

МОДЕЛЬ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

*Работа представлена кафедрой методики обучения истории и обществознанию
РГПУ им. А. И. Герцена.*

Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент Н. Н. Лазукова

В статье описана универсальная модель методического сопровождения проблемных учащихся в процессе обучения истории, применение которой способствует повышению результативности освоения этими школьниками курсов истории. Автор выделяет этапы коррекционной деятельности учителя, определяет методы получения диагностических данных, прописывает условия эффективности данной методики. Описанная модель экспериментально апробирована в четырех школах Санкт-Петербурга.

Ключевые слова: *коррекция процесса обучения, дифференцированный подход, проблемные учащиеся, педагогическое сопровождение, диагностика.*

A. Sorokina

MODEL OF METHODIC SUPPORT FOR PROBLEM SCHOOLCHILDREN IN TEACHING HISTORY

The paper presents a universal model of methodic support for problem schoolchildren in teaching history, whose application increases the efficiency of mastering history courses by these children. The author distinguishes stages of a teacher's correctional activity, defines methods of diagnostic data acquisition and

describes conditions for the effectiveness of these methods. The presented model was experimentally proven in four schools of Saint-Petersburg.

Key words: *correction of the education process, differentiated approach, problem schoolchildren, pedagogical support, diagnostics.*

Одной из ведущих тенденций в развитии системы исторического образования на современном этапе является стремление общеобразовательных учреждений построить личностно-ориентированную модель обучения, адаптированную к уровню и особенностям развития и подготовки учащихся. Это предполагает адаптацию педагогического процесса к запросам и потребностям личности, обеспечение возможностей для самореализации учащихся, а также ориентацию на активное освоение школьником способов познавательной деятельности. Поэтому существенную роль в осуществлении такого подхода играет методическое сопровождение школьников, которое позволяет каждому из них эффективно освоить необходимые знания и умения.

Методическое сопровождение особенно необходимо для работы с учениками, которых можно отнести к «группе риска». Как правило, это школьники со слабым здоровьем или социально, а возможно, педагогически запущенные.

Известно, что существуют такие «проблемные ученики» и при обучении истории в школе. Вместе с тем в методике эта проблема ранее не была предметом специальных исследований.

В результате теоретического исследования психолого-педагогических и методических трудов была разработана и экспериментально апробирована в четырех школах Санкт-Петербурга процессуальная модель коррекционной работы с проблемными учащимися. Анализ результатов исследования свидетельствует, что применение данной модели способствует повышению результативности освоения этими школьниками курсов истории.

Основанием для разработки данной модели служили теоретические положения деятельностного подхода [2; 3; 4; 9; 11; 13; 14; 18], развивающего [5; 6; 7; 8; 10; 15, с. 285, 286], дифференцированного [16; 17] и личностно-ориентированного обучения [12;

19], поэтапного формирования умственных действий.

В соответствии с этими положениями были выделены следующие этапы процесса коррекционной деятельности: 1-й этап – диагностический; 2-й этап – планирования и разработки методического сопровождения проблемных учащихся; 3-й этап – организации процесса обучения проблемных учащихся, промежуточной диагностики и повторной коррекции процесса их обучения; 4-й этап – итоговой диагностики результатов обучения в курсе истории.

Рассмотрим каждый из названных этапов подробнее.

Первый этап – диагностический. Исходным этапом коррекционной работы в процессе обучения является входная диагностика. Его цель – определить познавательный потенциал учеников класса, дифференцировать их в соответствии с полученными данными по группам, в том числе – выявить группу проблемных учеников, требующих сопровождения по индивидуальному маршруту.

Эта диагностика включает такие параметры: уровни развития познавательного интереса школьников к предмету, их успеваемости в освоении предметных знаний, общих и специальных умений.

Для изучения познавательного интереса к предмету наиболее эффективно анкетирование учащихся. По результатам опроса учащихся также можно разделить на группы: 1 – наличие осознанного, устойчивого интереса к предмету; 2 – наличие ситуативного интереса к предмету; 3 – отсутствие интереса к предмету.

