**ЗАВИСИМОСТЬ ФОРМИРОВНИЯ**

**ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ПОТРЕБНОСТИ ОТ УДОВЛЕТВОРЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ**

**И ИХ ВЛИЯНИЕ НА УСПЕШНОСТЬ ОВЛАДЕНИЯ**

**ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ**

**СОДЕРЖАНИЕ**

**ВВЕДЕНИЕ.**

**Глава 1. Понятие потребности с точки зрения различных психологов**

**Глава 2. Развитие потребности в онтогенезе**

**Глава 3. Классификация потребностей**

**3.1 Классификация потребностей в отечественной**

 **психологии**

**3.2 Классификация потребностей в зарубежной психологии**

**ГЛАВА 4. Психологические и возрастные особенности мотивации обучения школьников старших классов**

1. **Роль и функции учебной игры при обучении иностранному языку**
2. **Сущность игры и ее влияние на формирование**

 **мотивации**

**ГЛАВА 5. Экспериментальное исследование**

**5.1 Методика проведения констатирующего эксперимента**

**5.2 Констатирующий эксперимент**

**5.3 Формирующий эксперимент**

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

**И ЛИТЕРАТУРА**

**ПРИЛОЖЕНИЯ**

**Приложение 1 Игровые формы обучения английского языка по учебнику “Snowball””**

**Приложение 2 Игровая форма закрепления конструкции there is/ there are**

**Приложение 3 Использование игровых фонов на уроках английского языка**

**Приложение 4 Использование высказываний и английских пословиц по теме “Семья””**

**Приложение 5 Самостоятельная работа учащихся на уроках английского языка**

**Приложение 6 Урок по учебнику “THE ENGLISH PAGE” по теме "What is to be a good neighbour"”**

**Приложение 7 Игровые приемы обучения лексике по учебнику “THE ENGLISH PAGE”.**

**ВВЕДЕНИЕ**

Среди множества психических явлений (мышление, память, способности, темперамент и т.д.) есть одно, стоящее наособицу и превосходящее по значению все другие – потребность. Это особая сущностная сила Я, внутренняя энергия личности, как бы заряжающая человека для действий по обеспечению самосохранения и саморазвития недавно приобрела статус центрального психологического явления.

Актуальность нашей работы состоит в том, что потребности человека являются исходными побуждениями к деятельности. Полноценное формирование личности решающим образом зависит от “самодвижения” потребностей. Проблема воспитания потребностей в педагогике раскрывается недостаточно: она не выдвигается в качестве специальной задачи воспитания, такого раздела нет в учебниках, нет его и в программе воспитательной работы в школе. Вследствие этого нет и разработанной методики воспитания потребностей и мотивов. Вопрос о потребностях растворен в теме “деятельность”. К изучению данной проблемы обращались такие известные отечественные и зарубежные психологи как Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Божович Л.И., К.Левин, А.Маслоу, Д.Уотсон, В. Шутц. В своей работе мы остановимся на некоторых концепциях этих авторов.

Учитель должен знать хорошо, какие потребности побуждают активность учащегося, чтобы, создавая условия для их удовлетворения, решать свою главную профессиональную задачу – вызывать к жизни мотивы, делающие человека хорошим учеником. Отсюда учителю требуется конкретное знание системы потребностей, какова соотносительная сила каждой из них.

Цель нашей работы – проведение теоретического и практического исследования проблемы удовлетворения социальных потребностей учащихся и их влияния на качественное обучения иностранного языка посредством игр.

Для достижения данной цели поставлены следующие задачи:

1. Изучить психологическую, педагогическую и методическую литературу по проблеме изучения потребностей.
2. Подобрать группу испытуемых для проведения эксперимента и изучить социальные потребности межличностных отношений учащихся.
3. Подобрать методику для определения уровня удовлетворения социальных потребностей учащихся.
4. Провести экспериментальное исследование по выявлению уровня удовлетворения потребностей межличностных отношений и влияние на успеваемость.
5. Проанализировать полученные результаты и сделать выводы.

Поставленные задачи решались методами:

1. Наблюдения
2. Тестирования
3. Беседы
4. Изучения литературы
5. Анкетирования

Гипотеза*:* нами выдвинуто предположение о том, что использование игры с учетом социальных потребностей учащихся влияет на успешность усвоения иностранного языка.

**ГЛАВА I.**

**ПОНЯТИЕ ПОТРЕБНОСТИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ РАЗЛИЧНЫХ**

**ПСИХОЛОГОВ.**

Как самостоятельная научная проблема вопрос о потребностях стал обсуждаться в психологии сравнительно недавно, в первой четверти XX века. Неоднократно авторы обращались к понятию потребности. За это время появилось много различных точек зрения на сущность потребности, от чисто биологических, до социально-экономических и философских. Потребность рассматривалась:

- как нужда (Узнадзе Д.Н., А.Маслоу, Магун В.С., З.Фрейд);

- как предмет удовлетворения нужды (Лежинев В.Г., Леонтьев А.Н.);

- как ценность (Магун Д.А.);

- как состояние (Николов, Мясищев В.Н., Рудик П.А.);

- как системная реакция (Рудик П.А.);

-как мотив (Божович Н.И., Ковалев Н.Г., Платонов С.Л., Рубинштейн С.Л.).

Итак, рассмотрим понятие потребности как нужды. Этот вопрос предполагает поиск единого критерия для определения нужды. При рассмотрении нужды как потребности требуется дифференцированный подход, так как способ реагирования на отсутствие или необходимость, нужность чего-то у разных объектов или систем будет разным.

В психологии нужда, нехватка чего-то чаще всего понимается как дефицит, нехватка чего-то в организме, и именно в таком значении она принимается за потребность. Так, например, Д.Н.Узнадзе пишет, что понятие потребности касается всего, что является нужным для организма, то чем в данный момент он не обладает. В таком понимании наличие потребности признается не только у человека и животных, но и у растений.

Несомненно, что у человека нужда и потребность тесно связаны друг с другом. Но это не означает, что они тождественны. Отождествлению нужды и потребности мешает и зауженное понимание нужды только как дефицита. В связи с этим, В.С.Магун отмечает, что потребности человека связаны не только с дефицитом, но и с избытком чего-то, поэтому появляется потребность избавиться от этого избытка. Так, нужда появляется и в отношении психологических раздражителей, возникающих спонтанно, без предшествующего переживания дефицита, а в результате соблазнительности объекта, появившегося перед нами, способного доставить удовольствие. Таким образом, зауженное понимание нужды как дефицита неизбежно приводит и к зауженному пониманию потребности как психологического явления. В связи с этим необходимо упомянуть представления Маслоу А. о потребностях человека. Он называет “дефицитом” те потребности, неудовлетворение которых создает в организме “пустоты”, которые должны быть заполнены во имя сохранения здоровья организма. (15 с.21). К дефициту он также относит нужду в безопасности, сопричастности, уважении, любви и признании. Устранение дефицита приводит к снятию напряжения, равновесию, самозащите, то есть к самосохранению. Однако, по мнению Маслоу А., существует и потребность в развитии, самосовершенствовании. Эта группа потребности понимается как полная реализация потенциальных возможностей. В данном случае это противоречит теории З.Фрейда, суть которой состоит в достижении покоя и равновесия, благодаря удовлетворению влечения. Следовательно, процесс развития личности будет складываться по-разному, в зависимости от желания личности, необходимо либо ликвидировать дефицит, либо он будет зависеть от самоактуализации. Итак, основным препятствием в принятии нужды в качестве потребности является понимание нужды только как дефицита.

Наиболее распространенной точкой зрения является то, что “потребность – это не сама нужда, а ее отражение в сознании человека”. (15. с.22). С этой точкой зрения согласны далеко не все психологи. Многие психологи за потребность принимают предмет удовлетворения потребности, но мы обратимся к другой точке зрения: потребности как предмета удовлетворения нужды. Распространенной точкой зрения является взгляд на потребность как отражение в сознании человека того предмета, который может удовлетворить нужду. В конце 30-х годов В.Г.Лежнев писал, что если потребность нельзя удовлетворить, то как психологическая реальность она не существует. Точка зрения о том, что потребность это не только образ предмета, но и сам предмет, отражает ее обыденное, бытовое понимание. Взгляд на потребность как на предмет приводит к тому, что именно предметы рассматриваются как средство развития потребностей. Выходит, что, чем больше предметов окружают человека, тем больше у него потребностей. Однако речь здесь скорее идет об обогащении способов и средств удовлетворения потребности, а не о появлении новых потребностей. Так, например, при наличии интересных книг в домашней библиотеке у многих детей не пробуждается желание прочитать их, не возникает любовь к чтению. Маленьких детей подчас приходиться уговаривать съесть незнакомый для них фрукт.

Все это свидетельствует о том, что развитие потребностной сферы человека не осуществляется по типу “стимул-реакция” (предмет-потребность) путем предъявления ему новых предметов. Это не приводит к желанию овладеть ими именно потому, что у человека отсутствует соответствующая этим предметам потребность. Как отмечает Леонтьев А.Н. предмет становится потребностью, так как с приобретением жизненного опыта человек начинает понимать, с помощью чего может быть удовлетворена возникшая потребность. Со временем у человека образуется и закрепляется условно-рефлекторная связь между потребностью и объектом ее удовлетворения, его образом. Образуются своеобразные потребностно-целевые комплексы или как их называет А.Н.Леонтьев “опредмеченные потребности” (25. с.31), в которых потребность конкретна, а цель – абстрактна. Поэтому во многих стереотипных ситуациях вслед за появлением нужды и ее осознанием человеком сразу же по механизму ассоциации всплывают образы предметов, удовлетворяющих в прошлом эту потребность, а заодно и действие по ее удовлетворению.

Тем не менее, ассоциативная связь потребности с предметом ее удовлетворения у взрослых в ряде случаев может отсутствовать. Например, ситуация, когда предмет не является характеристикой потребности, не отражает ее содержание. Если есть конфету, то это не значит, что хочется сладкого, а чтобы перебить желание курить, досмотреть передачу, если клонит ко сну.

Итак, сказанное означает, что сущностью потребности не может быть предмет ее удовлетворения. Однако, в психологии бытует мнение о том, что понятие потребности не оправдано сужено. В.С.Магун и В.Н.Мясищев встали на путь рассмотрения потребностей как ценности, связанный с политической экономикой.

В основу своего подхода В.С.Магун положил понятия сохранения и развития субъекта научным и обыденным сознанием воспринимающиеся как проявления благополучия человека. Для их обозначения В.С. Магун воспользовался термином благо. Им он обозначает состояние и процессы субъекта и его внешней среды, которые являются причинами сохранения и развития субъекта. Вслед за экономистами В.С. Магун вводит понятие порядка. При этом под благом первого порядка понимает, например, состояние сытости, под благом второго порядка – хлеб. Состояние отсутствия блага он принимает за потребность, а отсутствующее благо В.С.Магун называет предметом потребности. Таким образом, “потребность в благе Х – это состояние отсутствия блага Х, а наличие блага Х означает отсутствие потребности в нем”. (15. с.25).

С точки зрения Магун В.С. соединение низших благ и высших позволяет существенно расширить эвристические функции понятия “потребность”, вывести этот феномен за пространственные границы субъекта. Эта логичная цепочка рассуждений страдает многими изъянами. Видя причины изменения состояний субъекта вне человека, он вводит термин “внешняя потребность”, хотя и понимает, что это звучит непривычно. Далее он выделяет потенциальные потребности, под которыми понимается все, что может нарушить вследствие своего отсутствия процессы сохранения и развития индивида. Здесь он снова вступает в противоречие с самим собой, по той причине, что потребностью становится уже само благо, а не его отсутствие и связанное с этим состояние субъекта. Строго говоря, В.С.Магун пытается решить чисто психологическую проблему о сущности потребностей человека, отбросив психологический подход и опираясь на логико-формальный и социально-психологический подходы. В результате, такой подход не может прояснить суть вопроса.

Следующий подход к вопросу о потребностях принадлежит Б.И.Додонову и П.А.Рудик. Они рассматривают потребность как необходимость, по их мнению необходимость может являться одним из побудителей активности человека, не являясь в собственном смысле слова потребностью, а отражая долженствование, чувство долга (13. с.25). Леонтьев Д.А. полагает, что критерий необходимости может прилагаться к потребности только в том случае, если она необходима для сохранения развития человечества, и что потребности, разрушительные для человека или не играющие витальной роли, с необходимостью не связаны. Однако при рассмотрении данного вопроса точка зрения Б.И. Додонова несколько различается от точки зрения Д.А. Леонтьева. Он считает, что необходимость может отражать и зависимость организма и личности от конкретных условий существования, от факторов внешней среды, существенных для развития и сохранения себя. В свою очередь Б.И.Додонов дает следующее определение: “потребность – это внутренняя программа жизнедеятельности индивида, с одной стороны, отражающая зависимость от условий существования, а с другой стороны, отражающая необходимость выполнения этой программы для того, чтобы существовать”. (13. с.42) Соглашаясь с трактовкой В.А.Василенко, что потребность – это заложенная в нас природой и обществом программа жизнедеятельности, Б.И. Додонов считает, что нужда не выражает суть –потребности как источника активности человека, а потребность есть требование от себя определенной производительной деятельности, созидания. Представляется спорной точка зрения Додонова Б.И. о потребностях как инстинктах или условных рефлексах, в которых основой является отражение зависимости поведения и жизнедеятельности организма от сформированных или врожденных программ, так как, по мнению Леонтьева Д.А., оно связано с описанием “довольно поверхностных и вторичных проявлений потребностей, и что закрывает путь к объяснению самих потребностей”. (15. с. 29-30). Д.А.Леонтьев считает, что потребность нужно определять через формы деятельности, в которых они реализуются, рассматривать их как потребность в деятельности, а не в предметах. В то время как Б.И.Додонов признает потребность как внутреннюю программу жизнедеятельности индивида, Д.А.Леонтьев отвечает на это так: “потребность – это соответствующее одному из модусов жизнедеятельности объективное отношение между субъектом и миром, требующее для своей реализации активности субъекта в форме его деятельности”. (15. с.30). Надо сказать, что такой подход не является новым, т.к. он давно разрабатывается философами и социологами. Однако, в своих работах они стирают грань между довольно специфичными состояниями живой и неживой природы, между человеком как организмом и человеком как личностью. Попытки обойти эту специфику такими авторами как Магун В.С., Б.И. Додонов, Д.А. Леонтьев не оправдывают себя, так как они уводят вопрос от психологического анализа. Общепринятой остается позиция философов, что потребности (запросы, нужды) общества и потребности личности – явления взаимосвязанные, но не тождественные. Наряду с философским и социально-экономическими подходами, большое число психологов рассматривают потребность как состояние. Авторы И.А.Джидарьян, В.Н.Мясищев, П.А.Рудик настаивают на том, что потребность есть специфическое состояние организма и личности. С этим трудно не согласиться, так как переживание нужды, само появление нужды свидетельствует об изменениях в состоянии организма и личностью. Подобный взгляд на потребность, как потребностное состояние критикуют философ Любен Николов и отечественный психолог Д.А.Леонтьев. Они считают, что удовлетворенная потребность не есть отсутствие потребности (26. с.43). Нельзя говорить о потребностях, приняв потребностное состояние за потребность. В ходе исследования, Д.А.Леонтьев и Л.Николос рассматривают потребность как свойства организма, личности, где таким образом произошла невольная подмена одного понятия и процесса (наличие и исчезновение потребности) другим понятием (что организму присущи потребности). Очевидно, следует различать понятия “испытывать” потребность, “иметь потребность” и иметь в виду, что для человека потребность является одной из побудительных сил, детерминирующей его активность, поэтому отрицание взгляда на потребность как оперативного состояния, заряженного энергией побуждения, заводит проблему произвольной активности человека в тупик.

Л.И. Божович, А.Г. Ковалев, С.Л. Рубинштейн рассматривают потребность как мотив(5. с.120). Принятие потребности за мотив происходит прежде всего потому, что она объясняет в значительной степени, почему человек хочет проявить активность. Рубинштейн С.Л. полагал, что в потребности содержится активное отношение, направляющее человека на преобразование условий с целью удовлетворения нужды. Следовательно, потребность объясняет, откуда берется энергия для проявления человеческой активности. Однако отождествить мотив с потребностью не позволяет ряд обстоятельств.

Во-первых, потребность может быть удовлетворена разными средствами и способами.

Во-вторых, мотив-потребность отделяется от идеальной цели. По этому поводу А.Н.Леонтьев считает, что субъективные переживания, желания не являются мотивами, т.к. они сами по себе не способны породить направленную деятельность.

В-третьих, принятие потребности за мотив ведет к тому, что говорят об удовлетворении мотива, а не потребности, о цели как средстве удовлетворения мотива, а не потребности. Таким образом взгляды на сущность потребности как мотива существенно расходятся (25. с.52).

Итак, нельзя не согласиться, что рассмотренные точки зрения на сущность потребности содержат ряд непреложных фактов. Первое положение заключается в том, что потребность тесно связана с нуждой, понимаемой в широком плане как нужность, желанность. а не дефицит чего-то. Однако, прямая аналогия потребности с нуждой недопустима вследствие того, что нужда организма отражает объективное состояние, а потребность личности связана с осознанием и пониманием нужды, т.е. имеет и субъективную сторону. Второе положение заключается в том, что из потребности личности нельзя исключить потребностное состояние, отражающее возникновение нужды и служащее сигналом для человека о необходимости удовлетворения возникшего желания. Это состояние является реакцией организма и личности на воздействия внешней и внутренней среды, приобретающие для человека личную значимость. Третье положение состоит в том, что возникновение потребности личности является механизмом, запускающим активность человека на достижение цели, которая может удовлетворить эту потребность. Таким образом, потребность – это необходимое звено в процессе самосохранения и развития организма и личности. И, наконец, четвертое положение заключается в необходимости разделения понятий “потребность организма” и “потребность личности”.

При анализе понятия потребности мы учитывали следующие обстоятельства.

Во-первых, не всякая нужда организма осознается человеком и превращается в побуждение, поэтому часть нужд организма могут не переходить в потребность личности.

Во-вторых, осознаваемые органические потребности отражаются в сознании человека не только в виде ощущений, но и как переживание напряжения. Отсюда следует, что потребность личности – “это не просто осознание нужды в виде ощущения, это чаще всего трансформированная в переживание и желание нужда”. (15. с.36).

Следует отметить также, что в возникновении потребностей личности участвует и интеллектуальный компонент, так как происходит ментализация потребности. Она связана с пониманием того, чем вызвано появившееся ощущение, переживание, осознанием значимости и актуальности потребности в данный момент.

Итак, на основании вышеизложенных положений можно дать следующее определение потребности личности, объединяя в нем различные рациональные моменты, высказанные различными авторами: “это переживаемое человеком состояние внутреннего напряжения, возникающее вследствие отражения в сознании нужды (нужности, желанности чего-то в данный момент) и побуждающее психическую активность, связанную с целеполаганием”. (15. с.37).

Раскрывая данное определение, мы присоединимся к точке зрения Ильина и остальных авторов, отмечаем, что нужда – это не только дефицит чего-то, но это и желание обладать привлекательным, нужным для достижения цели объектом или как желание устранить неприятное ощущение. Таким образом, данное определение потребности не основывается только на дефиците, и не рассматривает потребность как отрицательный феномен. Стоит обратить еще на одну положительную сторону этого определения. Речь идет о побуждении действий, деятельности. Эта психическая активность направлена на понимание сущности возникшей потребности и на формирование цели, т.е. представления объекта и действия, могущих удовлетворить данную потребность.

Такое последовательное углубление в сознании нужды свидетельствует о том, что развитие потребности – это стадиальный процесс. Далее в своей работе мы наиболее детально остановимся на развитии потребностей в онтогенезе.

