

«В жизни, — пишет известный психолог С.Л. Рубинштейн, — никто специально не подбирает для человека таких ситуаций. Он сам должен проложить путь сквозь различные ситуации и обстоятельства...». Такое право — намеренно создавать различные проблемные ситуации — автор оставляет лишь за писателем, усматривая в этом «искусство композиции» и сюжета. Добавлю: убеждена, что такое право (и даже обязанность!)

есть и у учителя, организующего «композицию» и «сюжет» образовательного процесса, в котором происходит становление личности ребёнка. Модель зарождения познавательного мотива как реакции на интеллектуальное затруднение, возникшее в ходе какой-либо деятельности (трудовой, коммуникативной, игровой), можно и нужно воспроизводить в школе, в рамках учебного процесса. Моделируя на уроке различные жизненные ситуации, учитель ставит ученика перед необходимостью как-то действовать в них: если это возможно — то на основе имеющихся знаний и опыта. Но нередко для успешных действий в той или иной ситуации знаний и способов действия у школьника недостаточно или они вообще отсутствуют. Если ученик эту ситуацию принял, она его содержательно и эмоционально увлекла, то дефицит знаний и умений он переживает не только, как своё собственное, личное интеллектуальное затруднение, но и как препятствие на пути к привлекательной цели. **В этом случае познавательный мотив как побуждение к достижению цели «здесь и сейчас» является внутренним мотивом.**

Чрезвычайно важно иметь в виду, что создаваемая учителем ситуация и связанная с ней деятельность должны быть привлекательны для ученика, иначе он может уклониться от участия в ней или свести всё к формальному «деланию». В ситуации должны пересечься, встретиться личный и общественный интерес.

Проблема на уроке должна «вырастать» не из академической задачи, а из противоречий и проблем реальной жизни ребёнка, его личного опыта, что составляет *контекст* учения и в чём в той или иной форме отражается опыт общественный, социокультурный.

В контексте личного и общественного опыта ценность приобретаемых в школе знаний будет очевидна для ученика: он поймёт, что они могут быть использованы в дальнейшем пределах учебного процесса, при решении разного рода жизненных задач и действовать при этом со знанием дела, компетентно.

Так, например, включив изучение грамматики родного языка в контекст речевой деятельности, мы поможем ученику осознать, что грамотная речь поможет ему избежать досадных ошибок, оплошностей в построении аргументов. Например, неудачно выбранное в качестве обращения слово может обидеть, огорчить собеседника, а если оно отсутствует в высказывании — это приведёт к смысловой путанице.

Изучение естественно-научных дисциплин в контексте различных видов деятельности, направленных на взаимодействие с объектами живой и неживой природы, приведёт к пониманию необходимости разумного природопользования, к восхищению перед гармоничностью мироздания, к осознанию себя как неотъемлемой части природы и невозможности своего существования вне связи с нею.

Математические сведения перестанут быть абстракцией, которую, кроме как к заданиям ЕГЭ, больше и применить некуда. Ученику станет ясно, что любая математическая формула — это количественная модель жизненных объектов, явлений, процессов и отношений между ними. Ребята поймут, что с помощью формул любые явления и процессы можно не только изучать и объяснять, но даже прогнозировать и проектировать, воплощая в жизнь свои самые дерзкие планы.

Погрузить учебный процесс в контекст различных, актуальных для ученика видов социокультурной деятельности можно, используя приём, разработанный и названный нами *контекстной задачей*. В этом названии использовалось определение, предложенное автором теории контекстного обучения А.А. Вербицким. В начале урока учитель создаёт реальную (или моделирует воображаемую) жизненную ситуацию и предлагает учащимся задание, предусматривающее необходимость как-то проявить себя в ней: выполнить действия, выразить в той или иной форме отношение к ситуации, к её участникам. Актуализируя жизненный опыт школьников в какой-либо

деятельности, опыт проживания различных жизненных ситуаций, учитель «запускает» деятельность, в ходе которой должна произойти «встреча с проблемой».