Методом изучения уровня успеваемости является анализ журнала. В ходе его выявляются группы сильных, средних и слабых учеников; в том числе выявляется группа «проблемных учащихся», общая успеваемость которых колеблется между двойкой и тройкой. Отдельно выделяются те школьники, которые имеют плохие оценки только по истории.

Далее изучаются организационные умения учащихся: способность к самоорганизации учебной работы по предмету, ее планированию, самостоятельному осуществлению, к самоконтролю за организацией деятельности по выполнению учебных задач в школе и дома.

Способами изучения организационных умений учащихся является: анализ продуктов деятельности ученика (качества ведения тетради, записи дневника, творческие работы); анализ результатов выполнения домашнего задания, наблюдение за работоспособностью на уроке, собеседование.

Результаты исследования предполагают разделение учащихся на следующие группы: 1) высокий уровень сформированности организационных умений – способность к осознанной самоорганизации и самоконтролю своей учебной деятельности, к систематической работе в школе и дома; 2) средний уровень – умение организовать свою учебную работу, но отсутствие систематичности и только элементы самоконтроля при ее осуществлении; 3) низкий – отсутствие компонентов организационных умений.

Диагностика исходного уровня готовности учащихся к процессу обучения курсу истории предполагает получение данных об уровне освоения знаний и умений на предшествующем этапе школьного образования. В исследовании Э. В. Ваниной [1] доказано, что наиболее целесообразно такие сведения получать на основе тестовой диагностики.

Результаты тестовой входной диагностики анализируются по параметрам: освоение теоретических знаний; освоение фактов (включает знание дат, мест событий, обстоятельств); освоение персоналий; освоение умений (хронологических, картографических, мыслительных, речевых, работы с источниками).

В соответствии с полученными результатами учащиеся делятся на группы с высоким, средним и низким познавательным потенциалом к обучению истории.

В зависимости от соотношения этих групп определяется общее стратегическое направление обучения в данном классе. При пропорциональном соотношении групп или при преобладании второй группы процесс

обучения строится с ориентацией на среднего ученика, с адресным сопровождением сильных и слабых школьников. В случае преобладания слабых учащихся процесс обучения строится с ориентацией на них, с адресным сопровождением сильных и средних учеников. Практика показала, что в этом случае более целесообразно выделить эту группу учащихся в класс компенсирующего обучения и тогда процесс их обучения будет строиться другим путем. При преобладании сильных учащихся процесс обучения строится с ориентацией на них с дифференцированным сопровождением слабых и средних школьников. При такой ситуации класс лучше делать гимназическим.

Методическое сопровождение первых двух групп не связано с темой данной статьи. Рассмотрим процесс дальнейшей работы с третьей, проблемной группой в ситуации, когда общий уровень обучения ориентирован на средних учащихся. К ней относятся учащиеся, у которых низкий познавательный потенциал по всем компонентам диагностики или по большинству из них.

Второй этап – планирование и разработка методического сопровождения проблемных учащихся.

Планирование в данном случае может быть только типовым, поскольку содержание, прописанное в нормативных документах, мы изменить не можем. Но в рамках его определяются направления групповой и индивидуальной коррекционной деятельности проблемных учащихся.

Групповая работа планируется для тех учащихся, у которых было выявлено наличие общих проблем по большинству диагностических показателей; для индивидуального сопровождения выделяются те ученики, у которых отмечены лишь отдельные проблемы в обучении.

Поскольку содержание обучения прописано в нормативных документах, то и сами единицы знаний не могут подвергаться коррекции (в отличие от класса коррекции, где можно изменять темы или укрупнять единицы знаний).