**ГЛАВА II**

**РАЗВИТИЕ ПОТРЕБНОСТЕЙ В ОНТОГЕНЕЗЕ**

Начавшееся тщательное изучение филогенеза и онтогенеза фактически раздвинули границы психологического исследования. Главную роль в развитии конкретно-психологических взглядов на происхождение внутренних мыслительных операций сыграло введение в психологию Л.С. Выготским понятия об интериоризации. Идеи Л.С. Выготского родились из анализа особенностей специфически человеческой деятельности – трудовой, продуктивной, общественной, то есть той, которая развивается только в условиях кооперации и общения людей. Внутренние психические деятельности происходят из практической деятельности, исторически сложившейся в результате образования человеческого, основанного на труде общества, и что у отдельных индивидов каждого нового поколения они формируются в ходе онтогенетического развития.

По мнению Л.С.Выготского интериоризация это переход, в результате которого внешние по своей форме процессы с внешними, вещественными предметами преобразуются в процессы, протекающие в умственном плане, в плане сознания. Л.С.Выготский создавал свои теоретические построения на основе экспериментальных фактов. Он пришел к выводу, что в процессе онтогенеза происходит развитие качественно новых психологических структур, которые, формируясь в процессе совместной деятельности как бы вращиваются, то есть интериоризируются, становятся достоянием человека. В результате этого возникающие в процессе онтогенеза психологические новообразования сами начинают выступать в качестве факторов дальнейшего психического развития (10. с.51).

Активность личности обуславливается совокупностью потребностей, побуждающих человека через сложную систему осознанных и неосознанных мотивов к деятельности. Но процесс удовлетворения потребностей является внутренне противоречивым. Потребности, как правило, не удовлетворяются немедленно после их возникновения. В процессе удовлетворения потребностей обнаруживаются противоречия, которые введут к развитию личности. С точки зрения Л.С. Выготского преодоление противоречий происходит в деятельности путем овладения определенными средствами – приемами, умениями, знаниями, что происходит в процессе обучения. При этом удовлетворение потребностей посредством активной деятельности закономерно порождает новую, более высокую по уровню потребность. Развитие, отбор и воспитание потребностей, приведение их к той нравственной высоте, которая должна быть свойственна человеку, является одной из центральных задач формирования личности. На современном этапе развитием этой проблемы занималась Л.И. Божович. Ее труды отличает хорошая практическая и теоретическая часть.

Изучая материал о развитии детей, Л.И. Божович формулирует вывод, значимый для педагогической практики и теории: “Какие бы воздействия не оказывала среда на ребенка, какие бы требования она к нему не предъявляла, до тех пор, пока эти требования не войдут в систему собственной потребности ребенка, они не выступят действительными фактами его развития!” (5. с.15)

 Л.И. Божович подошла к решению кардинального вопроса детской и педагогической психологии – о движущих силах психического развития ребенка и формирование его личности. Особое значение приобретает здесь раскрытие закономерностей становления той или иной системы потребностей и стремлений, а, следовательно, целенаправленное изучение мотивационно – потребностной сферы ребенка. В этой сфере Л.И. Божович удалось зафиксировать существование опосредствованных потребностей, имеющих сознательный характер. Ею было доказано, что в процессе развития мотивационно – потребностной сферы происходит освобождение от диктата “натуральных” потребностей, у субъекта появляется возможность сознательного управления своими потребностями и стремлениями. Совместно с Н.Г. Морозовой и Л.С. Славиной, Л.И. Божович сделала предметом изучения мотивы учебной деятельности школьников. Л.И. Божович выделяет две большие категории учебных мотивов: к первой относятся познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и овладении новыми умениями, навыками и знаниями (познавательные мотивы); другая связана с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желанием ученика занять определенное место в системе общественных отношений (то есть широкие социальные мотивы). Было доказано, что обе эти категории мотивов необходимы для успешного осуществления учебной деятельности. Мотивы, идущие от самой деятельности, оказывают непосредственное воздействие на субъекта, в то время как социальные мотивы учения могут побуждать его деятельность посредством сознательно поставленных целей, принятых решений, иногда даже независимо от непосредственного отношения человека к деятельности. Анализируя проблему соотношения потребностей и мотивов, Л.И. Божович пришла к выводу, что “побуждение к действию всегда исходит от потребности, а объект, который служит ее удовлетворению, определяет лишь характер и направление деятельности” (5. с.19). Не только одна и та же потребность может воплощаться в различных объектах, но и в одном и том же объекте могут воплощаться самые разнообразные взаимодействующие, а иногда и противоречащие друг другу потребности.

С процессом культурно-исторического развития потребностей, - по мнению Л.И. Божович, - тесно связано развитие эмоций и чувств. И это понятно, так как-то и другое - стороны одного и того же процесса. Субъект, у которого какая-либо нужда не получила отражения в переживании, не испытывает потребности и не стремится к ее удовлетворению. Таким образом, возникновение новообразований в ходе развития потребностей означает вместе с тем возникновение и новых функциональных структур в развитии эмоциональной жизни человека. Так рождаются сложные, специфические человеческие чувства – нравственные, эстетические, интеллектуальные и др. (5. с.19). Эти идеи обусловили две основные линии исследования эмоций и чувств в концепции Л.И. Божович. Во-первых, изучение переживаний, отражающих удовлетворенность потребностей субъекта и соответствующих устойчивых функциональных структур эмоциональной сферы. Во-вторых, исследование области высших чувств, специфика которых, по мысли Л.И. Божович, состоит в том, что они “могут приобрести для человека самостоятельную ценность и сами стать предметами его потребности” (5. с.22). Это так называемые ненасыщаемые потребности. Они не угасают в результате насыщения, а усиливаются, побуждая человека к новым поискам и созданию предмета их удовлетворения. В отличие от элементарных потребностей они могут побуждать человека в силу не отрицательных, а положительных переживаний и приводить его не к приспособительской, а к созидательной, творческой деятельности” (5. с.20). Л.И. Божович неоднократно отмечала, что для развития личности далеко не безразлично, какие именно потребности приобретут свойство самодвижения, станут ненасыщаемыми. Одно дело если позитивные переживания связаны у человека с потребностями в познании, творчестве, другое – когда такое самодвижение приобретает потребность в пище и для возникновения позитивного переживания требуется все более изысканная и утонченная еда. На этом примере Л.И. Божович подчеркивает, что указанный механизм потребностей может действовать по сути на основе почти любой из них, а не только высших, социально ценных.

Вместо того чтобы сделать предметом изучения развития самих потребностей и переход их в новое качество, что позволило бы понять и психологические механизмы возникновения активности самого сознания, потребности отнесли в раздел психофизиологических явлений, связанных лишь с нуждами организма, и по существу выбросили их за пределы исследований человеческой психологии.

Характерным для состояния рассматриваемого вопроса является отношение к этой проблеме Н.Ф. Добрынина. Он считает, что потребности вообще не должны быть предметом психологического исследования, так как органические потребности есть предмет социологии, а духовные – предмет социальных наук. Однако проблема потребностей и их связи с сознанием человека – нравственными мотивами, сознательными целями и намерениями – постоянно занимала некоторых отечественных психологов.

Первым выступил А.В. Веденов, который подчеркнул значение обсуждаемой проблемы. Он резко критиковал психологов, связывающих проблему активности человеческого сознания с проблемой потребностей, и высказал мысль о том, что неправильно ставить в зависимость от потребностей все побудители человеческого поведения. А.В. Веденов был бы прав, если рассматривать потребности как нечто первичное и неизменное, и к ним сводить все духовные потребности человека. Но вместо того, чтобы поставить и решить проблему развития потребностей и показать необходимость их перехода в новый вид побудителей человеческого поведения, он отказался признать связь между потребностями и сознательными побуждениями человека, противопоставляя, таким образом, сознание его аффективно-потребностной сфере. Кроме того, сами потребности А.В. Веденов понимает очень ограниченно, полагая, что потребности человека, хотя и приобретают социальный характер, остаются в рамках чисто личных, эгоистических побуждений. А.В. Веденов считает, что все природные задатки человека должны быть развиты воспитанием, тем не менее, его высокие духовные потребности считает врожденными, либо отрицает их как потребности, заменяя их разумом и сознанием” (5. стр.140).

На высказывания А.В. Веденова откликнулись Г.А. Фортунатов и А.В. Петровский. Они утверждают, что наряду с узко личными потребностями у человека благодаря воспитанию формируются и такие потребности, которые, являясь потребностями общества, переживаются им как чувство долга. Если же эти общественные потребности не удовлетворяются, у человека возникают отрицательные эмоции, так же как и при неудовлетворении личных потребностей.

Все эти положения являются правильными, но психологическую проблему развития потребностей они все же не решают. Вообще в психологии развитие потребностей, как правило, сводилось лишь к их количественному росту и к появлению так называемых духовных потребностей, психологический механизм возникновения которых по существу не раскрывался. Такое понимание нашло свое отражение буквально во всех учебниках и учебных пособиях по психологии и педагогике.

Развитие потребностей А.Н. Леонтьев понимает как результат изменения и расширения объектов, с помощью которых они удовлетворяются. Для удовлетворения своих потребностей люди не только используют натуральные предметы, но и обрабатывают их и производят новые, а это изменяет содержание естественных потребностей людей и порождает у них новые потребности. Эти новые потребности, с точки зрения А.Н. Леонтьева, не могут быть выведены из биологических потребностей или сведены к ним. Даже потребность в пище, удовлетворяемая посредством специально обработанных продуктов, - это уже другая, качественно новая потребность. Тем более это относится к более сложным материальным и духовным потребностям.

Опираясь на высказанные положения, А.Н. Леонтьев отрицает принятое в психологии описание развитие потребностей в терминах “субъективных состояний”: желания, впечатления… “Эти состояния выражают лишь динамический аспект потребностей, но ничего не говорят об их содержании” (25. стр. 141). С точки зрения А.Н. Леонтьева, развитие потребностей может быть описано только в терминах изменения их объектов, что и преобразует проблему потребностей в проблему мотивов деятельности.

Такой подход опредмечивания потребностей и возникновения новых через усвоение тех объектов, в которых они кристаллизируются, вызывает интерес, однако непонятно, в силу каких психологических механизмов человек начинает создавать новые предметы, потребности в которых ин еще не испытывает. Рождение новой потребности не совершается автоматически в процессе овладения соответствующими предметами. Например, ребенок может хорошо научиться читать, может знать многие литературные произведения и не испытывать потребности ни в чтении, ни в обогащении своих знаний.

В своей работе Л.И. Божович наметила некоторые из путей развития потребностей. Во-первых, это путь развития потребностей через изменение положения ребенка в жизни, в системе его взаимоотношений с окружающими людьми. На разных возрастных этапах ребенок занимает разное место в жизни, это и определяет и разные требования, которые к нему предъявляет окружающая общественная среда. Это и порождает потребности, специфические для каждого возрастного этапа. В изложенном исследовании развития мотивов учебной деятельности школьника было обнаружено, что за изменением мотивов скрываются сначала потребности, связанные с новой социальной позицией школьника, затем с позиции ребенка в коллективе сверстников, и, наконец, с позицией будущего члена общества. По-видимому, такой путь развития потребностей характерен не только для ребенка. Потребности взрослого человека также претерпевают изменения в связи с изменениями, происходящими в его образе жизни в нем самом – его опыте, знаниях, в уровне психического развития.

Во-вторых, отмечает Л.И. Божович, новые потребности возникают в процессе развития ребенка в связи с усвоением им новых форм поведения и деятельности, с овладением готовыми предметами. Так, например, у многих детей, научившихся читать, возникает потребность в чтении, научившись быть аккуратными - потребность в аккуратности. Таким образом, путь развития потребностей, который был указан А.Н. Леонтьевым, несомненно имеет место, только он не исчерпывает все направления развития потребностей и не раскрывает до конца его механизма.

В-третьих, помимо расширения круга потребностей и возникновения новых происходит развитие внутри каждой потребности от элементарных ее форм к более сложным, качественно своеобразным. Этот путь особенно отчетливо обнаружился на развитии познавательных потребностей, происходящем в процессе учебной деятельности учащихся: от элементарных форм эпизодического учебного интереса до сложных форм в принципе неисчерпаемой потребности в теоретических знаниях.

И, наконец, последний путь развития потребностей, который можно было усмотреть в материалах исследования мотивов учебной деятельности школьников с точки зрения Л.И. Божович, - это путь развития структуры мотивационной сферы ребенка, то есть развитие соотношения взаимодействующих потребностей и мотивов. Здесь имеет место изменение с возрастом и ведущих доминирующих потребностей, и своеобразной их иерархизацией (5. с. 135).

Итак, в результате исследований, Л.И. Божович пришла к следующим выводам относительно характера человеческих потребностей и их развития. Она считает, что потребности человека различаются не только по своему содержанию и динамическим свойствам (сила, устойчивость), но и по своему строению: одни из них имеют прямой непосредственный характер, другие – опосредованы целью или сознательно принятым намерением.

Строение потребностей определяет и способы, какими они побуждают человека к действию. В первом случае побуждение идет прямо от потребности к действию и связано с непосредственным желанием выполнить данной действие. Наиболее отчетливо такого рода побуждения представлены в органических потребностях человека. Во втором случае, где идет речь об опосредованном строении потребностей, побуждение идет от сознательно поставленной цели и не только не совпадает с непосредственными желаниями человека, но может находиться к ним в антагонистическом отношении. Опосредованные побуждения возникают в тех случаях, когда какая-либо достаточно сильная и устойчивая потребность не может быть удовлетворена прямо, а предполагает промежуточные действия, выполнять которые у ребенка нет непосредственного желания. Таким образом, побуждения, идущие от сознательно поставленной цели или принятого намерения, свидетельствуют о том, что цель стала звеном в удовлетворении непосредственной потребности человека и там самым сделала опосредованным способ ее удовлетворения. Характерной особенностью опосредованной потребности является то, что цель, поставленная человеком, будучи связана с возможностью удовлетворения его непосредственной потребности, приобретает способность побуждать деятельность, не имеющую своей собственной побудительной силой.

По мнению Л.И. Божович, это свидетельствует о том, что вместе с развитием ребенка потребности не только увеличиваются в своем числе, не только обогащаются и изменяются по своему содержанию, но и сами развиваются. Подобно другим психическим процессам, они из непосредственных превращаются в опосредованные, приобретая сознательный и произвольный характер.

Таким образом, возникновение опосредованных потребностей характеризует такой этап в развитии мотивационной сферы субъекта, который делает для него возможным сознательное управление своими потребностями и стремлениями.

**ГЛАВА III.**

**КЛАССИФИКАЦИЯ ПОТРЕБНОСТЕЙ**

3.1 КЛАССИФИКАЦИЯ ПОТРЕБНОСТЕЙ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ.

Классификация потребностей вызывает немалые трудности, так как нелегко решить, что положить в основу. Человеческие потребности весьма разнообразны и исторически изменчивы. Объект исследования потребностей может замыкаться на человеке, группе, коллективе, обществе, государстве или совокупности всех людей.

Среди отечественных ученых в разработке теории мотивации достигли А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Д.А. Леонтьев. Они исследовали проблемы потребностей на примере педагогической деятельности. Теория Л.С. Выготского утверждает, что в психике человека имеются 2 параллельных уровня развития – высший и низший, которые и определяют высокие и низкие потребности человека и развиваются параллельно. Это означает, что удовлетворение потребностей одного уровня с помощью средств другого невозможно. Например, если в определенный момент времени человеку требуется удовлетворение, в первую очередь, низших потребностей, срабатывает материальное стимулирование. В таком случае реализовать высшие потребности человека можно только нематериальным путем. Л.С. Выготский сделал вывод о том, что высшие и низшие потребности, развиваясь параллельно и самостоятельно, совокупно управляют поведением человека и его деятельностью.

Как отмечает А.Н. Леонтьев “сфера человеческих потребностей обладает внутренним единством и их разделение на необходимые для поддержания жизни и духовные потребности относительно”. (12. с.99).

Проблема системной взаимосвязи между потребностями различных типов – одна из центральных и наиболее сложных в психологии мотивации.

А.Н. Леонтьев считает, что принципиально иной природой обладают те потребности, которые не сводимы ни к биологическим нуждам, ни к материальным условиям. Это те потребности, которые возникают из отношений между людьми – как из межличностных непосредственных, так и из всех других уровней отношений, которые связывают индивида с обществом. Таким образом, А.Н. Леонтьев выделяет:

1. потребность в признании;
2. потребность в уважении;
3. потребность во власти;
4. потребность в солидарности.

В эту же группу он включает:

1. потребность в любви, дружбе, общении;
2. морально-этические потребности;
3. потребности в социально-значимой деятельности.

Все перечисленные потребности А.Н. Леонтьев определяет как

В свою очередь К. Обуховский выделяет следующие потребности:

Удовлетворение или неудовлетворение физиологических потребностей оказывает явное влияние на психические процессы и даже на личность в целом. Физиология располагает обширным материалом, доказывающим большое влияние удовлетворения отдельных физиологических потребностей на ход психических процессов человека.

В ходе естественного развития организма возникают механизмы, действие которых не связано непосредственно с механизмами саморегуляции, но относятся к другой сфере - сохранению вида. Специфические свойства человеческого мозга обуславливают то, что напряжение, связанное с действием этих механизмов, подобно напряжению, связанному с действием механизмов саморегуляции, должно быть правильно понято и должны быть изучены соответствующие формы действия, чтобы сексуальная потребность могла быть удовлетворена.

По мнению К. Обуховского у человека существует 3 специфические потребности:

Неудовлетворение, какой либо из этих потребностей приводит к тому, что ориентировка человека в окружающем мире становится неполной и не обеспечивает его правильного функционирования, то есть оптимального использования всех его способностей.

Центральным звеном в формировании личности с П.И. Божович является развитие мотивационной сферы человека, его потребностей.

П.И. Божович выделяет:

Потребности в познании, создающие неограниченные возможности для психического развития человека. Эти потребности специфичны только для человека. Они не угасают в результате насыщения, а усиливаются, побуждая человека к новым исканиям, творчеству, к созданию предметов их удовлетворения. Очень важным является то, какая именно из "натуральных" потребностей приобретает ненасыщаемый характер.

Такие потребности приводят к обогащению и усложнению мотивационной сферы учащихся.

Г.Н. Предвечный предлагает разделить все потребности на 2 основных типа:

Возможности удовлетворения элементарных и вторичных потребностей создают тот или иной уровень жизни, находящийся в шкале двух полярностей: нужда (недостаток в удовлетворении элементарных потребностей), роскошь (предельно возможный при данном уровне развития общества максимум в удовлетворении вторичных потребностей). С точки зрения Г.Н. Предвечного удовлетворение элементарных потребностей, в свою очередь, является базой, трамплином для возникновения вторичных необходимых потребностей, материальных и духовных (познание, обучение, образование), а также потребностей не необходимых (курение). Наряду с индивидуальными потребностями в обществе, отмечает Г.П. Предвечный, возникают потребности групповые – от малых групп до больших. Групповые потребности он разделяет на 2 вида:

1. Потребность группы как данной системы, нуждающейся в определенных условиях для своего функционирования.

2. Потребность большинства личностей, входящих в данную группу, т.е. типичные для группы потребности.

В конечном итоге, видно, что Г.П. Предвечный при анализе потребностей исходит из единого положения, что система потребностей есть “производное от уровня развития и характера общественных отношений, воздействующих на людей через конкретную социальную среду, в которой находится каждая личность (12. с.79).