Например, начиная урок русского языка по теме «Неопределённые местоимения», учитель обращается к классу:

— На уроках математики вы часто решаете задачи. Прошу вас, помогите мне решить две задачи. Первая. Дети с родителями ходили в лес за земляникой, собрали 10 литров ягод. Пять литров собранного урожая отдали бабушке с дедушкой. Сколько ягод они принесли домой?

Ученики без труда справляются с задачей и сообщают ответ. Вторая задача. Один человек нашёл на дороге нечто и некоторую его часть отдал своему попутчику. Сколько у него осталось?

Разумеется, ученики сразу сообразили, что решить такую задачу невозможно: ничего в ней непонятно. Отчего же это происходит? Из-за слов «нечто», «некоторую».

Учитель просит их высказать соображения: что это за слова, для чего они существуют в русском языке, если только вносят сумятицу и сбивают с толку. В ответ на это ребята обычно лишь пожимают плечами или дают не очень убедительные объяснения. Учитель просит сформулировать вопросы, без знания которых с этими странными словами не разобраться. Мотивационный этап урока заканчивается формулированием вопросов: Что представляют собою слова «нечто» и «некоторую»? Есть ли у них собратья? Какую роль играют они в языке и речи?

Чрезвычайно важно, что вопросы, необходимые для изучения темы, ученики формулируют сами. Если человек задаёт вопрос, значит, хочет получить на него ответ. Если у ребят есть вопросы по теме урока, значит, есть веская причина её изучить. В этом «вопросании» и проявляется, и одновременно формируется позиция ученика как субъекта учебной деятельности.

Из этого примера видно, что контекстная задача — это задача, в условии которой *известным, или данным*, является описание конкретной ситуа-

ции, связанной с жизненным опытом школьников и направленной на его актуализацию. *Требованием, или искомым*, задачи становится анализ, осмысление и объяснение этой ситуации, выбор способа действия в ней, а *результатом* её решения — встреча с учебной проблемой, **осознание неполноты, недостаточности своих знаний и одновременно — осознание их ценности для дальнейшей деятельности.**

Способов организации «встречи с проблемой» с помощью контекстной задачи несколько, и их выбор зависит от типа проблемной ситуации и лежащего в её основе противоречия. Выделим несколько типа проблемных ситуаций и связанных с ними *способов мотивации учебной деятельности.*

Ситуация удивления: «Как же так?»

Удивление обычно возникает как отклик на противоречие, содержащееся в ситуации, в которой оказался действующий субъект. Какой-то доселе неизвестный и только что обнаруженный факт не соответствует прежним знаниям об объекте, торчит, как гвоздь в подошве ботинка, и не даёт покоя: «Как же так?».

Рассмотрим некоторые противоречия, порождающие ситуацию удивления.

1. Противоречие между научными фактами, явно противоречащими друг другу. Учитель предъявляет их учащимся и просит ответить на вопросы: почему это их удивило? Что понятно, а что непонятно? Что нужно знать, чтобы понять причину несоответствия?

На уроке химии в 10-м классе по теме «Изомерия» учительница Т.Г. Назина сообщает такой исторический факт. Примерно 300 лет назад члены Королевского научного общества получили два отчёта от двух уважаемых учёных. Вот что в них сообщалось об исследованиях солей гремучей кислоты HCNO .

Первый отчёт. «Полученный мною фульминат серебра обладает крайней взрывчатостью. Недавно я хотел разложить его сернистым аммонием. Как только первые капли упали в чашку, вся масса взорвалась. Меня опрокинуло навзничь, на две недели я оглох и был близок к тому, что останусь слепым.

Второй отчёт. «Хочу сообщить вам, что, работая с серебряной солью кислоты HCNO , я не раз убеждался в её безопасности и стабильности и никак не могу согласиться с тем, что она обладает особой взрывчатой силой. Даже воздействие сернистого аммония не приводит к каким-либо заметным результатам её разложения. Чтобы развеять сомнения относительно состава серебряной соли, я его тщательно проверил. Молекула вещества содержит по одному атому серебра, углерода, азота и кислорода».