В данном случае видоизменяется уровень предъявления к слабым ученикам требований

по освоению материала: теоретические знания (знания понятий) – на уровне узнавания; знания фактов – на укрупненном уровне без подробностей и детального описания (дата – событие – значение); для умений – выполнение нормативных учебных действий с опорой на образцы и памятки. Именно за выполнение этих требований проблемные учащиеся получают позитивные оценки. Такой уровень требований сохраняется только на стартовом этапе с обязательным движением к следующему уровню. Все требования в обязательном порядке должны быть предъявлены учащемуся, чтобы динамика его развития была осознанной и целенаправленной.

При планировании методического сопровождения проблемных учащихся обязательно прогнозирование зон риска в освоении нормативного учебного материала, т. е. выявление сложных вопросов содержания и поддержка его усвоения индивидуальными заданиями в зависимости от выявленных проблем в обучении.

Для развития познавательного интереса проблемных учащихся возможна разработка адресных индивидуальных или соревновательных групповых мини-заданий, в которых ученик может проявить себя, ощутить ответственность перед своей группой за их выполнение.

С целью повышения уровня сформированности умений проблемных учащихся необходимо обеспечить осознанность их учебных действий. Для этого следует, во-первых, разработать комплекс памяток по их осуществлению (например, как изучать войну) и адресные рекомендации (например, как подготовиться к устному опросу). Во-вторых, нужно создать систему тренировочных заданий по отработке умений и их закреплению.

Планирование методического сопровождения проблемных учащихся предполагает также отбор опорных уроков, во время которых оказывается адресная индивидуальная и групповая помощь учащимся.

Третий этап коррекционной деятельности – это организация процесса обучения проблемных учащихся; промежуточная диагностика и повторная коррекция процесса их обучения.

Процесс обучения в условиях методического сопровождения осуществляется на трех уровнях, выявленных в процессе входной диагностики, и с предъявлением дифференцированных групповых и индивидуальных заданий для слабых учащихся.

Методическое сопровождение предполагает обязательное стимулирование и оказание дифференцированной помощи учащимся в самом процессе обучения.

С этой целью необходимо использование следующих адресных приемов:

1. Приемы повышения мотивации к изучению истории, создания ситуации успеха, поощрения. Например, вопросы, помогающие выявить лично-значимый для ученика смысл в изучаемой теме; организация публичного выступления ученика при условии, что учитель прогнозирует успешность этого выступления; игровые призы за выполненное задание («приз летописца Нестора» за изучение доступного фрагмента источника и т. д.).

2. Приемы развития организационных умений. Например, приемы поощрения внимания при работе на уроке, самоанализа поведения на уроке, индивидуальный контроль за выполнением классных и домашних заданий, помощь учеников – ассистентов учителя в выполнении заданий и т. д.

3. Приемы адресной помощи при освоении учебного материала: задания на проверку результатов и закрепление текущего нового содержания, тренинги на отработку умений познавательной деятельности и т. д.

4. Приемы анализа результатов обучения, приучение школьников к самоанализу своей учебной деятельности.

Проведение промежуточной диагностики также является необходимым условием коррекционной работы учителя. Такая диагностика проводится несколько раз в течение учебного года и подводит своеобразный итог изучению определенного раздела. Обычно она соотносится с промежуточной аттестацией (по четвертям, триместрам). Проверяются остаточные знания и сформированные за этот период обучения умения.

Анализируя итоги промежуточной диагностики, учитель получает данные о динамике

развития проблемных учащихся. Поскольку динамика проявляется в сравнении результатов, то параметры входной, промежуточной и итоговой диагностики должны быть одинаковыми.

Сравнение полученных результатов позволяет учителю корректировать дальнейшую работу с классом. Данные промежуточной диагностики позволяют учителю перевести ученика из проблемной группы в группу средних учеников или (при сохранении низкого уровня обученности) провести дальнейшую коррекцию индивидуального маршрута каждого их слабых учащихся.

Четвертый этап – это итоговая диагностика результатов обучения в курсе истории. Она проводится с целью получения данных о степени усвоения учащимися курса истории, о степени сформированности общеучебных и специальных умений по истории.

Предложенная в этой статье модель носит универсальный характер и применима в классах основной школы при изучении курсов истории.