Обращаясь к понятию потребности, нельзя не согласиться с тем, что понятие используется в трех значениях:

как обозначение:

а) объекта внешней среды;

б) состояние психики (потребность-состояние);

в) фундаментальных свойств личности (потребность-свойство).

Исходя из такого понимания потребностей, С.Б. Каверин разделяет потребности на:

Биологические потребности призваны обеспечить индивидуальное и видовое существование человека. К числу биологических С.Б. Каверин относит и потребность в экономии сил, побуждающая человека искать наиболее короткий, легкий и простой путь к достижению своих целей. Социальные потребности – “это потребность принадлежать к социальной группе и занимать в ней определенное место, пользоваться привязанностью и вниманием окружающих, быть объектом их уважения и любви”. (17. с.184). Социальные потребности, сводящиеся к потребности настаивать на своих правах – потребность “для себя”, противоположны и в то же время взаимодействуют с потребностями выполнять свои обязанности – потребностями “для других”. Силы той и другой потребности контролируются социальными нормами их удовлетворения. Эти нормы формируются в результате сложнейшего взаимодействия исторических, экономических, национальных и других факторов. С точки зрения Каверина С.Б. идеальные потребности – это потребности познания окружающего мира в целом и в его отдельных частностях и своего места в нем, познания смысла и назначения своего существования на земле. Каждая из перечисленных групп потребностей вызывает соответствующие виды деятельности:

1. материальную;
2. социально-политическую;
3. духовную.

Прежде чем перейти к следующей классификации, хочется отметить, что С.Б. Каверин и Г.Н. Предвечный рассматривали более узкий диапазон систем потребностей.

Мы остановимся еще на одной классификации потребностей, которая представлена в книге С.С. Корнеенкова “Психологические теории личности и ее потребностей”.

С.С. Корнеенков считает, что:

- по генезису потребности можно разделить на

 Потребности также делятся на:

 По территориальному признаку:

По времени удовлетворения:

По социальному характеру:

Итак, приведенные выше характеристики отражают только часть человеческой личности. Рассмотрев данные концепции отечественных психологов, хочется отметить тот факт, что К. Обуховский дополнил классификацию потребностью сохранения не только индивида, но и вида правильного развития, то есть такого функционирования, когда индивид получает возможность использовать все свои способности. На основе выше изученных классификаций, можно сказать, что развитие потребностей, в конечном итоге, исходят только от самого человека.

1. **КЛАССИФИКАЦИЯ ПОТРЕБНОСТЕЙ В ЗАРУБЕЖНОЙ**

**ПСИХОЛОГИИ.**

Проблемой классификации потребностей в зарубежной психологии занимались Ф. Герцберг, Д. МакКелланд, К. Левин, А. Маслоу, Дж. Уотсон, З. Фрейд, К. Хорни и другие.

В 20-30-е годы XX столетия становится распространенной теория личности и ее потребностей, выдвинутая Дж. Уотсоном, получившая название бихевиоризма. основной принцип бихевиоризма – это формула: стимул-реакция. В Бихевиоризме составные элементы личности представлены тремя классами:

1. физическая личность;
2. социальная личность;
3. духовная личность.

Каждая из составляющих имеет свое сознание и отвечает за его развитие. В соответствии со структурой личности рассматриваются и потребности.

Дж. Уотсон отмечает наиболее значимые:

Так, например, психологическую основу для реакции человека на “пряник” составляет его врожденная потребность иметь (жадность), на “кнут” – базовая эмоция “страх”. Таким образом, Д. Уотсон считает, играя на человеческих слабостях и развивая их, совершенствуя мотивы поведения, можно добиться полной власти над человеком.

Одна из наиболее популярных концепций взаимосвязи потребностей принадлежит видному представителю американской психологии А. Маслоу. Его подход основывается на исследовании содержательной стороны теории мотивации. Теория А. Маслоу базируется на изучении потребностей человека, которые и являются основным мотивом их проведения, а следовательно, и деятельности.

Центральным понятием в его теории является самоактуализация личности – это базовая, генерализованная потребность человека, который вбирает в себя многие составляющие. А. Маслоу выделяет следующие качества для самоактуализированной личности:

1. эффективное восприятие реальности и комфортабельное отношение к ней;
2. принятие себя, других , природы;
3. спонтанность, простота, естественность;
4. центрированность на задаче, а не на себе;
5. потребность в уединении;
6. автономия, независимость от культуры и среды;
7. постоянная свежесть оценки;
8. мистичность, опыт высших состояний;
9. чувство сопричастности, единения с природой;
10. глубокие межличностные отношения;
11. демократическая структура характера;
12. различение средства и целей, добра и зла;
13. невраждебное чувство юмора.

(18. с.59).

А. Маслоу отмечает, что самоактуализация – это не отсутствие проблем, а движение от переходящих и нереальных проблем к проблемам реальным. Он замечает, что самоактуализированным личностям свойственна сильная приверженность к своей работе. Работа и достижение – главная потребность. Такие люди не боятся непонятного, нового, оно их зачастую привлекает. Для них стимулами в проявлении активности служит сомнение, напряженность. Но помимо потребностей, свойственных людям с высоким уровнем личностного развития. А. Маслоу выстраивает иерархию фундаментальных потребностей, характерных для людей, связанных с творческой работой в профессиональной деятельности.

Сущность теории сводится к изучению потребностей человека. Это более ранняя теория. А. Маслоу считал, что предметом психологии является поведение, а не сознание человека. В основе же поведения лежат потребности человека, которые можно разделить на пять групп:

1. физиологические потребности, необходимые для выживания человека: в еде, в воде, в отдыхе и т.д.;
2. потребности в безопасности и уверенности в будущем – защита от физических и других опасностей со стороны окружающего мира и уверенность в том, что физиологические потребности будут удовлетворяться и в будущем;
3. социальные потребности – необходимость в социальном окружении, в общении с людьми, чувство локтя и поддержка;
4. потребность в уважении, в признании окружающих и стремлении к личным достижениям;
5. потребность самовыражения, то есть потребность в собственном росте и в реализации своих потенциальных возможностей.

Первые две группы потребностей первичные, а следующие три – вторичные. Согласно теории А. Маслоу, все эти потребности можно расположить в строгой иерархической последовательности в виде пирамиды. (33. с.120)

В поведении человека более определяющим является удовлетворение потребностей сначала низких уровней, а затем, по мере удовлетворения этих потребностей, становятся стимулирующим фактором и потребности более высоких уровней.

Самая высокая потребность – потребность самовыражения и роста человека как личности – никогда не может быть удовлетворена полностью, поэтому процесс мотивации человека через потребности бесконечен.

Следует заметить, что описанный А. Маслоу механизм пробуждения “высших” потребностей по мере удовлетворения потребностей физического существования адекватен выше изложенным представлениям о динамике потребностей: удовлетворенность “низших” потребностей снижает их психологическую интенсивность. То есть происходит снижение барьеров, отделяющих их предметы от субъекта, и тем самым он открывает простор актуализации других типов. “Пирамидальная” схема, по мнению Г.Г. Дилигенского, не в состоянии объяснить всю совокупность мотивационных процессов, но “рациональное зерно” данной концепции вошло в теоретический арсенал современной психологи.

Исследования потребностей связаны с именем одного из крупнейших психологов первой половины XX века Курта Левина. Значение работ К. Левина и его школы для понимания мотивационных процессов состоит в том, что в них дается систематизированное и формализованное описание механизмов воздействия внешних объектов – предметов потребностей. Его интересовали главным образом факторы, определяющие силу конкретных потребностей. Одним из центральных моментов теории является введенное К. Левиным понятие “дистанция”. Этим термином характеризуется представление субъекта о доступности ему предмета потребности. Привлекательность предмета потребности для ее субъекта он назвал термином “валентность” (30. с.43).

К. Левин выделяет квазипотребности. Это социально обусловленные и динамичные потребности социального существования. В отличие от Дилигенского Г.Г., социальность у К. Левина означает лишь то, что потребность возникает в данный конкретный момент. К. Левин выделяет также истинные потребности:

1. профессиональная потребность;
2. потребность самоутверждения.

Истинные потребности, в сою очередь, по строению и механизму не отличаются от квазипотребностей.

Содержанию потребностей К. Левин не придавал значения, а говорил о действиях и поступках, побуждающих квазипотребности об их иерархической связи с инстинктами. К. Левин определил для потребности динамический аспект:

1. ее сильная направленность;
2. коммуникация с другими потребностями.

Итак, К. Левин так определял квазипотребность: “это некая напряженная система (намерение), которая возникает в определенной ситуации, обеспечивает деятельность человека и стремиться к разрядке – удовлетворению”. (53. с.52)

К. Левин выделяет и реальные потребности, характерные для разных людей:

1. потребность в реализации однажды принятого решения.

Действенные потребности. По К. Левину, это те, из которых происходит намерение. Б.В. Зейгарник считала, что проблему строения потребностей К. Левин разрешает с идеальных позиций, он не видит общественно-трудовой обусловленности потребностей, игнорирует их содержательный характер. С точки зрения А.С. Рубинштейна К. Левин правильно отмечал двусторонний характер всякой потребности, порождающий динамическую тенденцию.

Некоторые идеи К. Левина получили дальнейшее развитие в концепции американского психолога Д. Мак.Келланда, чью точку зрения мы предлагаем рассмотреть. Значительная роль в теории мотивации отводится потребностям более высоких уровней. Представителем этой теории является Дэвид Мак Келланд. Согласно его утверждению структура потребностей высшего уровня сводится к трем факторам:

При таком утверждении успех расценивается не как похвала или признание со стороны учителя, а как личные достижения в результате активной деятельности, как готовность участвовать в принятии сложных решений и нести за них персональную ответственность.

Теория мотивации Фредерика Герцберга появилась в связи с растущей необходимостью выяснить влияние материальных и нематериальных факторов на мотивацию человека. Ф. Герцберг создал двух факторную модель, которая показывает удовлетворенность работой. Первая группа факторов связана с самовыражением личности, ее внутренними потребностями, а также с окружающей средой, в которой осуществляется сама работа, учеба. Вторая группа факторов мотивации связана с характером и сущностью работы или учебной деятельности. Руководитель здесь должен помнить о необходимости обобщения содержательной части учебной деятельности.

Сопоставляя рассмотренные теории, можно сделать вывод, что по мнению А. Маслоу, формирования мотивации учащийся обязательно начинает лучше учиться, а по мнению Ф. Герцберга, учащийся начнет лучше работать только после того, как решит, что мотивация неадекватна. Таким образом, содержательные теории мотивации базируются на исследовании потребностей и выявлении факторов, определяющих поведение людей.

Необходимо отметить, что все названные авторы единодушны в стремлении классифицировать потребности, тем не менее, общее количество классифицируемых потребностей колеблется у разных авторов в очень широких пределах - от 5 у А. Маслоу и К.Обуховского, 12 у П.В. Симонова и т.д. Что ни автор, то свое видение проблемы.

В основу следующей классификации положен принцип деятельности. Все, что делает человек в течение жизни, все бесконечное разнообразие форм жизнедеятельности полностью исчерпывается четырьмя основными видами деятельности: труд (подразумевается всякая активность, направленная на поддержание целостности и благополучия индивида), общение, познание и рекреация (как восстановление сил человека во время отдыха и разнообразная деятельность, направленная на преумножение этих сил).

Каждому виду деятельности должна соответствовать своя группа потребностей, начинающаяся с определенного биологического прототипа, выстроенная в вертикальной иерархической последовательности в соответствии с законом возвышения потребностей; каждый наиболее высокий уровень в матрице (схема 3.1) отражает более высокую ступень социализации.

Эту закономерность мы приняли как принцип доминирования (соподчинения), означающий, во-первых, что любая вышерасположенная потребность оказывает возвышающее, "руководящее" влияние на реализацию, расположенной ниже, во-вторых, что ниже лежащая потребность рассматривается как опорная основа, "точка роста", базируясь на которой можно осуществить возвышение потребности до более совершенного состояния. Матрица охватывает все потребности личности.

Трудовая деятельность, понимаемая в широком смысле, объединяет группу потребностей первой вертикали (слева). Этот ряд завершается потребностью в творческом труде как наивысшей связи с социальной средой,

### Схема 3.1

# Классификация потребностей.

**Высшие (духовные)**

выступающей средством не просто сохранения, но, прежде всего развитие личности, реализации "человеческих сущностных сил".

Второй вертикальный ряд, реализуемый преимущественно в деятельности общения, начинается с врожденной, биологически обусловленной потребности в других живых существах, которая вызвала на определенной ступени эволюции стадный образ жизни. В процессе развития эта потребность превращается в высочайшее одухотворенное движение души – потребность стать существом моральным, живущим по совести. (№2, №6, №10).

Третья вертикаль объединяет однонаправленные, но существенно разные по уровню социальной зрелости потребности в освоении окружающего мира.(№3, №9, №11).

Четвертый вертикальный ряд начинается с универсального свойства живых организмов - потребность в двигательной активности.

После психофизиологического уровня (№8), заключающегося в подготовке к продолжению жизнедеятельности благодаря восстановлению сил во сне или других формах отдыха, на уровне социогенном процесс социализации личности знаменует еще более сложную ступень, когда игровая деятельность ребенка вырастает в игру почти актерского типа (№12), которая у взрослых "проявляется широчайшим спектром самоцельных и самоценных деятельностей от занятия спортом до изучения множества языков". Наконец, высший уровень развития этой потребности Н.В. Симонов называет "потребность в вооруженности", т.е. в накоплении знаний, навыков, умений, которые могут оказаться необходимыми для удовлетворения самых разных потребностей. Если же обозначить эту потребность как "потребность в подготовленности" (№16), то это подчеркивало бы ее высший статус в четвертом вертикальном ряду, а также ее весьма тесную связь с другой потребностью в классификации Симонова - потребностью преодоления, которую он отождествляет с волей.

Если иметь в виду школу, то продолжение формирования, положим, познавательной потребности заключается в том, что педагог организует специальные условия, при которых реализация потребности проходила бы в сопровождении положительных эмоций и с обязательным завершением работы ситуацией успеха. Понятие успеха для психологии - одно из ключевых. Деятельность по удовлетворению зарождающейся потребности должна быть хотя бы в начальном периоде, обязательно победной. Эмоции поражения, неудачи на первых порах должны быть исключены полностью. Хорошие учителя первоклассникам 2 не ставят.

Сущность процесса формирования познавательной потребности состоит в том, что запланированное, преднамеренное создание возможности для переживания положительных эмоций приводит к закреплению предрасположенности и желания выполнять предлагаемые учебные действия: человек стремится делать то, что обещает удовлетворение, и избегает всяких шагов, угрожающих неудачей. Если в один из первых дней сентября первоклассник так плохо складывал и вычитал, что подвергся порицанию учителя, это значит, что он получил опасную дозу отрицательных эмоций. Очень естественно и понятно желание оттолкнуть от себя дело, связанное с неудачей или хуже, страданием. Если неудачи в ведущем виде деятельности повторяются вновь и вновь, то учение становится делом неприятным, а значит отвратительным, и познавательная потребность развиваться не может.

Но с понятием "надо" ребенок уже знаком, и домашнюю работу по английскому языку он выполнять будет, хотя, конечно, без особого удовольствия и старательности. Сделанное без особой старательности имеет большую вероятность снова не удостоиться похвалы, и так повторяемая серия неудач породит стойкую неприязнь к английскому на долгие годы.

Итак, первое достоинство или практическое значение классификации состоит в том, что она позволяет определить генетические корни, из которых вырастает потребность, назначенная для формирования в ходе воспитательного процесса. Во-вторых, практическое назначение классификации заключается в том, что присвоив каждой потребности вполне законное и обоснованное место в общей системе, мы получаем возможность понять ее сущность, ответить на вопрос о ее содержании и о том круге благ и ценностей, которые позволяют удовлетворить данную потребность.

Три стороны, три компонента включает в себя деятельность общения, а также три социальные потребности могут быть удовлетворены этой деятельностью. Для нас более интересен подход к социальным потребностям и мы рассматриваем именно это уровень на примере концепции В. Шутца.

Рассмотрим классификацию В. Шутца, которая обладает рядом своих важных особенностей. Принципиальной основой теории В. Шутца является положение фрейдизма о том, что социальная жизнь взрослого человека фатально предопределена опытом его детства. Суть его теории заключается в четырех постулатах. Во-первых, В. Шутц постулирует наличие трех межличностных потребностей, характерных для каждого индивида:

По мнению В. Шутца, межличностные потребности во многих отношениях аналогичны биологическим потребностям. Если биологические потребности регулируют отношение организма с физическим окружением, то межличностные устанавливают связь личности с ее человеческим окружением. В обоих случаях возможен оптимальный вариант удовлетворения потребности и возможны отклонения в сторону "больше" или "меньше", что может приводить к соответствующим негативным последствиям. Так, болезнь организма или его смерть оказывается результатом неадекватного удовлетворения биологических потребностей, а психическое расстройство, иногда смерть, - результатом неадекватного удовлетворения межличностных потребностей. Однако организм способен на какое-то время адаптироваться к ситуациям неполного удовлетворения и тех и других потребностей. Например, ребенок, лишенный в детстве адекватных форм удовлетворения межличностных потребностей, развивает определенные образцы адаптации. Эти сложившиеся в детстве поведенческие образцы определяют, с точки зрения В. Шутца, способы ориентации взрослой личности по отношению к другим. В этом состоит существо второго постулата его теории - постулата "относительной преемственности и непрерывности". (56. с.85)

Второй постулат теории В. Шутца воспроизводит фундаментальное положение психоанализа об определяющей роли раннего детства в развитии личности. Конкретной сферой продолжения опыта детства оказываются межличностные отношения. По мнению В. Шутца, индивид во взаимоотношениях с другими реализует опыт межличностных отношений своего детства следующим образом. Когда он воспринимает свою позицию в межличностной ситуации, аналогичной своей позиции в отношениях с родителями в период детства, то его взрослое поведение ориентируется на его поведение в детстве по отношению к родителям. Если же он воспринимает свою взрослую позицию в межличностной ситуации, подобной позиции своих родителей в отношениях с ними в детстве, его взрослое поведение ориентировано на поведение его родителей по отношению к нему, к ребенку. Необходимо отметить, что с точки зрения зарубежных оппонентов В. Шутц оставил нерешенным вопрос о том, чем же определяется то общество, что один человек во взрослом состоянии, вступая в межличностные отношения, идентифицирует себя с родителями, а с другой в том же случае воспроизводит свою собственную позицию, какой она была в детстве в отношениях с родителями.

Рассмотрим, что В. Шутц конкретно понимает под постулированными им межличностными потребностями включения, контроля и любви. Включение он понимает "как потребность устанавливать и поддерживать приносящие удовлетворение отношения с другими людьми, то есть, как потребность быть включенным в группу (56. с.168). Отношения ребенка и родителя являются позитивными, если они насыщены контактами, и негативными, если родители сводят к минимуму общение с ребенком, даже игнорируют его. В этой последней ситуации ребенок становится тревожным. Его тревоги утихнут, если он будет адекватно интегрирован в семейную группу. В обратном случае, ребенок может уйти в "скорлупу" одиночества. По В. Шутцу, в зависимости от характера удовлетворения потребности включения в детство взрослый человек в межличностных отношениях склонен к проявлению недостаточно социального поведения (undersocial), сверхсоциального (oversocial) или социального поведения (social). (56. с.140) Первый тип формируется опытом недостаточной интеграции в семье, второй - опытом чрезмерного включения в нее, а третий тип, идеальный, соответствует адекватной интеграции. Что касается первого типа, то он характеризуется тенденцией к интраверсии, уходу от взаимодействия, к сохранению дистанции между собой и другими. Поведение такого человека может иметь форму прямого неучастия или более тонкие формы ухода от включения (например, опоздания на собрания или их игнорирование). Сверхсоциальный тип в отличие от первого, постоянно в поиске контактов. Он шумный, требует внимания, навязывает себя группе, но может войти в группу, используя и другие приемы, например, демонстрируя знания и умения. Третий тип, социальный, с точки зрения В. Шутца, беспроблемный в межличностных отношениях. Он счастлив наедине с собой и счастлив с людьми. Он включается в группу или не включается в нее. Главное, что бессознательно он относится к себе как к личности, заслуживающей внимания.