Затем следует задание учащимся:

— Сейчас вы сродни членам Королевского общества, которые получили эти сообщения. Вы так же, как и они, стоите перед выбором: либо отмахнуться от одного из отчётов и тем самым выразить недоверие кому-то из двух авторитетных учёных, либо попытаться понять причины столь разной оценки реакции изучаемого вещества. Что выбираете?

Ученики принимают решение — провести поиск научной истины. Члены Королевского общества сделали такой же выбор. Они тщательно перечитывали сообщения учёных, чтобы понять причины полученных результатов. Классу ставится задача — вчитаться в эти тексты и подумать, что в них понятно, а что непонятно.

Учащиеся высказывают догадки, предположения относительно столь разительной разницы в результатах двух опытов и в конце концов приходят к мысли о том, что перед ними два вещества с разными свойствами. Возникают вопросы: с чем связано различие свойств двух веществ, имеющих одинаковый состав? Есть ли в природе другие вещества, демонстрирующие такую же особенность?

2. Противоречие между научным фактом и житейским опытом, донаучными представлениями.

Пример. Начиная урок физики в 7-м классе по теме «Теплопроводность», учитель С.С. Мазаев заводит разговор о погоде:

— Как холодно сегодня! А что говорили вам родители, когда вы собирались в школу?

— Велели одеваться потеплее!

— Что значит — потеплее?

— Ну, тёплые пальто надеть, тёплые ботинки.

— А почему в пальто теплее, чем в куртке?

— Оно лучше греет!

Учитель предлагает провести опыт, чтобы убедиться в способности тёплой вещи «греть». В лоскут меховой ткани заворачивается кусок льда. Такой же кусок остаётся на столе без «утеплителя». Вопрос классу: где быстрее растает лёд? Дети отвечают: «Мех греет, значит, в нём лёд растает быстрее». Удивлению ребят не бывает предела, когда результаты опыта оказываются прямо противоположными. Возникают вопросы: почему так произошло? Выходит, мех не греет? Тогда почему в нём теплее?

3. Противоречие между имеющимися у детей достоверными знаниями и новым реальным фактом, не укладывающимся в систему их знаний. Учитель актуализирует опорные знания детей, связанные с новой темой. Это могут быть как научные, так и житейские, но вполне достоверные знания. Затем предъявляет им новый факт, вступающий в явное противоречие с прежними знаниями.

Урок истории в 8-м классе по теме «Совет в Филях и гибель Великой армии». Учитель В.Л. Захаров спрашивает у детей:

— Как вы думаете: что будет с человеком, если его ранят в ноги? в голову? в сердце?

Конечно, дети говорят, что именно ранение в сердце, в отличие от всех остальных, будет, вне всякого сомнения, смертельным. Вслед за этим учитель зачитывает фразу Наполеона: «Если я возьму Киев — я возьму Россию за ноги; если я возьму Петербург — я возьму Россию за голову, если я возьму Москву — я поражаю её в самое сердце!» Само по себе это дерзкое высказывание производит впечатление на ребят. Тогда учитель приводит всем знакомые лермонтовские строки:

Скажи-ка, дядя, ведь недаром
Москва, спалённая пожаром,
Французу отдана?

Вопросы сыплются один за другим: почему русские оставили Москву? Насколько оправданным было это решение? К каким последствиям привело?

Поиск ответов на них продолжается весь урок, и ни одного равнодушного в классе!

Урок географии в 8-м классе по теме «Типы климата России». Учитель С.А. Калдарь начинает с рассказа о том, что во время прошлых зимних каникул её сын общался по телефону со своим другом, живущим в Якутии. Друг рассказал: «Каникулы проходят весело: погода отличная — всего 45° мороза, поэтому целыми днями катаемся на лыжах, на санках». Нынешней зимой друг сына приехал из Якутии к нему в гости. Переступив порог дома, он воскликнул: «Как же я замёрз, пока шёл к вам с вокзала!» За окном термометр показывал 20° мороза.