На ее основе была создана и апробирована методика коррекции процесса обучения истории проблемных учащихся в шестом классе. Экспериментальное обучение проводилось в соответствии с теми этапами коррекционной деятельности, которые были представлены выше.

Учителями предлагался пакет рекомендаций по методическому сопровождению проблемных учащихся, который включал: объяснение целей, задач, эксперимента; минимальные требования к усвоению знаний и умений проблемными учениками; анкеты для учителей и учащихся; диагностические задания и способы их обработки; раздаточный материал для групповой и индивидуальной работы проблемных учащихся на уроках и при выполнении домашних заданий (в том числе для коррекционной работы, например, типовые задания для формирования умений).

Анализ результатов экспериментального обучения показал, что в целом модель коррекционной деятельности себя оправдывает. Например, данные диагностики общего уровня сформированности знаний и умений учащихся в экспериментальном и контрольном классах

показывают, что при примерно одинаковом исходном уровне на выходе разрыв между показателями двух классов составил 11,58% (в пользу экспериментального класса). Если говорить о динамике освоения учащимися экспериментального класса конкретных знаний и умений, то можно привести следующие данные: входная диагностика показала, что уровень знания дат составляет 76%, а по результатам итоговой диагностики этот уровень повысился до 76,6%; уровень знания исторических фактов повысился с 71% до 76,5%; знания исторических персоналий улучшились с 43% до 47%; уровень сформированности хронологических умений увеличивается с 75% до 82,3%, а умение работать с текстом с 27% до 34%. Также следует отметить рост мотивации к обучению у проблемных учащихся и рост уровня сформированности организационных умений.

Учителя-экспериментаторы отмечали, что пакет методических рекомендаций для проблемных учащихся позволил придать адресный характер коррекционной работе учителя, повысить ее эффективность, сократить время на разработку специальных заданий для работы с неуспевающими.

Трудоемким оказался процесс обработки диагностических результатов. Поэтому при уточняющем эксперименте были разработаны компьютерное диагностирование и тестирование, позволяющие снизить трудозатратность проведения и обработки результатов диагностики.

В ходе эксперимента были выявлены следующие условия эффективности данной методики: адресность методического сопровождения ученика; единство диагностической, обучающей, развивающей и воспитывающей деятельности учителя; приоритетное использование технологий развивающего, личностно ориентированного, дифференцированного обучения истории, приемов, соответствующих зоне ближайшего развития учащихся, создающих комфортные условия для учебного процесса. Реализация на практике описанной модели коррекционной работы в условиях массовой школы позволяет значительно повысить уровень успеваемости, улучшить качество знаний учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ванина Э. В.* Методическая диагностика при изучении курса истории в школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2003. 24 с.
2. *Гальперин П. Я.* Введение в психологию. М.: Книжный дом Университет, 2000. 336 с.
3. *Гальперин П. Я.* Психология: 4 лекции. М.: Книжный дом Университет, 2000. 112 с.
4. *Гальперин П. Я.* О методе поэтапного формирования умственных действий // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946–1980 гг. / под ред. И. И. Ильцова, В. Я. Ляудис. М.: Издательство МГУ, 1981. 234 с.
5. *Гора П. В.* Повышение эффективности обучения истории в средней школе. М.: Просвещение, 1988. 208 с.
6. *Дайри Н. Г.* Обучение истории в старших классах: познавательная активность учащихся и эффективность обучения. М.: Просвещение, 1966. 438 с.
7. *Запорожец Н. И.* Развитие умений и навыков учащихся в процессе преподавания истории (4–8 класс). М.: Просвещение, 1978. 144 с.
8. *Лазукова Н. Н.* Формирование учебных умений на уроках истории // Преподавание истории и обществознания в школе. 2002. № 1. С. 18–23.
9. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
10. *Лернер И. Я.* Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. М.: Просвещение, 1982. 191 с.
11. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М.: Педагогика, 1989. Т. 1. 485 с.
12. *Сериков В. В.* Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград: Перемена, 1994. 150 с.
13. *Талызина Н. Ф.* Педагогическая психология. М.: Академия, 1999. 288 с.
14. *Талызина Н. Ф.* Управление процессом усвоения знаний. М.: Издательство Московского университета, 1984. 345 с.
15. Теория и методика обучения истории. Словарь-справочник / под ред. В. В. Барабанова и Н. Н. Лазуковой. М.: Высшая школа, 2007. 352 с.
16. *Унт И. Э.* Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990.
17. *Чередов И. М.* Формы учебной работы в средней школе: книга для учителя. М.: Просвещение, 1988. 157 с.
18. *Шамова Т. И.* Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982.
19. *Якиманская И. С.* Личностно ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 2000. 111 с.