Межличностная потребность в контроле относится к аспекту власти в межличностных отношениях. Соответственно поведение может варьировать от слишком большой дисциплинированности к отсутствию дисциплины вообще, опять же в зависимости от характера отношений с родителями в детстве. Последние отношения, по мнению В. Шутца, можно ранжировать от принуждающих до вольных. Идеальные отношения родителей с ребенком в детстве уменьшают его возможную тревожность, а слишком большой, либо недостаточный контроль ведет к защитным формам поведения. В таком случае ребенок совсем отказывается от контроля, либо попадает под чей-то контроль. Соответственно В. Шутц выделяет 3 типа поведения индивида в сфере контроля, обозначив их как "отказывающееся", "автократическое" и "демократическое". Рассмотрим эти типы.

Первый тип отличается тенденцией к смирению, покорности. В отношении с другими он отказывается от власти и ответственности, предпочитает роль подчиненного, старается не принимать решения, когда этого можно избежать. "Автократ" характеризуется тенденцией доминировать над другими, он предпочитает принимать все решения не только за себя, но и за других. "Демократ" - это идеальный тип, который успешно решает проблемы межличностных отношений в сфере контроля. Он чувствует себя комфортно и в позиции подчиненного, и в позиции носителя власти. В зависимости от требований ситуации он может отдавать распоряжения, а может принимать их к исполнению.

И, наконец, третья межличностная потребность с точки зрения В. Шутца - это потребность построения тесных эмоциональных связей в отношениях с другими. Она определяется, как потребность нравиться и быть любимым. Выражения потребности любви могут быть позитивными (от аттракции до любви) либо негативными (от легкого неодобрения до ненависти). Следовательно, отношения ребенка с родителями могут характеризоваться теплом, одобрением, любовью или же холодностью, отвержением. (34. с.121) Таким образом, В. Шутц выделяет три типа межличностного поведения, вытекающих из опыта детства:

1. недостаточно личностное (underpersonal)

2. сверхличностное (overpersonal)

1. личностное (personal)

(56. с.164)

Что касается недостаточно личностного поведения, необходимо отметить, что в этом случае человек имеет тенденцию избегать тесных взаимоотношений. Он поверхностно дружественен, сохраняет эмоциональную дистанцию и предпочитает, чтобы другие делали то же самое в отношении к нему. С точки зрения В. Шутца, основой подобного поведения является тревога, глубокая озабоченность личности по поводу того, может ли она вызвать истинное расположение к себе. Человек озабочен тем, что его невозможно любить и другие обнаружат это, как только он допустит на более близкую дистанцию.

Сверхличностный тип, наоборот, желает тесных эмоциональных связей и пытается строить именно такие эмоциональные отношения. В. Шутц считает, что динамика поведения здесь аналогична первому поведению

 Оба типа мотивированы сильной потребностью в любви, и оба связаны с большой степенью тревожности по поводу того, что они могут не нравиться.

Для лиц, которые успешно решают эти проблемы в детстве, эмоциональные отношения с другими, как правило, не представляют сложности. Этот тип может адекватно чувствовать себя как и в тесных, и в дистантных эмоциональных отношениях. Он не встревожен тем, чтобы быть любимым, подсознательно полагая, что он - человек достойный любви. В. Шутц предположил, что неврозы - это форма патологии, связанная как раз с характером удовлетворения межличностной потребности в любви.

Третий постулат касается такого важнейшего феномена межличностных отношений, как совместимость. Определение совместимости дано на уровне здравого смысла: две личности совместимы, если они могут работать вместе в гармонии. Постулат утверждает, что совместимые группы более эффективны в достижении групповых целей, чем несовместимые. Последний постулат рассматриваемой теории касается группового развития. В. Шутц полагает, что каждая группа в своем становлении проходит соответственно этапы включения, контроля и любви. В этом моменте обнаруживается большое созвучие теории В. Шутца и теории группового развития Бенниса и Шепарда.

При рассмотрении четырех постулатов, в которых представлено существо теории межличностного поведения В. Шутца, становится очевидным, что психоаналитическая ориентация данной теории не подлежит сомнению. В своем исследовании В. Шутц ссылался на работы З. Фрейда, К. Хорни, Э. Фромма. В своей классификации В. Шутц не отходит от психологического анализа.

Итак, исходя из системного представления учебной деятельности, можно утверждать, что учащийся принимает решения на уровне регулирования, адаптации и самоорганизации. Соответственно и потребности должны быть реализованы на каждом из указанных уровней одновременно. Можно утверждать, что низшие, высшие и самые высшие потребности развиваются параллельно и совокупно, и управляются поведением человека на всех уровнях его организации, то есть существует тройственный характер удовлетворения через материальное и нематериальное стимулирование.

Долг учителя заключатся в том, чтобы тщательно наблюдать за учащимися, своевременно выяснять, какие активные потребности движут каждым из них, и принимать решение по их реализации с целью повышения эффективности учебы.

“Ученье с увлечением”, поиск возможностей получать удовольствие от учебной деятельности были предметом постоянной заботы хороших учителей во все времена. В нашем случае задача заключается в том, чтобы добиться полного усвоения лексического минимума и прочного закрепления в их памяти активного словарного запаса на старшем этапе обучения. Учителя ведут активный поиск средств, повышающих эмоциональный фон урока, вызывающих интерес и позволяющих учащимся “проявить себя”, поддерживающих высокую мотивацию изучения иностранного языка. Учитель должен создать мотивацию “дотянуться” до эталона. Основным содержанием на этапе обучения иностранному яыку является работа над образованием и совершенствованием навыков и умений. Во время игры действия, навык приобретают самостоятельную привлекательность, удовлетворение начинает приносить сам процесс. В процессе игры учащиеся общаются между собой, а потребность в общении – есть еще и желание уменьшить психическую напряженность и тревогу от угрозы изоляции. Каждое коммуникативное действие сопровождается желанием показать оригинальность и непохожесть собственной личности.

Таким образом, проследив внутренние связи потребности в общении с другими потребностями социогенного ряда, мы смогли получить ответ на вопрос, чего именно хочет человек, действующий повинуясь потребности в общении, т.е. раскрыть содержательную сущность потребности.

Сопоставляя концепции зарубежных и отечественных авторов необходимо отметить, что отечественные психологи исследовали различные стадии “микро” и “макро” изменений познавательной деятельности. Они установили, что материальные действия с предметами отрабатываются затем в плане речи и лишь в конечном итоге превращаются во внутренние действия (Л.С. Выготский). Полемизируя с зарубежными авторами, они показали, что, общаясь с взрослыми, ребенок усваивает не просто действия, а именно общественный опыт и усвоение это сопровождается не только ростом количества знаний, но и формированием самого мыслительного процесса (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев). Основной момент в концепции К. Обуховского, на который мы хотели бы обратить внимание, является принцип развития потребности как механизма, осуществляющего саморегулирующую деятельность.

Что касается теории А. Маслоу, то она привлекает своей простотой, ясностью, и тем, что она соответствует обыденной жизненной “мудрости” и многим хорошо известным фактам человеческой жизни. Описанный А. Маслоу механизм пробуждения “высших” потребностей по мере удовлетворения витальных вполне реален.

Таким образом, изучив данные классификации, учитель будет хорошо знать, какие потребности побуждают активность учащегося, делают его хорошим учеником. Учителю потребуется конкретное знание системы потребностей, какова соотносительная сила каждой из них.

**ГЛАВА IV.**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ВОЗРАСТНЫЕ**

 **ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ**

**ШКОЛЬНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ.**

При обучении учащихся иностранному языку в средней школе важное место занимает учет возрастных и психологических особенностей подростков. Каждый возраст – это качественно особый этап психического развития, характеризующийся множеством изменений. Ведущую роль в развитии школьника-подростка играет общение со сверстниками и особенности его собственной учебной деятельности. Это очень сложный период – это период от детства к взрослости. Специфическая социальная активность подростка заключается в большей восприимчивости к усвоению норм, ценностей, способов поведения, которые существуют между взрослыми людьми. Общая характеристика особенностей интеллектуального, личностного и деятельного развития школьников не является полной без характеристики коммуникативного развития школьников. Коммуникативное развитие школьников осуществляется по линии расширения средств и способов речевой деятельности. У подростка совершенствуется речемысление, память, вероятностное прогнозирование. Мышление подростка становится все более самостоятельным, творческим, активным, формируется практичность мышления, а затем и самокритичность. У подростка развивается способность мыслить гипотезами, но они пока еще не достигают максимального выдвижения смысловых и вербальных гипотез.

Только специально организованное целенаправленное обучение подростков речемыслительной и коммуникативной деятельности, опирающиеся на резервы возрастного развития, может оптимизировать процесс их коммуникативного становления. Правильный подбор учебно-коммуникативных задач, продуманная формулировка учебного материала позволяет оптимизировать вам процесс общения при обучении иностранному языку, а также следует развивать личность учащегося.

Следующий психологический фактор – это высокая мнемическая активность, которая позволяет оптимизировать процесс усвоения лексики.

Именно игра, при активном ее использовании на уроках, способствует формированию прочной мотивации учения. В подростковом возрасте возможно осознание своей учебной деятельности, ее мотивов, задач, способов и средств. Существенно укрепляются не только широкие познавательные потребности, но и учебно-познавательные, для которых характерен интерес и способы приобретения знаний. Потребности самообразования в этом возрасте поднимаются на следующий уровень, наблюдается активное стремление подростка к самостоятельным нормам учебной работы, появляется интерес к методам научного мышления. Наиболее зримо в этом возрасте совершенствуются социальные потребности учения. Принципиальные качественные сдвиги возникают в позиционных мотивах учения, при этом существенно усиливается потребность поиска контактов и сотрудничества с другим человеком, овладения рациональными способами этого сотрудничества в учебном труде.

В старшем школьном возрасте возникает потребность и возможность совершенствования своей учебной деятельности, что проявляется в самообразовании, выходу за пределы школьной программы. В старшем возрасте широкие познавательные потребности укрепляются за счет того, что интерес к знаниям затрагивает закономерности учебного предмета и основы наук. Учебно-познавательная потребность совершенствуется как интерес к методам теоретического и творческого мышления. Потребность самообразовательной деятельности в этом возрасте связывается с более далекими целями, жизненными перспективами выбора профессии. В этот период укрепляются широкие социальные мотивы гражданского долга, отдачи обществу. Социальные потребности становятся более дифференцированными и действенными за счет расширения деловых контактов школьника со сверстниками и учителем. Происходит рождение новых потребностей профессионального и жизненного самоопределения.

Изложенные этапы учебной деятельности и ее мотивации характеризуют тот высокий их уровень, который может быть достигнут у школьников. При изучении состояния мотивации каждого конкретного ученика учитель может соотносить его реальные достижения в учебной деятельности и мотивации с этими возрастными характеристиками и делать вывод о еще не реализованных особенностях этого ребенка, которые могут быть актуализированы в пределах возможностей этого возраста.

Итак, при проведении практической работы по формированию потребности учения и учебной деятельности учителю необходимо:

1. опираться на достижения предыдущего возраста, то есть следует исходить из того, что широкие познавательные и социальные потребности у них должны быть сформированы.
2. стремиться мобилизовать потенциальные возможности данного возраста, то есть установить, развиты ли школьники по своему возрасту или отстают от своего возраста
3. подготавливать “почву” для последующего возраста, то есть ориентироваться не только на наличный уровень, но и на зону ближайшего развития потребности и учебной деятельности.

Известно, что сложная система общественных взаимоотношений и зависимостей, устанавливающихся в школе, постепенно начинает пронизывать всю жизнь и деятельность школьников. Это сказывается в их игре. Игра не исчезает в старшем школьном возрасте (особенно когда она эффективно применяется на уроках английского языка), она приобретает новые формы и новое содержание. Характерными играми для детей старшего школьного возраста являются игры с правилами, регулирующими расстановку сил в коллективе. В играх каждый школьник занимает определенную “игровую позицию”, сложно соотнесенную с “игровой позицией” других участников игры. Конечно же, игра не занимает того важного места, которое было характерно для нее в младшем школьном возрасте, но она все же имеет немалое значение в психическом развитии. Старшеклассников привлекает уже не сам процесс игры, а ее исход, результат. Игры в значительно большей степени требуют целенаправленности и волевой организации поведения. На протяжении учебного года игра на уроках существенно изменяется как по форме, так и по содержанию. По мере того, как усложняется урок английского языка, усложняется и сюжет, и правила игры: в играх школьников появляются исторические лица и события общественной жизни. Игры носят интеллектуальный характер, требуют продолжительной умственной деятельности.

Несмотря на то, что место игры, по сравнению с дошкольным возрастом существенно изменилось, игры по-прежнему играют немаловажную роль, поэтому и в старшем школьном возрасте они должны быть предметом серьезного внимания педагогов.

В свою очередь, в ходе педагогической практики мы доказали, что игра является одним из способов повышения интереса к обучению иностранного языка.

Объектом исследования были учащиеся 10 “В” класса школы №25.

Анкетирование проводилось во время урока. Опрос проходил в групповой форме. Вопросы задавались в устной форме, а учащиеся отвечали в письменной. Учащимся предлагалось ответить на 6 вопросов:

“Что вы больше всего любите делать на уроках английского языка?” (отметьте те пункты, которые считаете нужными).

1. Писать словарный диктант
2. Описывать картинку
3. Читать текст
4. Отвечать на вопросы
5. Играть в игры
6. Делать письменно упражнения

Итак, результаты анкетирования следующие:

Таблица №1

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № пункта | 11 | 22 | 33 | 44 | 55 | 66 |
| Количество ответов | 10 | 77 | 55 | 55 | 114 | 33 |

Данные анкетирования показывают, что большинство учащихся выбирают игровую деятельность. Таким образом, для подростков 10 класса игра является по-прежнему, одним из основных видов деятельности, учитывая то, что занятия ведутся по учебнику “Snowball” (интенсивный курс). Принцип подбора материала от простого к сложному.

Итак, рассмотрев психологические особенности и возрастные особенности мотивации учащихся старших классов, можно сделать вывод о том, что на старшем этапе обучения внимание стоит уделять устной речи. Устная речь, в свою очередь, находит эффективное выражение в игровой форме. Следовательно, встает необходимость рассмотрения сущности игры.

4. 1 Сущность игры.

Что представляет собой игра на уроке иностранного языка с точки зрения ее содержания?

Сюжет игры, как правило, определяет правила. По существу, в каждой игре мы имеем дело с одним-двумя речевыми образцами, повторяющимися многократно. Поэтому с точки зрения организации словесного материала игра не что иное, как речевое упражнение.

С другой стороны, игра представляет собой небольшую ситуацию, построение которой напоминает драматическое произведение со своим сюжетом, конфликтом и своими действующими лицами. В ходе игры ситуация проигрывается несколько раз и при этом каждый раз в новом варианте. Но вместе с тем ситуация игры - ситуация реальной жизни.

По мнению М.Ф. Стронина “реальность ситуации определяется основным конфликтом игры - соревнованием. Желание победить мобилизует мысль и энергию играющих, создает атмосферу эмоциональной напряженности”. (45. с.34).

Несмотря на четкие условия игры и ограниченность используемого материала, в ней обязательно есть элемент неожиданности. Поэтому для игры в определенных пределах характерна спонтанность речи. Речевое общение, включающее в себя не только собственно речь, но и жесты, мимику и т. д., имеет здесь ярко выраженную целенаправленность и носит обязательный характер. Игры, с нашей точки зрения, способствуют выполнению важных методических задач:

- созданию психологической готовности учащихся к речевому общению;

- обеспечению естественной необходимости многократного повторения ими изученного языкового материала;

- тренировке учащихся в выборе нужного речевого варианта, что является подготовкой к ситуационной спонтанной речи вообще.

1. Роль и функции учебной игры при обучении иностранному языку.

Как сделать каждый урок интересным, увлекательным и добиться того, чтобы он развивал познавательный интерес, творческую, мыслительную активность учащихся?

Над решением этой проблемы работают учителя средней школы, перед которыми стоит целый ряд задач по выработке наиболее эффективных методов обучения иностранному языку учащихся старших классов с учетом физических, психологических особенностей детей. Все чаще и чаще в повседневное время предлагается использовать активные методы обучения иностранному языку.

Итак, существует 4 вида активности человека: игра, познание, труд, общение. В разные периоды жизни преобладает один из видов активности. В связи с психологическими особенностями детей младшего школьного возраста, которые были рассмотрены выше, основным видом активности является игра.

У учащихся игра выделяется в особую сферу бытия, тем самым образуется особый мир игры, в котором они пребывают, проявляя свою творческую индивидуальность, вкусы и предпочтения.

Игра - естественный вид деятельности, свойственный школьникам. Интерес учащихся к играм, прилежание, с каким они участвуют в них, позволяет назвать игры серьезным занятием для учащихся.

Игра, как организованное действие в классе, вызывает напряжение эмоций и умственных усилий учащихся, предполагает принятие быстрого решения, мгновенной реакции. Каждая игра имеет свои правила, а по законам игры учащийся должен быть внимательным, подчинять свою волю игровым задачам, именно в игре они усваивают нормы поведения, общественные функции.

Помимо этого, игра помогает учащимся преодолеть робость, психологический барьер речевого общения, избавиться от страха сделать ошибку. Учащимся всегда трудно включиться в учебную деятельность. Но игра посильна всем, даже слабо подготовленным ученикам.

Всем хорошо известно, что заучить 2 - 3 речевых образца не представляет особого труда. Однако использовать их в различных ситуациях общения представляет определенную трудность для учащихся. В этом нам помогут игровые приемы.

Игровая активность помогает снять не только трудности морфологического и синтаксического характера, она одновременно направлена на преодоление трудностей речевого общения: помогает снять синдром ошибкобоязни, воспитывает речевую инициативу, снижает психологический барьер, то есть создает все условия для применения изучаемого материала.

В то же время, нельзя допускать, чтобы игра превратилась в самоцель, в игру-развлечение. Важно подчеркнуть, что игра служит средством интенсификации учебного процесса только тогда, когда она педагогически и методически целенаправленна, иными словами, когда она является средством обучения иностранному языку.

Учитывая особенности учебного процесса в старших классах, а также отсутствие у школьников общеучебных умений и навыков, следует, по мнению большинства методистов, делать основной упор на непроизвольное запоминание учебного материала и стержнем урока должна быть игра. Использование игр позволяет сохранить энтузиазм и работоспособность учеников на протяжении всего урока.

На старшем этапе обучения игра также должна занимать центральное место на уроке. Следует стремиться к тому, чтобы игровой элемент присутствовал на всех этапах урока и создавал общую игровую атмосферу. Именно тогда игра в ее законченном виде будет органически вписываться в общий процесс обучения. Правильно организованные игры вызывают и поддерживают у учащихся интерес к изучению иностранного языка.

Д. Б. Эльконин считает, что игра выполняет 4 важнейших функции:

1. Средство развития мотивационно-потребностной сферы;
2. Средство познания;
3. Средство развития умственных действий;
4. Средство развития произвольного поведения.

(58. с.37)

Мы, в свою очередь, изучив роль игры в процессе обучения и функции, выделяемые Д.Б. Элькониным, можем сказать, что игра осуществляет несколько функций на уроке иностранного языка:

1. Мотивационно-побудительную, так как она мотивирует и стимулирует учебную и познавательную деятельность учащихся.