От удивления класс замер:
— Разве такое возможно, чтобы при 45° было тепло, а при 20° — холодно?

Учитель предлагает сформулировать вопрос, ответ на который поможет объяснить этот странный факт. Вопрос сформулировали коллективно: какие факторы влияют на климат Удмуртии и Якутии?

4. Противоречие между ожидаемым и реальным результатом действий.

Учительница географии Р.Р. Абашева на уроке в 6-м классе по теме «План местности» пред-

ложила ученикам представить территорию вокруг школы, выбрать подходящее место и мысленно зарыть там свои клады. А затем схематически изобразить на листе бумаги пришкольную территорию и то место, где зарыт клад, не делая при этом никаких надписей-подсказок. Выполнив задание, ученики обменялись листками с соседями по парте, пытались догадаться, где зарыт клад соседа. С удивлением они обнаруживали, что нарисованный соседом план непонятен — по нему нельзя сориентироваться и правильно определить местонахождение клада. На смену удивлению приходит мысль: надо, чтобы на всех схемах были одинаковые условные обозначения, тогда ошибок в их расшифровке не будет!

— Вы правы, — подводит итог учительница, — специалисты в области топографии придумали такие знаки и успешно ими пользуются при составлении плана местности. Тут же прозвучали вопросы: как выглядят эти условные обозначения? Что означает каждое из них? Тема стала понятной, близкой, нужной...

5. Противоречие между разными результатами выполнения одного и того же действия человеком компетентным и некомпетентным.

На уроке математики в 3-м классе по теме «Порядок арифметических действий в выражениях без скобок» учительница Л.П. Воронова сообщает детям, что Незнайка и Знайка участвовали в олимпиаде по математике. Им предстояло решить пример: $17 - 4 \times 3 = ?$ Учительница предложила детям поучаствовать в этом состязании и решить пример самостоятельно. Не зная правильной последовательности действий, дети получили разный результат. Учительница сообщила, что у Незнайки получилось так же, как у ребят — 39, а у Знайки ответ другой — 5. Видя замешательство детей, учительница предложила подумать, в чём причина этих расхождений.

6. Противоречие между разными точками зрения, оценками, одного и того же факта.

На уроке истории в 9-м классе изучается тема победы Советского Союза в Великой Отечественной войне. Учительница Е.А. Миронова спрашивает у ребят: какую победу празднует наша страна 9 Мая? Ответ для всех очевиден, даже странно, зачем об этом спрашивать! Однако вслед за этим учительница читает статью, из которой явствует, что заслуга победы над фашистской Германией принадлежит американским союзникам. Активная реакция класса — не только удивление, но и возмущение. Но для доказательства истины нужны факты. Поиск и анализ их ребята с увлечением занимались на уроке.

Удивление — признак их интереса к миру, к процессу его познания. Его пробуждению на уроке и призвана способствовать контекстная задача в создаваемой учителем проблемной ситуации.

Ситуация сомнения: «Так ли это?»

Нередко тема, предлагаемая учащимся для изучения, отчасти им знакома: изучалась в младших классах, рассматривалась в смежных дисциплинах или ребята встречались с этими фактами в жизни. При встрече с ними дети уверены в достоверности своих знаний и смело берутся за выполнение предложенных заданий. Допущенных при этом ошибок, неточностей, противоречий не замечают. Чтобы помочь осознать неполноту или недостоверность знаний, учитель создаёт на уроке ситуацию сомнения.

На уроке биологии в 7-м классе по теме «Лишайники» учительница Н.М. Федотова предлагает детям высказать свои соображения: могут ли лишайники жить на голой, бесплодной поверхности — на камнях, скалах, в пещерах? Мнения учащихся расходятся. Одни утверждают, что «видели своими глазами» голые камни, а на них ли-

шайники. Другие возражают: лишайники — живые организмы, им нужно чем-то питаться, а на голых камнях питательной среды нет, значит, не может быть и лишайников. Учительница предлагает детям сформулировать вопросы, ответы на которые могут разрешить возникшее сомнение.