REFERENCES

1. *Vanina E. V.* Metodicheskaya diagnostika pri izuchenii kursa istorii v shkole: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2003. 24 s.
2. *Gal'perin P. Ya.* Vvedeniye v psikhologiyu. M.: Knizhny dom Universitet, 2000. 336 s.
3. *Gal'perin P. Ya.* Psikhologiya: 4 leksii. M.: Knizhny dom Universitet, 2000. 112 s.
4. *Gal'perin P. Ya.* O metode poetapnogo formirovaniya umstvennykh deystviy // Khrestomatiya po vozrastnoy i pedagogicheskoy psikhologii. Raboty sovetskikh psikhologov perioda 1946–1980 gg. / pod red. I. I. Il'yasova, V. Ya. Lyaudis. M.: Izdatel'stvo MGU, 1981. 234 s.
5. *Gora P. V.* Povysheniye effektivnosti obucheniya istorii v sredney shkole. M.: Prosveshcheniye, 1988. 208 s.
6. *Dayri N. G.* Obucheniye istorii v starshikh klassakh: poznatel'naya aktivnost' uchashchikhsya i effektivnost' obucheniya. M.: Prosveshcheniye, 1966. 438 s.
7. *Zaporozhets N. I.* Razvitiye umeniy i navykov uchashchikhsya v protsesse prepodavaniya istorii (4–8 klass). M.: Prosveshcheniye, 1978. 144 s.
8. *Lazukova N. N.* Formirovaniye uchebnykh umeniy na urokakh istorii // Prepodavaniye istorii i obshchestvoznaniya v shkole. 2002. N 1. S. 18–23.
9. *Leont'yev A. N.* Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost'. M.: Politizdat, 1975. 304 s.
10. *Lerner I. Ya.* Razvitiye myshleniya uchashchikhsya v protsesse obucheniya istorii. M.: Prosveshcheniye, 1982. 191 s.

ПЕДАГОГИКА

11. *Rubinshteyn S. L.* Osnovy obshchey psikhologii. M.: Pedagogika, 1989. T. 1. 485 s.
12. *Serikov V. V.* Lichnostny podkhod v obrazovanii: kontsepsiya i tekhnologii. Volgograd: Peremena, 1994. 150 s.
13. *Talyzina N. F.* Pedagogicheskaya psikhologiya. M.: Akademiya, 1999. 288 s.
14. *Talyzina N. F.* Upravleniye protsessom usvoyeniya znaniy. M.: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1984. 345 s.
15. Teoriya i metodika obucheniya istorii. Slovar'-spravochnik / pod red. V. V. Barabanova i N. N. Lazukovoy. M.: Vysshaya shkola, 2007. 352 s.
16. *Unt I. E.* Individualizatsiya i differentsiatsiya obucheniya. M.: Pedagogika, 1990.
17. *Cheredov I. M.* Formy uchebnoy raboty v sredney shkole: kniga dlya uchitelya. M.: Prosveshcheniye, 1988. 157 s.
18. *Shamova T. I.* Aktivizatsiya ucheniya shkol'nikov. M.: Pedagogika, 1982.
19. *Yakimanskaya I. S.* Lichnostno oriyentirovannoye obucheniye v sovremennoy shkole. M.: Sentyabr', 2000. 111 s.