2. Обучающую, так как игра способствует приобретению знаний, а также формированию и развитию навыков владения иностранным языком в конкретной ситуации общения.

3. Воспитательную, поскольку игра оказывает на личность обучаемого определенное воздействие, расширяет его кругозор и развивает мышление, творческую активность и т.д.

4. Ориентирующую, так как она учит детей находить выход в конкретной ситуации и отбирать необходимые и невербальные средства общения.

5. Компенсаторную, поскольку игра компенсирует отсутствие или недостаток практики, приближает учебную деятельность к условиям, близким к реальной жизни.

Таким образом, использование игровых упражнений на уроках иностранного языка на старшем этапе обучения помогает учащимся усвоить учебный материал, дает возможность избежать перегрузки учащихся и способствует прочному усвоению материала в обстановке, максимально приближенной к естественной, создает так называемые учебно-речевые ситуации, в которых учитываются речевые навыки и умения школьников.

Но для того, чтобы игра действительно увлекала школьников и была наиболее эффективной с познавательной точки зрения, она должна быть умело организована на базе правильного отобранного материала.

**ГЛАВА V**

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ**

Дипломное экспериментальное исследование было проведено в 10 классе школы № 25 города Уссурийска во время педагогической практики с сентября по ноябрь 1998 года. В эксперименте участвовали 14 учащихся.

Объектом исследования являлись учащиеся 10 "В" класса.

Предмет исследования - потребности межличностных отношений, интенсивность познавательной потребности 10 класса. Для проведения экспериментального исследования по изучению потребностей учащихся 10 "В" класса были поставлены следующие задачи:

1) Подобрать группу учащихся для проведения экспериментального исследования по определению влияния потребностей межличностных отношений на успеваемость с использованием игровых приемов на уроке иностранного языка.

2) Подобрать методику для определения потребностей межличностных отношений.

3) Выявить зависимость, успеваемости школьников от удовлетворения межличностных потребностей посредством игры на уроках английского языка.

4) Сделать выводы по результатам экспериментального изучения.

Для решения поставленных задач использовались методы:

1 - наблюдение

2 - беседа

3 - анкета "Познавательная потребность"

4 - экспериментальное тестирование по опроснику В. Шутца.

Наблюдение проходило во время проведения уроков английского языка. Внимание уделялось использованию лексических игр. Игра, как известно, является нетрадиционным средством обучения, к которому обращались такие известные педагоги как К. Ушинский, А.С. Макаренко, которые считают, что использование игры на уроках английского языка повышает эффективность обучения, стимулирует мышление, память, внимание. В последнее время огромное внимание уделяется использованию на уроках игровых приемов, так как они не только развивают воображение, но и формируют навыки самостоятельного мышления.

5.1 Методика проведения констатирующего эксперимента

1. Характеристика опросника межличностных отношений.

Опросник межличностных отношений (ОМО) является русскоязычной адаптацией FIRO-B (Fundamental Interpersonal Relations Orientation) . Опросник сконструирован так, чтобы было возможно:

а) предвосхитить поведение индивида в межличностных ситуациях;

б) предсказать социальные интеракции. С точки зрения последнего, опросник отчасти является исключительным среди личностных тестов: он позволяет произвести измерение не только личностных характеристик, но и, благодаря комбинации индивидуальных индексов, позволяет оценить отношения между двумя и более индивидами. Опросник предназначен для оценивания поведения в трех областях межличностных потребностей: включения (I), контроля (С), и аффекта (А). Внутри каждой области принимаются во внимание направление: выраженное поведение индивида (е), то есть тестируемый оценивает в рамках оценочной шкалы интенсивность личностного поведения в данной области; поведение, требуемое индивидом от остальных (w), то есть тестируемый выражает в рамках оценочной шкалы интенсивность поведения остальных, по отношению к себе, которая является оптимальной для него.

Опросник состоит из шести шкал, сформированных на основе монотонно детермированной модели Гуттмана (1954), что предполагает, что они являются однокритериальными, совокупными и репродукционными. Каждая шкала, в сущности, содержит одно утверждение, которое девятикратно повторяется с некоторыми изменениями. (см. табл. 1) . Опросник содержит 54 утверждения, каждое из которых требует от тестируемого, чтобы он выбрал один из ответов в рамках шестибальной оценочной шкалы. В результате оценивания ответов тестируемого психолог получает баллы по шести основным шкалам.

НАЗВАНИЯ И СИМВОЛЫ ШКАЛ ОМО

(шесть основных шкал опросника)

ВКЛЮЧЕНИЕ выраженное поведение

Ie - стремлюсь принимать остальных, чтобы они имели интерес ко мне и принимали участие в моей деятельности; активно стремлюсь принадлежать к различным социальным группам и быть как можно больше и чаще среди людей.

требуемое поведение

Iw - стараюсь, чтобы остальные приглашали меня принимать участие в их деятельности и стремились бы быть в моем обществе, даже когда я не прилагаю к этому никаких усилий.

КОНТРОЛЬ выраженное поведение

Се - пытаюсь контролировать и влиять на остальных; беру в свои руки руководство и стремлюсь решать, что и как будет делаться.

требуемое поведение

Сw - стараюсь, чтобы остальные контролировали меня, влияли на меня и говорили мне, что я должен делать.

АФФЕКТ выраженное поведение

Ае - стремлюсь быть в близких, интимных отношениях с остальными, проявлять к ним свои дружеские и теплые чувства.

требуемое поведение

Аw - старюсь, чтобы другие стремились быть ко мне эмоционально более близкими и делились со мной своими интимными чувствами.

Оценки по этим шкалам - числа в промежутке от 0 до 9. Следовательно, результат выражается суммой шести, однозначных чисел. Комбинации этих оценок дают индексы объема интеракции (е+W) и противоречивости межличностного поведения (е-W) внутри и между отдельными областями межличностных потребностей, а также коэффициенты совместимости в диаде или группе, состоящей из большого количества членов.

2. Проведение опроса.

При проведении опроса необходимо соблюдать все общие правила, которые способствуют созданию соответствующей атмосферы тестирования. Особенно необходимо, как и для всех личностных опросников, соблюдать принцип добровольности. Даже малейшее давление на тестируемого, чтобы он заполнил тест, значительно повышает возможность искажения результатов.

Длительность тестирования не ограничена. Большей валидности и надежности результатов способствует спокойная атмосфера. Средний опрашиваемый отвечает на 54 утверждения в течении 15 минут.

Схожесть утверждений может вызвать у испытуемого впечатление, что в тесте скрыто что-то еще, что на первый взгляд, не очевидно, и возбудить в нем чувство угрозы. В таком случае возможен успокаивающий комментарий, заключающийся в пояснении соответствующей части инструкции.

Опросник можно предъявлять и индивидуально. В этом случае нет необходимости, чтобы экспериментатор присутствовал. Тем не менее, наблюдение за индивидом в процессе тестирования может повысить его мотивацию и предоставить экспериментатору информацию о его отношении к тесту и ситуации тестирования.

Опросник межличностных отношений В. Шутца

Для каждого утверждения выберите ответ, который больше всего Вам подходит. Номер ответа напишите слева от каждой строчки.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| обычно | часто | иногда | по случаю | редко | никогда |

1. Стремлюсь быть вместе со всеми.

2. Предоставляю другим решать вопрос о том, что необходимо будет сделать.

3. Становлюсь членом различных групп.

4. Стремлюсь иметь близкие отношения с остальными членами группы.

5. Когда предоставляется случай, я склонен стать членом интересных организаций.

6. Допускаю, чтобы другие оказывали сильное влияние на мою деятельность.

7. Стремлюсь влиться в неформальную общественную жизнь.

8. Стремлюсь иметь близкие и сердечные отношения с другими.

9. Стремлюсь задействовать других в своих планах.

10. Позволяю другим судить о том, что я делаю.

11. Стараюсь быть среди людей.

12. Стремлюсь устанавливать с другими близкие и сердечные отношения.

13. Имею склонность присоединяться к остальным всякий раз, когда делается что-то совместно.

14. Легко подчиняюсь другим.

15. Стараюсь избегать одиночества.

16. Стремлюсь принимать участие в совместных мероприятиях.

Для каждого из дальнейших утверждений выберите один из ответов, обозначающих количество людей, которые могут влиять на Вас, или на которых Ваше поведение может распространяться.

Относится к

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| большинству людей | многим людям | некоторым | нескольким | пяти человекам | никому |

17. Стремлюсь относиться к другим приятельски.

18. Предоставляю другим решать вопрос о том, что необходимо будет сделать.

19. Мое личное отношение к окружающим - холодное и безразличное.

20. Предоставляю другим, чтобы руководили ходом события.

21. Стремлюсь иметь близкие отношения с остальными.

22. Допускаю, чтобы другие оказывали сильное влияние на мою деятельность.

23. Стремлюсь приобрести близкие и сердечные отношения с другими.

24. Позволяю другим судить о том, что я делаю.

25. С другими веду себя холодно и безразлично.

26. Легко подчиняюсь другим.

27. Стремлюсь иметь близкие и сердечные отношения с другими.

Для каждого из дальнейших утверждений выберите один из ответов, обозначающих количество людей, которые могут влиять на Вас, или на которых Ваше поведение распространяется.

Относится к

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| большинству людей | многим людям | некоторым | нескольким | 1-2 человекам | никому |

28. Люблю, когда другие приглашают меня участвовать в чем-нибудь.

29. Мне нравится, когда другие люди относятся ко мне непосредственно и сердечно.

30. Стремлюсь оказывать сильное влияние на деятельность других.

31. Мне нравится, когда другие приглашают меня участвовать в своей деятельности.

32. Мне нравится, когда другие относятся ко мне непосредственно.

33. В обществе других стремлюсь руководить ходом событий.

34. Мне нравится, когда другие подключают меня к своей деятельности.

35. Я люблю, когда другие ведут себя со мной холодно и сдержанно.

36. Стремлюсь, чтобы остальные поступали так, как я хочу.

37. Мне нравится, когда другие приглашают меня принять участие в их дебатах.

38. Я люблю, когда другие относятся ко мне по приятельски.

39. Мне нравится, когда другие приглашают меня принять участие в их деятельности.

40. Мне нравится, когда окружающие относятся ко мне сдержанно.

Для каждого из дальнейших утверждений выберите один из следующих ответов:

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| обычно | часто | иногда | по случаю | редко | никогда |

41. В обществе стараюсь играть главенствующую роль.

42. Мне нравится, когда другие относятся ко мне непосредственно.

43. Мне нравится, когда другие относятся ко мне непосредственно.

44. Стремлюсь, чтобы другие делали то, что я хочу.

45. Мне нравится, когда другие приглашают меня участвовать в своей деятельности.

46. Мне нравится, когда другие относятся ко мне холодно и сдержанно.

47. Стремлюсь сильно влиять на деятельность других.

48. Мне нравится, когда другие подключают меня к своей деятельности.

49. Мне нравится, когда остальные люди относятся ко мне непосредственно и сердечно.

50. В обществе стараюсь руководить ходом событий.

51. Мне нравится, когда другие приглашают принять участие в их деятельности.

52. Мне нравится, когда ко мне относятся сдержанно.

53. Стараюсь, чтобы остальные делали то, что я хочу.

54. В обществе руковожу ходом событий.

Ключи для обработки шкал опросника

межличностных отношений (ОМО)

Слева приводятся пункты шкал, справа - номера правильных ответов. При совпадении ответа испытуемого с ключом - он оценивается в 1 балл, при несовпадении - 0 баллов.

Таблица №1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Iе | CW | Aе |
| 1. 1 2 3 4  | 2. 1 2 3 4 5  | 4. 1 2 |
| 3. 1 2 3 4 5  | 6. 1 2 3  | 8. 1 2 |
| 5. 1 2 3 4 5 | 10. 1 2 3 | 12. 1 |
| 7. 1 2 3 | 14. 1 2 3 | 17. 1 2 3 |
| 9. 1 2 3 | 18. 1 2 3 4 | 19. 3 4 5 6 |
| 11. 1 2 | 20. 1 2 3 4 | 21. 1 |
| 13. 1 | 22. 1 2 3 4 | 23. 1 |
| 15. 1 | 24. 1 2 | 27. 1 |
| 16. 1 | 26. 1 2  | 27. 1 |
| Iw | Ce | AW |
| 28. 1 2 | 30. 1 2 3 4 | 29. 1 |
| 31. 1 2  | 33. 1 2 3 4 5  | 32. 1 2 |
| 34. 1 2 | 36. 1 2 3 | 35. 5 6 |
| 37. 1 | 41. 1 2 3 4 5 | 38. 1 2 3 |
| 39. 1 | 44. 1 2 3 4 | 40. 5 6 |
| 42. 1 2 3 | 47. 1 2 3 4 5 | 43. 1 |
| 45. 1 2 3 | 50. 1 2 | 46. 4 5 6 |
| 48. 1 2 3 4 | 53. 1 2 3 4 | 49. 1 |
| 51. 1 2 3 | 54. 1 2 3 | 52. 5 6 |

а) Методика. “Познавательная потребность” (проведение анкеты).

Анкета предложена В.С. Юркевич и предназначена для учителей, которые на основе наблюдений и бесед с другими учителями, а также с родителями школьника должны выбрать ответы на вопросы следующей анкеты:

Таблица №1

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | ВОПРОСЫ | ВОЗМОЖНЫЕ ОТВЕТЫ | БАЛЛ |
| 1 | Как часто ученик подолгу занимается какой-нибудь умственной работой (1-1,5 часа - для младших школьников, несколько часов для подростков) | а) частоб) иногдав) очень редко | 531 |
| 2 | Что предпочитает школьник, когда задан вопрос на сообразительность? | а) получить, но самому найти ответб) когда какв) получить готовый ответ | 531 |
| 3 | Много ли школьник читает дополнительной литературы? | а) постоянно многоб) иногда много, иногда ничегов) мало или совсем ничего | 531 |
| 4 | Насколько эмоционально ученик относится к интересному для него занятию, связанному с умственной работой? | а) очень эмоциональноб) когда какв) эмоции не выражены (по сравнению с другими учениками) | 531 |
| 5 | Часто ли ученик задает вопросы? | а) частоб) иногдав) очень редко | 531 |

Обработка полученных данных.

Интенсивность познавательной потребности определяется полученной суммой баллов:

17-25 - потребность выражена сильно;

12-16 - потребность выражена умеренно;

меньше 12 баллов - потребность выражена слабо.

5.2 Констатирующее экспериментально-психологическое исследование.

Экспериментально практическое исследование предполагало проведение констатирующего исследования и формирующего. Нами выдвинута гипотеза о зависимости успешности овладения иностранным языком от уровня познавательной потребности.

Известно, что потребности являются исходными побуждениями к деятельности, они направляют и регулируют конкретную деятельность субъекта в предметной среде. Так как мы заняты учебной деятельностью, особый интерес для нас представляет познавательная потребность. Учащимся необходима потребность во впечатлениях, которая составляет фундамент познавательной потребности. Часто в школе уроки проходят в традиционной форме (вопрос-ответ). Учащиеся читают, переводят тексты. Этот вид работы не вызывает особых эмоций у учащихся, так как учителя стараются не выходить за рамки учебника при обучении английскому языку. Однако изучение английского языка предполагает изучение традиций, нравов, обычаев людей, так как язык - это отражение развития истории жизни общества. Потребность в знаниях английского языка (любознательности) выражается в интересе к данному предмету, склонности, склонности к его изучению. Познавательная потребность на уровне любознательности носит стихийно-эмоциональный характер, которая перерастает в целенаправленную деятельность и приводит к значимым результатам.

М.Ф. Стронин считает, что цель учителя - развить интерес к предмету, который "достигается успешнее при игровой ситуации".

Таким образом в начале педагогической практики мы провели анкету "Познавательная потребность". Анкета заполнялась учителями английского языка на основе наблюдений на уроках и бесед с родителями школьников с целью определения интенсивности познавательной потребности.

Результаты анкеты "Познавательная потребность" на уроках английского языка представлены в таблице №1.

 Таблица №1

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Ф.И.О. | м/ж | год рождения | №1 | №2 | №3 | №4 | №5 | Итог |
| 1. А.Е. | ж | 1983 | 5 | 5 | 5 | 3 | 3 | 21 |
| 2. Б.А. | ж | 1983 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 15 |
| 3. Ж.С. | м | 1983 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 15 |
| 4. Л.Р. | м | 1983 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 15 |
| 5. М.Г. | м | 1983 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 11 |
| 6. Н.С. | м | 1982 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 15 |
| 7. О.С. | ж | 1984 | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 17 |
| 8. О.В. | м | 1984 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 7 |
| 9. Н.А. | ж | 1983 | 5 | 3 | 3 | 1 | 1 | 13 |
| 10. С.Т. | ж | 1983 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 15 |
| Ф.И.О. | м/ж | год рождения | №1 | №2 | №3 | №4 | №5 | Итог |
| 11. О.И. | ж | 1983 | 3 | 5 | 5 | 3 | 3 | 19 |
| 12. Ш.Ю. | ж | 1983 | 5 | 3 | 3 | 1 | 1 | 15 |
| 13. Ц.И. | м | 1983 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 7 |
| 14. Ю.А. | ж | 1983 | 5 | 3 | 3 | 5 | 3 | 19 |

Итак, интенсивность познавательной потребности определена следующим образом:

Таблица №2

Интенсивность познавательной потребности

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Количество учащихся | % |
| Высокий балл | 3 | 21% |
| Средний балл | 7 | 50% |
| Низкий балл | 4 | 29% |

Теперь, сравним данные успеваемости уроков английского языка учителя с результатами анкетирования.

Таблица №3

Результаты успеваемости уроков учителя

|  |  |
| --- | --- |
| Ф.И.О. | Средний балл |
| 1. А.Е. | 5 |
| 2. Б.А. | 4 |
| 3. Ж.С. | 3,5 |
| 4. Л.Р. | 2 |
| 5. М.Г. | 3 |
| 6. Н.С. | 4 |
| 7. О.С. | 4,5 |
| 8. О.В. | 3 |
| 9. Н.А. | 4 |
| 10. С.Т. | 5 |
| 11. О.И. | 4 |
| 12. Ш.Ю. | 2 |
| 13. Ц.И. | 4 |
| 14. Ю.А. | 5 |

Двое учащихся - имеют низкий уровень развития познавательной потребности и неудовлетворительные оценки по английскому языку (средний балл - 2).

Двое учащихся имеют удовлетворительные оценки при низком уровне развития познавательной потребности.

Семеро учащихся имеют средний уровень развития познавательной потребности, при этом их средний балл успеваемости - 4, за исключением Ж.С. - 3,5 балла, О.С. - 4,5 балла.

Самые высокие результаты уровня развития познавательной потребности и высокая успеваемость (средний балл - 5) у троих человек.

Для подтверждения выдвинутой нами гипотезы о зависимости уровня познавательной потребности от удовлетворения межличностных потребностей необходимо сравнить результаты диагностики по методике В. Шутца и "Познавательной потребности".

Для проведения констатирующего эксперимента в 10 "В" классе мы использовали опросник В. Шутца, с целью выявить особенности межличностного поведения индивида. Тест проводился в группе из 14 человек, из них 8 девочек и 6 мальчиков. Респонденты отвечали на 54 утверждения.