**Ситуация затруднения:
«Что с этим делать и как?»**

Представим, что какой-то человек намерен что-либо сделать. Это означает, что у него есть мотив, цель деятельности, он *хочет* или ему *нужно* получить желаемый результат, он в этом *заинтересован*. В противном случае он не стал бы ничего делать, ибо деятельности немотивированной и бесцельной не бывает (кроме сидения на скамейке у подъезда и бесконечной болтовни).

В процессе обдумывания своих будущих действий или уже в ходе их осуществления человек сталкивается с трудностью, с препятствием и не знает, что и как делать дальше. Вспомните себя на его месте: сделать что-то *надо* или *хочется*, а как это делается — *неизвестно!* Налицо противоречие, разрешить которое можно, только получив недостающие знания об *объекте* нашей деятельности и о *способах* действий с ним. Согласитесь: человека, оказавшегося в такой ситуации, не нужно убеждать приобретать недостающие знания к этому он стремится, *он сам в них заинтересован!*

То же самое происходит с учеником на уроке, когда он попадает в созданную учителем проблемную ситуацию, связанную с затруднением в выполнении интересных действий.

Все ситуации затруднения можно разделить на две группы: в первой препятствием становится отсутствие знаний о *способе* действия («Как это делается?»), во второй — отсутствие или недостаток

знаний об объекте, с которым нужно действовать («Что с ним делать?»).

Начнём с ситуаций **первой группы**, когда у школьников отсутствуют знания о способе, алгоритме действия.

Ученику предстоит преодолеть противоречие между необходимостью выполнить действие и невозможностью сделать это известными ему способами. «Как это сделать?» Учитель предлагает детям выполнить несколько заданий, с виду похожих одно на другое (написать, нарисовать, прыгнуть, сосчитать, слепить и т.п.). При выполнении первого задания всё идёт гладко — способ известный. Но уже при выполнении второго, с виду похожего на первое, возникает затруднение и выясняется, что для успешного выполнения нового задания старый способ не годится, нужно использовать знания в изменённой ситуации.

Так, например, дети, уверенно ориентирующиеся на местности по солнцу или компасу, по куполам церквей, испытывают серьёзные затруднения, когда учительница Л.П. Григорьева на уроке во 2-м классе по теме «Ориентирование по местным признакам» предлагает им определить стороны горизонта в лесу, да ещё в пасмурную погоду и при отсутствии компаса. Или: ученицам необходимо срочно устранить разрыв на подоле шелкового платья. Предложенные ими способы: зашить, заклеить скотчем — приводят к неутешительным результатам: ткань стянуло, нитки на краю разрыва торчат во все стороны. Какой же способ годится для починки изделия? Этот вопрос и становится проблемой, которую девочки решают на уроке технологии в 5-м классе по теме «Накладная заплата».

Ещё одно противоречие между необходимостью устранить ошибку, допущенную кем-то при выполнении действия, и отсутствием знаний о правильном способе действия. Учитель предъявляет детям результаты кем-то выполненных действий. Ученики сразу замечают ошибку и указывают на неё. Однако на предложение учителя её исправить отвечают смущением. Отдельные робкие попытки лишь окончательно убеждают в том, что ситуация оказалась затруднительной — знаний не хватает...

На уроке русского языка в 7-м классе по теме «Употребление деепричастий и деепричастных оборотов» ученики сталкиваются с примером неправильного построения высказывания: «Бегая по стадиону, ключи потерялись». Ошибку замечают все, она вызывает смех, но объяснить причину её возникновения дети затрудняются, поэтому и исправить неточность получается не у всех и не сразу. Возникает проблема: как правильно строить предложение с деепричастным оборотом?