После подсчета результатов мы получили следующие данные:

Таблица №4

Результаты экспериментального исследования

потребностей межличностных отношений 10 класса.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Ф.И. | год рождения | м/ж | Ie | Cw | Ae | Iw | Ce | Aw |
| 1. Апанаскевич Е. | 1983 | ж | 6 | 1 | 8 | 4 | 5 | 9 |
| 2. Белоусова А. | 1983 | ж | 4 | 1 | 4 | 6 | 8 | 5 |
| 3. Жук С. | 1983 | м | 3 | 1 | 2 | 3 | 7 | 5 |
| 4. Мотаровский Г. | 1983 | м | 4 | 5 | 3 | 4 | 7 | 6 |
| 5. Нерволь С. | 1982 | м | 4 | 2 | 3 | 1 | 7 | 3 |
| 6. Овсянников С. | 1984 | м | 4 | 4 | 6 | 4 | 6 | 4 |
| 7. Овсянникова С. | 1984 | ж | 7 | 2 | 5 | 2 | 8 | 6 |
| 8. Панькова А. | 1983 | ж | 6 | 1 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 9. Стасевич Т. | 1983 | ж | 4 | 2 | 4 | 3 | 5 | 4 |
| 10. Онипко И. | 1983 | ж | 4 | 3 | 8 | 1 | 5 | 7 |
| 11. Шаровина Ю. | 1983 | ж | 7 | 4 | 6 | 9 | 7 | 7 |
| 12. Цой И. | 1983 | м | 5 | 4 | 5 | 7 | 8 | 4 |
| 13. Юрченко А. | 1983 | ж | 6 | 2 | 8 | 4 | 4 | 8 |
| 14. Ли Р. | 1983 | м | 5 | 3 | 8 | 6 | 8 | 6 |

По результатам таблицы мы определяем высокий, средний и низкий показатель развития уровня межличностных потребностей и данные заносим в таблицу №5:

Таблица №5

Уровень развития межличностных потребностей

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Ie | Cw | Ae | Iw | Ce | Aw |
| Выс. | 2 | 14% | - | - | 4 | 28,6% | 2 | 14% | 8 | 57% | 4 | 28% |
| Сред. | 5 | 36% | 1 | 7,2% | 5 | 35,7% | 2 | 14% | 5 | 35% | 6 | 44% |
| Низ. | 7 | 50% | 13 | 92,8% | 5 | 35,7% | 10 | 72% | 1 | 8% | 4 | 28% |

Выражаем данные в процентном отношении и сравниваем результаты:

Итак, 13 испытуемых имеют низкие результаты по шкале Сw (потребность в контроле). Эта потребность определяется, как потребность создавать и сохранять удовлетворительные отношения с людьми, опираясь на контроль и силу. 92% учащихся не имеют удовлетворительные отношения в направлении от других людей к индивиду - в диапазоне "от всегда контролируют" до "никогда не контролируют". На эмоциональном уровне эта потребность определяется, как стремление создавать и сохранять чувство взаимного уважения, опираясь на компетенцию и ответственность. 13 испытуемых избегают влияния и контроля со стороны других, так как поведение в области контроля затрагивает область силы, влияния, авторитета.

Анализируя данные таблицы №5, что 8 опрошенных имеют высокие результаты по шкале Се (потребность контроля), то есть 57% учащихся имеют удовлетворительные отношения в направлении от индивида к остальным людям в диапазоне от "всегда контролируют поведение остальных людей" вплоть до "никогда не контролируют поведение других". В поведении учащегося эта потребность выражается в контроле и влиянии на остальных; они берут в свои руки руководство и стремятся решать, что и как будет делаться. Данный результат свидетельствует о значимости потребности контроля в общении со сверстником, в то время как 92% - это показатель отказа от необходимости быть контролируемым, а наоборот выражается в стремлении к власти, авторитету и контролю.

28% учащихся имеют высокий показатель по шкале Iw (потребность в аффекте). Эта потребность определяется как потребность создавать и удерживать удовлетворительные отношения с остальными людьми, опираясь на любовь и эмоциональные отношения. Взаимоотношения учащихся протекают в направлении от других людей к индивиду. По данным таблицы мы также видим, что 28% учащихся по шкале Iе (потребность в аффекте) имеют отношения от индивида к остальным людям. Они стремятся принимать остальных, чтобы другие имели интерес к ним, принимали участие в их деятельности, активно стремятся принадлежать к различным социальным группам. То есть показатели по Iw, Iе свидетельствуют об установлении дружеских отношений и дифференциации между учащимися группы. Поведение соответствующее потребности включения, можно обрисовать понятием исключения или включения принадлежности и сотрудничества. Включение подразумевает такие понятия как, взаимоотношения между людьми, внимание, индивидуальность и интерес. Потребность в аффекте ведет к эмоциональному сближению с партнерами и отличатся от включения тем, что не включает в себя сильных, эмоциональных привязанностей к отдельным людям. Таким образом во время исследования мы разделили показатели межличностных потребностей мальчиков и девочек и занесли данные в таблицу №5 и посчитали результаты в процентном отношении.

Таблица №6

Результаты исследования МО.

Мальчиков 10 "В" класса.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Ф.И.О. | Включение | Контроль | Аффект |
|  | Ie | Iw | Cw | Се | Ае | Aw |
| Ж.С. | 3 | 3 | 1 | 7 | 2 | 5 |
| М.Г. | 4 | 4 | 5 | 7 | 3 | 6 |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Ф.И.О. | Включение | Контроль | Аффект |
|  | Ie | Iw | Cw | Се | Ае | Aw |
| Н.С. | 4 | 1 | 2 | 7 | 3 | 3 |
| О.С. | 4 | 4 | 4 | 6 | 6 | 2 |
| Ц.И. | 5 | 7 | 4 | 8 | 5 | 4 |
| Л.Р. | 5 | 6 | 3 | 8 | 8 | 6 |

Как известно, статус и социальные роли, мотивация поведения и ценностные ориентации, структура и динамика отношений - все это характеристики личности, определяющие ее мировоззрение, жизненную направленность, общественное поведение, основные тенденции развития. (1. с.264) Совокупность таких свойств и составляет характер, как систему свойств личности, ее субъективных отношений к обществу, другим людям - контроль, включение, аффект для другого, отношений к самому себе, постоянно реализующихся в общественном поведении, закрепленных в образе жизни - включение, контроль, аффект для себя.

Так, Б.Г. Ананьев выделяет 15 групп отношений личности (1. с.264). Для нас интерес представляют отношения к отдельным людям, социальной группе (общественное, корпоративное сознание), к самому себе (к своей физической и психологической жизни, к своей личности). Именно образование отношений к самому себе является наиболее поздним, во всех видах деятельности и поведения эти отношения следуют за отношениями к ситуации, предмету и средствам деятельности, другим людям.

В ходе исследования мы выявили особенности потребностей включения, контроля и аффекта в направлении от индивида к остальным людям и от других людей к индивиду.

Таблица №7

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Направленности | В | К | А |
| Для другого | 30% | 100% | 50% |
| Для себя | 70% | - | 50% |

Итак, исходя из полученных результатов, мы видим, что мальчики имеют высокий показатель - 100% по шкале контроля (для других) - Се. Они стремятся к авторитету в группе, контролируют и влияют на остальных в группе. Это как правило связано с тем, что мальчики всегда стремятся занять и удерживать в системе психологических отношений в коллективе определенную позицию, которая бы обеспечивала им уважение, признание или доверие, поддержку, помощь и тем самым способствовала бы удовлетворению потребности общения со сверстниками, проявлению индивидуальности личности, раскрытию ее наиболее сильных сторон. таким образом мальчики в подростковом периоде хотят самоутвердиться, проявляя самостоятельность в силу твердого убеждения в правильности своего поведения.

Таблица №8

Результаты МО девочек 10 "В" класса.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Ф.И.О. | Включение | Контроль | Аффект |
|  | Ie | Iw | Cw | Се | Ае | Aw |
| А.Е. | 6 | 4 | 1 | 5 | 8 | 9 |
| Б.А. | 4 | 6 | 1 | 8 | 4 | 5 |
| О.С. | 7 | 2 | 2 | 8 | 5 | 6 |
| П.А. | 6 | 4 | 1 | 5 | 5 | 5 |
| С.Т. | 4 | 3 | 2 | 5 | 4 | 4 |
| О.И. | 4 | 1 | 3 | 5 | 8 | 7 |
| Ш.Ю. | 7 | 9 | 4 | 7 | 6 | 7 |
| Ю.А. | 6 | 4 | 2 | 4 | 8 | 8 |

Таблица №9

Направленность межличностных потребностей

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Направленности | В(I) | К(С) | А(А) |
| Для другого | 30% | 3,75% | 60% |
| Для себя | 70% | 62,5% | 40% |

Высокие показатели преобладают по шкале I и C - потребности во включении (70%), контроле (62,5%), которые протекают в направлении от других людей к индивиду. Потребность включения для себя на уровне эмоций среди девочек определяется, как потребность создавать и поддерживать чувство взаимного интереса, которое включает в себя интерес других людей к субъекту. С точки зрения самооценки потребность включения проявляется в желании чувствовать себя ценной и значимой личностью. Поведение девочек направленно на установление связей между людьми. Для девочек характерно желание нравиться, привлекать внимание, интерес.

Потребность контроля для себя (62,5%) на эмоциональном уровне определяется как стремление создавать и сохранять чувство взаимного уважения, опираясь на компетенцию и ответственность, включает получение достаточного уважения со стороны других. Эта потребность затрагивает области влияния и авторитета.

Сравнивая показатели межличностных потребностей мальчиков и девочек, можно сказать, что для мальчиков характерна 100% потребность в контроле для другого. Для них характерно влияние на остальных учащихся в классе, они предпочитают брать в свои руки руководство и стремятся в свои руки руководство и стремятся решать, что и как будет делаться.

Показатели потребности включения, направленной от других людей к индивиду и у мальчиков и у девочек равные - 70%. Это свидетельствует о том, что учащиеся стремятся к участию в деятельности, стараются, чтобы другие хотели быть в их обществе.

Что касается потребности в аффекте, то она выше у девочек - 60%. Это связано с тем, что по своей природе девочки более синтементальны, чем мальчики. Для них более характерно эмоциональное влечение, симпатия к окружающим, желание посекретничать. Для мальчиков же характерны отношения одного и группы и эмоциональная сторона.

Чтобы доказать предположение о зависимости уровня познавательной потребности от удовлетворения межличностных потребностей мы сравнили результаты диагностики В. Шутца и познавательной потребности.

Таблица №10

Сравнение уровня развития познавательной потребности

и межличностных потребностей

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Познание | Ie | Cw | Ae | Iw | Ce | Aw |
| 3 | 2 | 0 | 4 | 2 | 8 | 4 |
| 7 | 5 | 1 | 5 | 2 | 5 | 6 |
| 4 | 7 | 13 | 5 | 10 | 1 | 4 |

Получаем данные результаты по шкале познавательная потребность и по шкалам межличностных потребностей учащихся 10 класса. Включение (I), контроль (С), аффект (А) и проследим зависимость познавательной потребности от удовлетворения межличностных потребностей.

С этой целью мы выдвинули следующие гипотезы:

*Нулевая гипотеза*: познавательная потребность не зависит от удовлетворения межличностных потребностей.

*Альтернативная гипотеза*: познавательная потребность зависит от удовлетворения межличностных потребностей.

Для подтверждения результатов необходимо использовать расчеты математической статистики. Мы остановили свой выбор на критерии х2 и t - критерии Ст`юдента.

При расчете критерия х2 (ХИ - квадрат) для сравнения распределений объектов двух совокупностей в двух независимых выборках, мы используем две выборки из двух совокупностей объемом П1 и П2 соответственно. Далее составляем таблицу.

Таблица №11

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | В/средняя | Низкая |
| Познавательная | 10 - 011 | 4 - 012 |
| Включения | 7 - 021 | 7 - 022 |

N - общее число наблюдений; N = П1+П2 П1 = 011+012, П2 = 021+022

Применяя критерий х2, мы допускали некоторые допущения:

1. Обе выборки случайные.

2. Выборки независимы и члены каждой выборки также независимы между собой.

3. Шкала измерений может быть самой простой шкалой наименований с двумя категориями.

Все это мы делаем, чтобы подтвердить (опровергнуть) гипотезу.

Для проверки данных мы подсчитываем значение статистического критерия Т по формуле, которую предлагает М.И. Грабарь:

 \_N\*(011\*022 - 012\*022)2\_

Т=П1\*П2\*(011+021)\*(012+022)

П1 = 14 N = 28

П2 = 14

После значения статистики Т, полученное на основе экспериментальных данных сравнивается критическим значением статистики Ткрит., которое определяется по "таблице Х2) с одной степенью свободы" с учетом выбранного значения a (где a - принятый уровень значимости). Если верно неравенство Т>Ткрит., то гипотеза нулевая отклоняется на уровне a и принимается альтернативная гипотеза. Если данное неравенство не выполняется, то у нас нет достаточных оснований для отключения нулевой гипотезы.

Считаем значение статистики в нашем случае:

Таблица №12

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | В/средняя | Низкая |
| Познавательная | 10 - 011 | 4 - 012 |
| Включения | 7 - 021 | 7 - 022 |

П1 = 14 N = 28

П2 = 14

 28\*(10\*7 - 4\*7)2\_\_ 49392\_

Т = 14\*14\*(10+7)\*(4+7) = 36652 = 1,347

Т<Ткрит., неравенство выполняется, при Ткрит=3,84 α=0,05, нулевая гипотеза верна, познавательная потребность не зависит от потребности включения на других.

Таблица №13

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | В/средняя | Низкая |
| Познавательная | 011 - 10 | 4 - 012 |
| Контроль | 1 - 021 | 13 - 022 |

 \_28\*(10\*13 - 4\*1)2\_ 444528

Т = 14\*14\*(10+1)\*(4+13) = 36652 = 12,1

Т>Ткрит., неравенство не подтверждается, при Ткрит=3,84 α=0,05, во внимание принимается альтернативная гипотеза.

Познавательная потребность зависит от потребности контроля (на других).

Таблица №14

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | В/средняя | Низкая |
| Познавательная | 10 - 011 | 4 - 012 |
| Аффект | 9 - 021 | 5 - 022 |

 \_28\*(10\*5 - 4\*9)2\_ \_5488\_

Т = 14\*14\*(10+9)\*(4+5) = 33516 = 0,16

Т<Ткрит., неравенство выполняется; при Ткрит=3,84 α=0,05, нулевая гипотеза подтверждается.

Таблица №15

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | В/средняя | Низкая |
| Познавательная | 10 - 011 | 4 - 012 |
| Включение | 4 - 021 | 10 - 022 |

 \_28\*(10\*10 - 4\*4)2\_ \_197568\_

Т = 14\*14\*(10+4)\*(4+10) = 38416 = 3,14

Неравенство Т<Ткрит. выполняется, при Ткрит=3,84 α=0,05, нулевая гипотеза подтверждается.

Таблица №16

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | В/средняя | Низкая |
| Познавательная | 10 - 011 | 4 - 012 |
| Контроль | 13 - 021 | 022 = 1 |

 \_28\*(10\*1 - 4\*13)2\_ \_49392\_

Т = 14\*14\*(10+13)\*(4+1) = 22540 = 2,19

Неравенство Т<Ткрит выполняется, при Ткрит=3,84 α=0,05, нулевая гипотеза подтверждается.

Таблица №17

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | В/средняя | Низкая |
| Познавательная | 10 - 011 | 4 - 012 |
| Аффект | 10 - 021 | 4 - 022 |

 \_28\*(10\*4 - 4\*10)2\_ \_\_0\_\_

Т = 14\*14\*(10+10)\*(4+4) = 31360 = 0

Неравенство выполняется Т<Ткрит., при Ткрит=3,84 α=0,05, нулевая гипотеза подтверждается.

Итак после подсчета результатов мы получили данные о том, что неравенство Т<Ткрит. выполняется в двух случаях, познавательная потребность - включение (на других), познавательная потребность - контроль (на других).

Исходя из наших наблюдений на уроках мы пришли к выводу, что познавательная потребность учащихся 10 класса падает. Мы считаем, что готовясь к уроку по английскому языку, учитель должен уделять самое серьезное внимание развитию познавательных интересов школьников. Прежде всего необходимо продумать то, каким путем можно вызвать у учащихся интерес к содержанию данного урока, а затем определить, какие приемы и формы работы следует применять для активизации учеников.

С этой целью мы провели формирующий эксперимент.

5.3 Формирующий эксперимент.

В начале эксперимент мы выдвинули гипотезу о том, что использование игр на уроках английского языка повышает познавательную потребность.

Для того, чтобы повысить познавательную потребность учащихся 10 "В" класса мы проводим уроки с учетом удовлетворения познавательной потребности и потребности контроля на других. Наши уроки также предполагали вовлечение всех учащихся с учетом их интересов и способностей, и развитие познавательной потребности и других межличностных потребностей, так как устойчивый интерес к тем или иным занятиям начинает формироваться именно в подростковом возрасте и внимание школьников носит избирательный характер, то мы не только отбирали материал в соответствии с программой, но и строили уроки так, чтобы школьникам было интересно, а именно, использовали игровые моменты на уроках на уроках английского языка. Мы строили уроки так, чтобы учащиеся могли видеть практическую значимость изучаемого материала. При изучении новой темы, а также на этапе повторения и закрепления материала нами использовалась игра. Это облегчало восприятие нового, а новая тема с большим количеством ЛЕ не пугала учащихся.

В основу большинства наших занятий входили игровые упражнения. Е.И. Пассов выделяет несколько целей использования игры на уроках иностранного языка. В ходе практики для повышения познавательной потребности мы использовали следующие игры:

на:

1. Формирование определенных навыков (см. Приложение 1,2).

2. Развитие определенных речевых умений (см. приложение 1).

3. Обучение умению общаться (см. Приложение3,4,6).

4. Развитие необходимых способностей и психологических функций (см. Приложение 1).

5. Запоминание речевого материала (см. Приложение 7).

В начале урока в качестве фонетической разминки мы использовали высказывания известных людей по теме "Family: what is it like?", пословицы (см. Приложение 5). Помимо совершенствования произносительных навыков учащимся предлагалось раскрыть смысл высказывания.

Следует учесть то, что на практике впервые использовался учебник "Snowball" - интенсивный курс, характерной особенностью является отсутствие упражнений, большое количество ЛЕ и сложные тексты научно-познавательного характера. Чтобы облегчить процесс усвоения и понимания научных текстов мы использовали сюжетные игры (см. приложение 4).

Очень важно, чтобы учащиеся учили лексику и старались пополнить свой словарный запас, с этой целью использовались индивидуальные игры, которые помогают научить школьников самостоятельности (см. Приложение 6).

Также мы использовали упражнения, где от школьников требуется постараться думать на английском языке. Считается, что на русском языке ученик составляет прекрасные монологические высказывания, а на уроке английского ограничивается несколькими фразами. Используя наши игровые упражнения из журнала "The English page" заставили учащихся придумывать хорошие монологические высказывания, богатые АЕ, а некоторые из учеников даже пытались шутить на английском. Такие задания направлены на развитие у школьников сообразительности, способности переносу в конкретные ситуации (см. Приложение 7).

Дидактическая игра на наших уроках использовалась с целью разрядить обстановку в классе, облегчить понимание и запоминание материала, повысить уровень овладения иностранным языком. Игра была также направлена на удовлетворение межличностных потребностей учеников. После проведения наших уроков с использованием дидактических игр мы провели анкету "Познавательная потребность". Заполнение бланков осуществлялось учителем, как и до эксперимента, и получили следующие результаты:

Таблица №1

Результаты анкеты “Познавательная потребность”

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Ф.И.О. | м/ж | год рождения | №1 | №2 | №3 | №4 | №5 | Итог |
| 1. А.Е. | ж | 1983 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 23 |
| 2. Б.А. | ж | 1983 | 3 | 5 | 5 | 3 | 3 | 19 |
| 3. Ж.С. | м | 1983 | 3 | 3 | 5 | 5 | 3 | 19 |
| 4. Л.Р. | м | 1983 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 7 |
| 5. М.Г. | м | 1983 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 15 |
| 6. Н.С. | м | 1982 | 5 | 5 | 3 | 5 | 3 | 21 |
| 7. О.С. | ж | 1984 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 23 |
| 8. О.В. | м | 1984 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 13 |
| 9. Н.А. | ж | 1983 | 5 | 3 | 5 | 3 | 3 | 19 |
| 10. С.Т. | ж | 1983 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 15 |
| 11. О.И. | ж | 1983 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 25 |
| 12. Ш.Ю. | ж | 1983 | 5 | 3 | 5 | 3 | 3 | 19 |
| 13. Ц.И. | м | 1983 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 7 |
| 14. Ю.А. | ж | 1983 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 23 |

Итак, интенсивность познавательной потребности определена следующим образом:

Таблица №2

Интенсивность познавательной потребности

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Количество учащихся | % |
| Высокий балл | 9 | 64% |
| Средний балл | 3 | 21% |
| Низкий балл | 2 | 15% |

Сравним результаты анкеты с успеваемостью учащихся 10 "В" на наших уроках:

Итак, девять учащихся, то есть 64% имеют высокий результат успеваемости при высоком уровне развития познавательной потребности. Двое учащихся имеют средний балл успеваемости на уроках английского: 5, двое - 4,8; один учащийся - 4,7; один - 4,6; один учащийся - 4,5; один - 4,3; один - 4,1.

Трое учащихся имеют средний уровень познавательной потребности, средний балл успеваемости этих школьников следующий: двое учащихся имеют средний результат успеваемости - 3,7 и 3,9, и один учащийся имеет высокий результат - 4,3 балла.

Двое учащихся, то есть 15% имеют низкий уровень развития познавательной потребности при следующих результатах успеваемости: один учащийся - низкий результат - 2,7 и один учащийся средний уровень успеваемости - 3,3.

Теперь, что бы убедиться в правильности, выдвинутой в самом начале работы нашей гипотезы, мы проверим, зависит ли успешность успеваемости от удовлетворения социальных потребностей учащихся (путем использования игры на уроке английского языка). Для этого мы используем t - критерий Ст`юдента, чтобы сравнить выборочные средние величины и убедиться в том, что эти средние значения статистически достоверно отличаются друг от друга. Для этого мы сравним оценки двух контрольных уроков учителя и наши оценки.

Таблица №3

Результаты успеваемости

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | Хк1 | хк2 |
| 1 | 5 | 5 |
| 2 | 4 | 4,8 |
| 3 | 3,5 | 4,5 |
| 4 | 2 | 3,3 |
| 5 | 3 | 3,7 |
| 6 | 4 | 4,1 |
| 7 | 4,5 | 4,7 |
| 8 | 3 | 3,9 |
| 9 | 4 | 4,5 |
| 10 | 4 | 4,3 |
| 11 | 5 | 5 |
| 12 | 4 | 4,6 |
| 13 | 2 | 2,7 |
| 14 | 5 | 4,8 |

Хк1 - среднее значение оценок учителя

Хк2 - среднее значение наших оценок

Х1 - среднее значение переменной по одной выборке данных.

 5+4+3,5+2+3+4+4,5+3+4+4+5+4+2+5

Х1 = 14 = 3,7

Х2 - среднее значение переменной по другой выборке данных.

 5+4,8+4,5+3,3+3,7+4,1+4,7+3,9+4,5+4,3+5+4,6+2,7

Х2 = 14 = 4,6

Р.С. Немов предлагает следующую формулу для подсчета t - критерия Ст`юдента:

 (Х1-Х2)

t= (М21-М22)

Где М1 и М2 - интегрированные показатели отклонений частных значений из двух сравниваемых выборок от соответствующих или средних величин;

 S21 S22

М21 = п1 ; М22 = п2

S21 - выборочная дисперсия первой переменной

S22 - выборочная дисперсия второй переменной

п1 - число частичных значений переменных в первой выборке.

п2 - число частных значений переменных по второй выборке. (Б. Сосновский, "Лабораторный практикум по общей психологии.)

п1 = 14 п2 = 14

 1\_ 1\_

S21 = 14 (ХК1 - Х1)2 = 14 ((5-3,7)2+(4,8-3,7)2+ (3,5-3,7)2+(2-3,7)2+(3-3,7)2+(4-3,7)2+(4,5-3,7)2+(3-3,7)2+ (4-3,7)2+(4-3,7)2+(5-3,7)2+(4-3,7)2+(2-3,7)2+(15-3,7)2) =

 1

= 14 \*(1,69+0,09+0,04+2,89+0,49+0,09+0,64+0,49+0,09+ 0,09+1,69+0,09+2,89+1,69)=0,925

 1\_ 1\_

S22 = 14 (ХК2 - Х2)2 = 14 ((5-4,6)2+(4,8-4,6)2+ (4,5-4,6)2+(3,3-4,6)2+(3,7-4,6)2+(4,1-4,6)2+(4,7-4,6)2+(3,9-4,6)2+ (4,5-4,6)2+(4,3-4,6)2+(5-4,6)2+(4,6-4,6)2+(2,7-4,6)2+(4,8-4,6)2) =

 1

= 14 \*(0,16+ 0,04+0,01+1,69+0,81+0,25+0,01+0,49+ 0,01+0,09+0,16+0+3,61+0,04)=0,529

Подставляем полученные значения в формулу и считаем t - критерий Ст`юдента.

 (Х1-Х2)\_

t= (М21-М22)

 S21

М21 = п1

 0,925

М21 = 14 = 0,066

 0,526

М21 = 14 = 0,037

 \_ (3,7-4,6)\_\_

t= (0,066+0,037) = 2,812

Критическое значение tкрит = 2,145, при вероятности допустимой ошибки равной 0,05 с числом степени свободы п1+п2-2=26 получили неравенство t>tкрит. Это значит, что сравниваемые средние значения из двух выборок, равные в нашем случае 3,7 и 4,6 статистически достоверно отличаются друг от друга. Таким образом, проведя вычисления t - критерия Ст`юдента и критерия Х2 мы получили подтверждение гипотезы о том, что успеваемость на уроке английского языка зависит от уровня развития познавательной потребности и удовлетворения межличностных потребностей.

Таким образом, при проведении формирующего эксперимента мы доказали эффективность использования игровых ситуаций на старшей ступени обучения иностранному языку. Правильность выдвинутой нами гипотезы о том, что использование игр на уроках английского языка способствует повышению познавательной потребности, подтверждается результатами успеваемости и результатами анкеты "Познавательная потребность".

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе научной работы, опираясь на различные методы исследований (литературу, анкету “Познавательная потребность”, опросник В. Шутца, эксперимент), мы пришли к выводу, что использование игры с учетом удовлетворения социальных потребностей влияет на успешность усвоения английского языка.

Если раньше проблема воспитания потребностей не выдвигалась в качестве специальной задачи, то сейчас на современном этапе этот вопрос является одним из важнейших. Рассмотрев классификации потребностей в отечественной и зарубежной психологии, можно сказать, что центральным звеном в формировании личности является развитие мотивационной сферы человека: его потребностей, желаний, намерений. В целях обоснования материала нашей дипломной работы напомним, что потребность - это психологическое отношение личности, переживаемое как противоречие между общественным эталоном потребления какой-то ценности или блага и уровнем потребления данного индивида и выступающее силой активности. (30. с.6) Потребности требуют своего удовлетворения, а это создает необходимость возникновении и совершенствовании способов и средств, направленных на поиски нахождение предметов их удовлетворения. В зависимости от развития потребностной сферы школьников осуществляется развитие их познавательных способностей, навыков и умений. Основываясь на мнении зарубежных и отечественных психологов можно сказать, что понимание потребности, как отношения личности, выгодно тем, что выводит проблему формирования потребностей на уже освоенный уровень общих закономерностей воспитания школьников. Развитие потребностей в конечном итоге, исходит от самого человека. Задача учителя развивать потребностную сферу учащихся. В ходе экспериментального исследования мы изучили межличностные потребности учащихся 10 класса и доказали гипотезу о зависимости познавательной потребности и межличностной потребности.

В начале нашего эксперимента мы установили, что уровень познавательной потребности учащихся 10 класса низкий. Учитывая эти показатели и исходя из психологических и возрастных особенностей мотивации учения старших школьников, мы пришли к выводу, что именно игра способствует формированию прочной мотивации учения. В подростковом возрасте существенно укрепляются учебно-познавательные мотивы, для которых характерен интерес и способы приобретения знаний, возникает потребность совершенствования своей учебной деятельности. Результаты статистики доказали, какие действия, в какой последовательности и с каким результатом должен совершить учитель для того, чтобы по прошествии определенного промежутка времени - нескольких месяцев, всего учебного года можно было констатировать у данного школьника заранее запланируемую потребность. В нашей работе особый интерес представляла познавательная потребность.

Как показывает практика, использование игр на уроках английского языка способствовало повышению познавательной потребности, успешному развитию практических задач (у учащихся заметно увеличился объем ЛЕ и темп высказывания), а также воспитательных и образовательных задач. Это позволяет прийти к выводу, что игра это:

1. деятельность
2. мотивированность
3. индивидуальность
4. развитие способностей
5. ученье с увлеченьем

Именно эти пять факторов повышают познавательную потребность у учащихся старших классов на уроке английского языка. Конечно же, при организации учебного процесса не следует забывать и о неигровых формах работы, можно добиться наибольших успехов на уроке иностранного языка.

Проанализировав результаты констатирующего и формирующего экспериментов, мы пришли к выводу, что долг учителя заключается в том, чтобы тщательно наблюдать за учащимися, своевременно выяснять, какие активные потребности движут каждым из них и принимать решения по их организации с целью повышения эффективности работы и успеваемости учащихся на уроке.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРА**

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания, - М., 1977г.

2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. - М., Педагогика, 1980 г.

3. Андриевская В.В. О психологических основах преподавателя иностранного языка. - //ИЯШ, 1981 г., №4 с.50

4. Андреева П.М. Социальная психология: Учебник для вузов. - М., Наука, 1994 г.

5. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды/Под редакция Д.И. Фельдштейна. - М. 1995 г.

6. Бенвенист Э. Общая лингвистика, - М., Прогресс, 1947 г.

7. Бодалев А.А. Личность и общение. - М., Педагогика, 1983 г.

8. Бондаревский В.Б. Воспитание интереса к знаниям. - М.,1995 г.

9. Бутко Г.В. Языковые игры на уроках английского языка, - //ИЯШ., 1988 г., №4

10. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М., Педагогика, 1991г.

11. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. - Л., 1988 г.

12. Диллигенский Г.Г. Социально-политическая психология. - М., Новая школа, 1996 г.

13. Додонов Б.И. Эмоции как ценность. - М., 1978.

14. Зимняя И.А. Психология обучения иностранного языка в школе. - М., Просвещение, 1991 г.

15. Ильин А.В. Мотивы человека. - М., 1995 г.

16. Каменева В.Г. Липкина А.С. Об использовании активных методов обучения иностранному языку. - Иркутск, 1994 г.

17. Каверин С.Б. Психология потребностей. - УМП., ТГУ, 1996 г.

18. Корнеенков С.С. Психологические теории личности и ее потребностей. - Владивосток., 1997 г.

19. Красильников В.С. Игра и игровые приемы при обучении иностранным языкам. - ИЯШ., 1975 г., №5 с.17.

20. Кривобокова И.Я. Некоторые приемы работы над лексикой". - //ИЯШ., 1985 г. №1 с.26

21. Ковалев А.Г. Психология. - 2-е изд. - М., Просвещение, 1965 г.

22. Кувшинов В.И. Игры на занятиях англ. яз. - //ИЯШ., 1993 г.

23. Крушельницкая О.И., Третьякова А.Н. Подросток: физиология и психология. - Биология в школе. - 1998 г. №2 с.2

24. Крупенин А.Л., Крохина И.М. Эффективный учитель: Практическая психология для педагогов. - Ростов-на-Дону., Феникс, 1995 г.

25. Леонтьев А.Н. Избирательные психологические произведения. - М., Педагогика, 1983 г.

26. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. - М.,Смысл,1993г. с. 43

27. Левитов Н.Д. Психология характера. - М., 1969 г.

28. Ломов Б.Ф. Методические и теоретические проблемы психологии. - М., Наука, 1984 г.

29. Личность, семья, школа (пособие для учителей школ) Спб, ГУПМ - 1996 г.

30. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды. - М., НПО "Модак", 1995 г.

31. Майерс Д. Социальная психология. - М., СП, 1997 г.

32. Меншинская Н.А. Психологические проблемы неуспеваемости школьников. - М., Педагогика, 1971 г.

33. Маслоу А. Психология бытия - М., 1997 г.

34. Маркова Формирование мотивации учения. - М., 1994 г.

35. Немов Р.С. Социально-психологический анализ эффективной деятельности коллектива. - М., Педагогика, 1984 г.

36. Никифоров А.С. Эмоции в нашей жизни. - М., 1974 г.

37. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. - М., Тривола.

38. Обуховский К. Психология человеческих отношений. - М., 1996 г.

39. Петровский А.В. Личность в психологии: парадигма субъективности". Учебное пособие для вузов. - Ростов-на-Дону, Феникс, 1996 г.

40. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. - М., 1982 г.

41. Платонов К.К. Структура и развитие личности. - М., Наука, 1976 г.

42. Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста. Вопросы психологии. - 1996 г. - №1 с.20-23.

43. Предвечный Т.П., Шерковин Ю.А. Социальная психология. - М., 1975 г.

44. Симонов П.В., Ершов П.М. Темперамент, характер, личность. - М., Наука, 1984 г.

45. Стронин М.Ф. Игра - как средство обучения иностранному языку. - //ИЯШ, 1979 г., №1.

46. Стромская В.Н. О привитии интереса к иностранному языку. - //ИЯШ, 1984 г., №2 с.40-41.

47. Страков И.В. Психология характера. - Саратов, СГПИ, 1970г.

48. Столин В.В. Самосознание личности. - М., Издательство МГУ, 1983.

49. Радаль В.В. Социальная стратификация. Учебное пособие для вузов. - М., 1996 г.

50. Равинская С.В. Игры - как средство обучения иностранному языку. - //ИЯШ, 1980 г., №1 с.33

51. Родкин К.А., Соловьева Т.А. Игры на английском языке: для средней школы. - М., Просвещение, 1960 г.

52. Рогов Е.И. Общая психология. М., 1998 г.

53. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М., Педагогика, 1976 г.

54. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. - М., 1991 г.

55. Шамов А.Н. \*-Языковые и речевые лексические игры на уроках английского языка. - //ИЯШ, 1993 г., п.6

56. Шутц В. Глубокая простота. Основы социальной философии. Перевод с английского. - СПБ, Роза мира, 1993 г.

57. Эльконин Д.Б. Психология игры. - М., Педагогика, 1978 г.

58. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. Под редакцией Давыдова В.В. - М., Педагогика, 1989 г.

Приложение 1

Игровые формы обучения английского языка по учебнику “Snowball”

1. Упражнение на формирование лексических навыков и запоминание конструкции I` ve got.

Eg :

1. Have you got a guide book ?

P1- Yes, I`ve got a guide book .

P2 - Have you got a suitcase with the souvenirs?

P3 - No I haven`t got a suitcase with the souvenirs.

P4- Have you got a camera?

P5 - Yes, I`ve got it .

P6 - Have you got a set of pens of different colours?

P7 - No, I haven`t.

P8 - Have you got a pictures of Russian families we are going to stay with?

P9 - Yes, I`ve got the pictures of the Russian families .

Учащиеся работают над лексикой по теме " Travelling ", " We are flying to Moskow".

1. Игра по теме \_"Russia".

 Цель: научиться строить монологическое высказывание с использованием географической карты России.

T - Imagine that Albert Brown from Linda Brown Comprehansive School come to our class .Tell him everything you know about our country.

(карта России).

Игра по теме "Russian family: What is it like?".

Цель: закрепить вокабуляр по данной теме.

Imagine that some of you are married and some of you are single. Your task is to answer my questions and choose you point of view on this problem.

T: Marriage is a serious thing "How to be happy in our life?" It`s a kind of philosophic question. A group of people who have the same name and sit together in front of TV set is not a family. Most of young couples break up because they have no necessary experience. Today a civil marriage is very popular. In this case men refuse from their traditional roles as wife and husband. They have no responsibility for each other.

 - What do you think about a civil marriage?

P1 ( married )

 > answer

P2 ( single )

- At what age men should marry?

P3

 > answer

P4

- Do you agree that only women should take care of the household chores and slave over the house?

P5

 > answer

P6

- Career prevents women to be a good housekeeper, doesn`t it?

P7 (married)

 > answer

P8 ( single)

Игра по теме "This is our flat".

Цель: закрепить лексику и повторить конструкцию There is, There are.

Учащимся раздаются картинки с изображением предметов мебели. На доске висит план - таблица квартиры, составленная согласно содержания текста. Задача учащихся правильно прикрепить картинку и сказать правильный ответ.

Peter`s flat

Task: Stick the right picture to the necessary colomn.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Peter`s room | Alice`s and Cecily`s room | Kitchen | bathroom |
|  |  |  |  |

Игра "Снежный ком" по теме "English house".

Цель: закрепить навыки и умения построения монологического высказывания.

Учащимся предлагается текст для прочтения. Незнакомые слова выписываются на доске и отрабатываются вместе с учащимися.

Text. Our house.

Many families in London live in flats, but most people live in their own houses in the suburbs.

We too have a house in a London suburb. Like most of London`s suburban houses, it consists of only two floors, the ground-floor and the first floor.

On the ground-floor there`s the dining-room, The lounge, or sitting-room, the kitchen, and the hall. In the hall we see a stand for hats, coats and umbrellas. A staircase leads from the hall to the landings on the first floor. On this floor there are four bedrooms, a bathroom and a laboratory. On top of the roof there are three chimneys.

In front of the house we have a small garden in which we grow flowers: rouses, tulips, and so on . At the back of the house there`s a much larger garden with a lawn and some fruit-trees. There`s also a vegetable garden where we grow all kinds of vegetables such as potatoes, cabbages, cauliflower's, onions and tomatoes .

Затем учащимся раздаются 2 карточки:

одна - красная (выражение несогласия ).

Другая - синяя (выражение несогласия).

Учащимся предлагается ответить на вопросы с помощью этих карточек (работает весь класс). Один из учащихся называет правильный ответ.

Agree or disagree with me .

1.They live in the house in the suburb in London.

2. It`s a small house.

1. There are 7 rooms in the house.
2. There are 4 bedrooms upstairs.

5. They've got a garden in front of the house, where the roses and tulips grow.

6. There is a vegetable garden at the back of the house.

Ответив на эти вопросы, учитель предлагает пересказать этот текст по цепочке детально с помощью следующей схемы.

1. Most people live in their own houses .

 (Where do most people live?)

1. There are many rooms in the house.

 (What is there on the ground floor?

 - on the first floor?)

1. In front of the house there is a small garden.(Describe the garden).
2. At the back of the house they have a vegetable garden. (What do people grow there?)

Затем одному учащемуся предлагается пересказать весь текст, т.е. все о чем рассказывали другие.

 По теме "This is our flat" мы использовали еще один вариант игры.

Учитель вывешивает на доске в центре картинку с надписью "flat", а учащимся предлагается назвать комнату с помощью наводящих вопросов:

1. What do you call a room where people have sleep in?
2. What do you call a room where people have meals in?
3. What do you call a room where people study?
4. What do you call a room where people spend their time after dinner?
5. What do you call a room where food is cooked?