На уроке изобразительного искусства в 3-м классе ученики рассматривают рисунок, где мальчик нарисовал себя с родителями на берегу моря. Закат солнца освещает людей так, что видны лишь их силуэты. Глядя на этот семейный портрет, ученики не могут понять, где изображён папа, а где мама. Допущенная юным художником ошибка в изображении мужской и женской фигуры очевидна, вот только как её исправить? Главный проблемный вопрос урока ученики формулируют самостоятельно: в чём отличие мужской и женской фигур и как правильно изображать их на рисунке?

Проблемы, возникающие в рассмотренных выше ситуациях, относятся к явным. Они становятся очевидными в ходе работы над заданием, и это обстоятельство благоприятствует возникновению у детей вопросов по теме урока. Но в содержании любого школьного предмета есть темы, связанные с изучением неявных для учеников проблем. Выполняя задание, ученики зачастую успешно справляются с ним, опираясь на свой опыт, но не могут объяснить своих действий, кроме как аргументом: «все так делают» или «я всегда так делаю».

Способ организации проблемных ситуаций в этом случае отличается от рассмотренных выше. Отличие, прежде всего, в том, что учитель не ставит перед собой задачу подвести учеников

к самостоятельному формулированию основного проблемного вопроса темы, к чему он настойчиво стремился во всех предыдущих проблемных ситуациях. В то же время учитель и не раскрывает проблему, а как и прежде, воссоздаёт на уроке определённую жизненную ситуацию, предлагая учащимся действовать в ней. Ученики выполняют задание, и, как правило, без ошибок.

Вслед за тем учитель просит детей объяснить, *почему* они выполнили задание именно так, а не иначе. Вот эта необходимость объяснить логику своих действий и приводит учеников в замешательство. Они и не задумывались, почему сделали что-то так, а не иначе. Задание объяснить это и становится основой осознания учебной проблемы, делая её явной и требующей решения.

На уроке физики в 7-м классе по теме «Давление твёрдых тел» учительница О.Н. Гуляева рассказала детям случай, как однажды всей семьёй они отправились в лес за еловыми ветками, но, не дойдя до опушки, увязли в снегу. На просьбу объяснить, почему так получилось, дети ответили:

— Так всегда случается, когда много снегу. Чтобы пройти по глубокому снегу, надо бы-ло взять лыжи.

— А для чего нужны лыжи в такой ситуации?

— Чтобы не увязнуть в снегу.

— А почему без лыж проваливаешься в снег, а в лыжах — нет?

Настойчивые и как бы наивные учительские «почему» наконец-то достигают цели: дети заходят в тупик. Вопрос «а и в самом деле, почему?», которым в конце концов озадачиваются ученики, свидетельствует о том, что использованный учителем простой приём достиг цели — дети осознали своё незнание и готовы приняться за его устранение.

Встреча с проблемой

Все описанные выше способы создания проблемных ситуаций с помощью контекстной задачи составляют содержание мотивационного этапа урока, который мы назвали «встреча с проблемой». Алгоритм организации учителем этой встречи можно представить в виде последовательности шагов.

- **Актуализация жизненного опыта школьника** (создание учителем конкретной жизненной ситуации).
- **Возникновение проблемы и её осознание учащимися** (обнаружение противоречия в заданной ситуации, эмоциональное переживание состояния удивления, сомнения или затруднения).
- **Формулирование проблемного вопроса, или учебной задачи** (запрос на недостающую информацию, необходимую для эффективного решения конкретной задачи, определение собственной цели учебно-познавательной деятельности, которая фактически сводится к поиску ответа на возникшие проблемные вопросы).

В процессе анализа конкретных жизненных ситуаций или поиска способа действия в них *в сознании учеников возникают проблемы, которые становятся актуальными для них, превращаясь в лично значимые учебно-познавательные задачи*. Приобретённые в ходе учебной деятельности знания примеряются к исходной частной задаче и к ряду других такого же класса, то есть используются для осуществления и регуляции социокультурной деятельности, которая и составляет контекст учения. Так учебная деятельность вырастает из жизненного контекста и снова возвращается в него. Но это уже иной контекст — обогащённый новыми смыслами и ценностями, новыми знаниями и умениями, новыми отношениями личности с миром. **НО**