Получается следующая схема:

study room bed room

 > <

|  |
| --- |
| flat |

 > <

sitting room kitchen living room

Затем учащимся предлагалось назвать предметы, которые есть в квартире. Далее задание усложнялось тем, что надо было описать квартиру, используя предметы мебели. Наконец 1 учащийся должен был дать полное описание квартиры.

По теме "Russian family" использовался следующий вариант игры. Цель: повторить лексический минимум по теме и научиться использовать его в речи. Учитель демонстрирует портрет семьи, прикрепляет его на доске "The Browns". Учащимся предлагаются словосочетания с картинками:

|  |
| --- |
| to run a household |

|  |
| --- |
| to bring up children |

|  |
| --- |
| to start**The Browns** |

|  |
| --- |
| to rely on the assistance |

|  |
| --- |
| a divorceto manage the family budget |

|  |
| --- |
| to have no necessary experience |

|  |
| --- |
| housing shortage |

|  |
| --- |
| material difficulties |

Каждый из учащихся выходит к доске выбирать словосочетание и придумывает к нему монологическое высказывание (можно с юмором). Последний учащийся должен воспроизвести полный рассказ об этой семье.

В этой игре школьники не только совершенствуют навыки по теме "This is our flat" , "Russian family", но и тренирует память.

Игры по теме: "Housing\_Construction".

Особые трудности учащиеся испытывали по теме " Housing construction ", и именно игра помогла нам снять трудности.

Учащимся раздается конверт с предложением (1 конверт на двоих). Трудность состоит в том, что слова в предложении разбросаны в беспорядке.

Например:

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| The  |  | standard |  | amount |  | of |  | housing |  | space |

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| is |  | 21 |  | space |  | matters |  | for |  | person |

Cоставив предложение, учащиеся должны задать вопрос к этому предложению и спросить следующую пару.

По аналогии с игрой " Brainstorm round a word" мы строим спидограмму " Housing construction".

Цель: ознакомится с новыми словами по данной теме и научиться использовать в речи .

The standart

amount of

housing space

To live in shared

appartment

To get departme department

To rent a room

from a private

owner

Housing

construction

To depend on

To pay

rent and utility

bills

To sell state owned

flats

Average level

Personal property

Bellow average

Задача учащихся выбрать необходимое словосочетание и составить монологическое высказывание согласно содержанию текста.

Если он не справляется, то право ответа передается другому. В конце игры учитель подводит итог, кто из учащихся лучше всего владеет лексикой по данной теме. В заключение работы из этих учащихся выбираются те, которые по этой спидограмме составляют лучший пересказ. Эта игра тренирует память, развивает мышление.

Приложение 2

Игровая форма закрепления конструкции there is/ there are

Your sentences should be logicaly right

“ Х “ and “ О “

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **There is /****There are** | **на** **стене** | **в** **кружке** | **в** **саду** | **на потолке** | **в квартире** | **в** **тарелке** |
| **немного кофе** |  |  |  |  |  |  |
| **ковер** | **О** |  |  |  |  |  |
| **немного цветов** |  |  | **** |  |  |  |
| **люстра** |  |  |  |  |  |  |
| **немного сока** |  | **** |  |  |  |  |
| **центральное отопление** |  |  |  |  |  |  |
| **немного сыра** |  |  |  |  |  |  |

Игра “My friend`s birthday”

Imagine that you have come to the birthday. There are a lot of delicious things on the table.

1. Describe this table.
2. Describe this table after two hours have passed.

Приложение 3

Использование игровых фонов на уроках английского языка.

Как правило все темы в учебнике разрозненны, а наглядности не могут переходить с одного занятия на другое. Готовые покупные игры не рассчитаны на обучение иностранному языку и требуют знания лишних слов. В этом случае предлагается всевозможные игровые фоны. Они покрывают большинство тем, которые повторяются в этой или иной форме в воспитательно - образовательном процессе: "Аэропорт", "Вокзал", "Семья", "Научная экспедиция", В гостинице".

Так во время педпрактики мы использовали игру "В гостинице".

Цель: закрепить лексику по теме.

Класс делится на 2 части: 1 часть - администраторы гостиницы, 2 часть - гости. На доске написан образец диалога администратора и гостя:

Model: - Hallo! I`d like to speak to the hotel manager.

 - I`m the hotel manager. Welcome to our hotel. What`s the

 matter?

 - I have a room number...

 - Yes\No.

Гостям выдаются карточки с ключевыми словами:

|  |
| --- |
| key words air conditioning lift Tv set hot water |

Игра "Научная конференция" (по теме "What is UFO?")

Цель: ознакомить учащихся с научными фактами. Группа делится на пришельцев и членов американского информационного научного центра по изучению НЛО. Игра проходит в форме дискуссии. Текст "What is UFO?" отличается трудной лексикой, которая редко встречается в учебниках, литературе и речи. Изучая новые слова, учащиеся мастерят свою реальность. Игровое поле превращается для них в мир фантастики. Учащийся имеет право повторять слова. Персонажи, участвующие в игре в роли пришельцев могут сидеть, прыгать, стоять. В качестве атрибутов предлагаются изображения планет, гуманоидов.

Игра “Строитель”

Цель: закрепить лексико грамматические навыки и умения по теме “Жилищное строительство”.

Учащимся раздаются составные части для постройки дома. Задача состоит в том, чтобы вспомнить профессию и соответствующую ей работу. В своем ответе учащиеся должны использовать модель:

“If I were ...

eg. If I were an architect, I would draw up a plan”.

Учащиеся выходят по очереди к доске и прикрепляют соответствующие части дома. В конце игры выстраивается целый дом.

Игра “The telephone call”

Find the right answers on the following questions and reproduce this dialogue as if:

а) You were Alice Adams from Corn Grammar School.

b) You were Albert Brown from Green Independant School.

Приложение 4

Использование высказываний и английских пословиц по теме “Семья”

Fatherhood - this is the thankless position of the father in the family - the provider for all, and the enemy of all.

 - T. August Strindberg,

 Swedish writer

It doesn`t matter who my father was; it matters who I remember was.

 - Ann Sexton, poet

One father is more than a hundred schoolmasters.

 - English proverb, 17 th century

I cannot think of any need in childhood as strong as the need for father`s protection.

 - Zigmund Freud

If the new American father feels bewildered and even defeated, let him take comfort from the fact that whatever he does in any fathering situation has a 50 - percent chance of being right.

 - Bill Cosby

 A man of words and not of deeds is like a garden and not of deeds is like a garden full of weeds.

 He that would eat the fruit must climb the tree.

 " The more adults that are involved in a child`s chances to develop assets to succeed in life."

Приложение 5

Самостоятельная работа учащихся на уроках английского языка

Цель: закрепление лексических навыков и умений.

I. Match the synonyms :

|  |  |
| --- | --- |
| 1. to run a house hold2. to bring up children3. to start4. to rely on the assistance5. divorce6. to manage the family budget7. to have no necessary experience8. a housing shortage9. material difficulties | a) lack of moneyb) an end to a marriage bu lawc) to begind) to do the house worke) to depend on parentsf) to have no skill of lifeg) to educate childrenh) to control the family storei) lack of dwelling |

II. Translate from Russian into English :

1. Семейный альбом.
2. Жениться в возрасте 25 лет.
3. Возрождение семьи.
4. Восстановление традиций.
5. Молодая пара.

III. Translate from Russian into English :

1. Некоторые молодые люди не знают как воспитывать детей и вести хозяйство.
2. Существует много причин разводов.
3. Красота спасет мир.
4. Обязанность мужа вести семейный бюджет.
5. Он собирается еще раз жениться.
6. Нехватка жилья - это серьезная проблема для молодых.

IV. Give one word for the following expressions

1. 9 person who shows others way, who employed to point out interesting sights.
2. to be interested in smth.
3. to get , to take bags.
4. to go through a spesial document control.
5. to make persons known by name
6. to put a high value on smb`s modesty.
7. classmate.

Keys : 1. guide; 2. to be enthusiastic about smth; 3.to receive ones luggage; 4. to pass the passport control; 5. to introduce to smb.; 6. to appreciate one`s modesty; 7. fellow-student.

V. Match the synonyms:

1. to run a household. а) lack money
2. to bring up children. b) an end to a marriage by law
3. to start. c) to begin
4. to rely on the assistance. d) to do the housework
5. a divorce. e) to depend on parents
6. to manage the family budget. f) to have no skill of life
7. to have no necessary experience. g) to educate children
8. housing shortage. h) to control the family store
9. material difficulties. i) lack of dwelling

VI. Match the words:

1. someone who often goes to the same pub. I soft drink.

1. strong alchoholic drinks like gin and whisky. snack
2. non - alchoholic drinks. spirits
3. light meals served in pubs. regulars

Приложение 6

" What is to be a good neighbour"

LESSON PLAN

AIM: To encourage students to discuss ( in English) what is to be a good neighbour.

1. PRE - READING ACTIVITY.

 Write this newspaper report on the board .

|  |
| --- |
| TRAGIC DISCOVERY The body of Mrs.Bridget Delaney, aged 88, was discovered when police broke into her home on Monday night. The police were called after neighbour noticed she had not taken in her milk or newspapers for over a week. It appears that Mrs.Delaney, who lived alone, had fallen downstairs and been unable to attract the attention of her neighbours. Mrs. Delaney had one daughter, who is married and lives in Australia. |

Answer the following questions:

1. When was the body discovered?
2. Did Mrs.Delaney take in her milk and her newspaper?
3. Did she live alone?
4. Had she a family?
5. Did her daughter pitty about the death?
6. Was she a rich woman?
7. Did she take care about her mother?
8. Could Mrs.Delaney escape this tragedy?
9. Was her daughter innocent in this tragedy?

In pairs discuss how this tragedy could have been avoided. Then get 3 - 4 people to report back on what decision they reached.

1. WHILE - READING ACTIVITY

Read the poem aloud to the class.

A SAD SONG ABOUT GREENWICH VILLAGE

She lives in a garret She sweeps her must longing

Up a haunted stair, As dawn steales near.

And even when she`s frightened And even when she`s crying

There`s nobody to care There`s nobody to tell.

She cooks so small a dinner I haven`t seen my neighbour

She dines on the smell, Since a long time ago

And even if she`s hungry And even if she`s dead

There`s nobody to tell There`s nobody to know.

Let the class see a copy of the poem (write it on the board)

Find four pictures (from newspapers, magazines, books) of four women - an least one should be of a young woman and one an old. Ask the students to work in pairs. They should decide which picture could be the photo of the woman in the poem. They will need to provide evidence from the poem - is she old or young? (eg. she`s awake early in the morning - "dawn steals near" - does this mean she is old? She lives at the top of the house - "in a garret" - is she then young as an old woman wouldn`t manage the stairs?

Lead into discussion about the life of the person in the poem.

You could also do some language work - eg. make a list of unusual combinations (haunted stair, dines on the smell, dawn steals near).

POST- READING ACTIVITIES.

1. Students could write a short biography of the woman. What is her name? Her age? Does she have a family living somewhere else? What does she do all day? etc.
2. Role Play - one person could be the "I" in the poem, the other the woman. The meet on the stairs one day. The neighbour wants to be friendly and invites the lonely person for afternoon tea.

Приложение 7

Игровые приемы обучения лексике по учебнику “THE ENGLISH PAGE”.

Каждый раздел учебника начинается с изучения нового вокабуляра. Обычно это значит, что учащиеся будут учить вокабуляр наизусть как домашнее задание. Этот способ является традиционным для наших школ. Но несмотря на это, хочется обсудить и другие пути предъявления нового вокабуляра. многим учителям известно, что иногда никакая система (прописывание вокабуляра на доске, чтение вслух, хором, упражнения) не помогают учащимся запомнить лексику.

На данном этапе учителя ведут активный поиск нетрадиционных форм обучения и запоминания вокабуляра. Экспериментируются новые способы обучения. Познакомиться с этими способами нам поможет учебник “THE ENGLISH PAGE”.

Учебники включают в себя огромное количество материала по обучению английскому языку на различных этапах. В данном случае особый интерес для нас представляет обучение лексике с использованием игровых ситуаций.

Главным образом на уроках предлагается использование картинок из журналов, книг, различные карточки, какие-то вещи ( книги, яблоко, ручка, пенал и т.д.), а также жесты и мимику. Цель всех упражнений - расширить вокабуляр учащихся. А сейчас попытаемся подробнее рассмотреть игры, предлагаемые учебником “THE ENGLISH PAGE”.

Итак, первая книга “Brainstorm round a word”. Ее цель повторить и расширить лексический запас. Учитель предлагает классу слово по теме, а учащиеся должны назвать слова, ассоциирующиеся с ним.

Возьмем тему “Одежда” .

##### Схема №1

jeans dress scarf

socks clothes skirt

hat shirt coat

Возможно множество вариантов этого игрового упражнения. Учащиеся называют уже знакомые слова, а затем постепенно учитель вводит новые ЛЕ. Затем можно стереть с доски, за исключением центрального слова. Классу предлагается разделиться на 2 группы, вспомнить и записать как можно больше слов.

Следующая предлагаемая игра похожа на предыдущую, но немного сложнее. Эта игра по теме “Bedroom”. Цель: повторить материал и ознакомиться с новыми словами по данной теме. Условия игры такие же как и у предыдущей.

Схема №2

#  “Spidergrams”

Mattres

Slippers

Pyjamas

Pillows

Sheets

Blankets

Clothes

Dressing down

Wardrobe

Bed

**Bedroom**

Bedside

table

Dressing table

Carpet

Alarm clock

Lamp

Mirror

Hairbrush comb

Rug.

Глядя на эту схему, видно, что весь вокабуляр расписан в системном порядке. Учащиеся с легкостью смогут составить топик “My bedroom”.

Еще одна игра “Asking Others”.

Цель: обучение лексике с помощью синонимов, ассоциаций.

Например: What’s the thing you use for (+gerund) eg. For cleaning the carpet/drying your hair?

На доске развешены необходимые иллюстрации [см. приложение].

Очень активно используется.

Co-operative story-telling. Если тема урока “Внешность”, то можно работать как всем классом так и разделиться на 2 команды. Рассмотрим примерный образец истории.

1. A woman was sitting in a cafe drinking tea one afternoon.

(Describe the woman)

1. Suddenly a man ran into the restaurant and shouted her name.

(What was her name? Describe the man)

1. She looked frightened and went quickly to her bag for…

(What did she want from her bag?)

1. The man rushed up to her and hit her in the face.

(How did she feel? How did he feel? What happened next?)

Для начала эту историю можно придумывать всем классом, а потом разделить учеников по парам для того, чтобы выявить самую интересную. В этом случае очень ясно будет видно знание лексики по данной теме и творческое мышление школьников. Обращаясь к теме “Еда”, можно провести оригинальный урок. Предложить детям сервировать стол. Для этого необходимо подготовить вилки, ножи, ложки, салфетки, соль, сахар, перец. Предлагается разделиться на группы и дать каждой задание, eg. “Put the bowl in the middle. Put the fork on the left. Put the spoon above the bowl”.

После этого учитель с учениками оценивают работу каждой группы.

Рассмотрим еще одну довольно занимательную игру “Life Keywords”, цель которой расширить вокабуляр, с помощью рассказов и забавных случаев из жизни самих учащихся. Итак, учитель начинает с того, что спрашивает число, затем записывает его на доске. Далее спрашивает 3-4 учащихся о том, что было в этот день с ними, но только, например, 7 лет назад. Учитель предлагает записать 5-7 ключевых слов из их рассказа. После этого, учащимся предлагается составить какой-нибудь рассказ, используя ключевые слова, о том, что есть и что с ними будет, лет через 20-30. Например,

NOW: exams, money, future, school, friends, family, pop music.

THEN: cat, grandmother, holidays, football, friends, TV, newspaper.

Обучение прилагательным и наречиям значительно облегчается с помощью “Vocabulary steps”. На доске нарисована лестница. На центральной ступеньке записывается слово “warm”. Учитель спрашивает учащихся слова, расположенные на оставшихся ступеньках. Eg. The next word is warmer than the word “warm”, (это слово “hot”) или же: “This word is colder than the word “warm?” (это слово “cool”). Таким образом, получается следующая схема:

##### Схема№2

hot

warm

cool

cold

Эту идею можно использовать при обучении лексике разных тем. Подобную лестницу можно выстроить со следующими наречиями и прилагательными, eg. awful, bad, so-so, good, excellent/ never, sometimes, often, frequently, always.

Упражнения из учебника “Early Bird2” просты, доступны и занимательны, а главное обогащают лексический запас. Играя на уроке, дети слушают, понимают, выполняют ряд действий. Свои знания они совершенствуют постепенно, но систематически. Через эти действия дети узнают большое количество ЛЕ из повседневного английского языка. В комплект входит тетрадь на печатной основе с яркими иллюстрациями, которые дети могут вырезать. Это значительно облегчает работу с лексическим материалом. Так, при изучении темы “Материалы” (metal, plastic, glass, card, wood), дети уже имеют соответствующие наглядности. Учитель делит детей на 2 команды и дает задание: eg. Pick up something that is mode of wood. Pick up something that is mode of plastic. Etc.

Побеждает та команда, которая как можно быстрее и правильно справится с заданием, т.е. подберет соответствующие картинки.

Другой вариант игры. Учитель поднимает картинку с предметом, а команды должны ответить из чего он сделан.

Eg. T.: Complete my statement. This bottle is made of…

P1: Glass

T: This can is made of…

P2: Metal

T: This box…

P3: Is made of wood. Etc.

В ходе игры учащиеся должны исправлять ошибки других.

Хочется остановиться еще на одной игре – это “Jazz Chants”.

Известно, что дети очень любят песни, но часто для этого необходим магнитофон, знание мотива. А “Jazz Chants” – это хорошая альтернатива. Для этого необходимо соблюдать ритм и опираться на следующую схему: Question/Answer – Statement/Response. Jazz Chants содержат от 8 до 12-14 предложений. Чтобы сочинить свои собственные Jazz Chants необходимо выбрать тему и ключевое предложение. Изучая тему “Еда”, мы можем использовать следующие Jazz Chants:

## “Eat up your kasha”

|  |  |
| --- | --- |
| Eat up your kasha. |  |
|  | I don’t like kasha. |
| Eat up your salad. |  |
|  | I don’t like salad. |
| Eat up your cabbage. |  |
|  | I don’t like cabbage.I loathe it!I have it!I really can’t stand it! |
| Eat up your borsch. |  |
|  | I don’t like borsch. |
| Eat up your soup. |  |
|  | I don’t like soup. |
| Eat up your meat. |  |
|  | I don’t like meat.I loathe it!I have it!I really can’t stand it! |
| Listen, child!You’ve got to eat some food. |  |
|  | Well, I do like biscuits and Sweets and chocolates,And I really love ice-cream. |
| But you can’t live on ice-cream.You’ve got to eat your kasha.And your meat and your salad. |  |
|  | O.K. Mum.But I do love ice-cream.Lovely, cold, strawberry ice-cream. |

Рассмотрим еще несколько интересных Jazz Chants.

## “Going Away”

|  |  |
| --- | --- |
| I’m going away. |  |
|  | Where are you going? |
| Far away. |  |
|  | Where are you going? |
| I’m going to Ussuriisk. |  |
|  | Must you go? |
| I’ve got to go.I have to go. |  |
|  | When are you going? |
| I’m going today. |  |
|  | Why are you going? |
| That’s my affair. |  |
|  | How are you going? |
| I’m going by plane. |  |
|  | Please, don’t go. |
| I’ve got to go.I have to go.Goodbye! |  |

“Can I borrow your pen?”

|  |  |
| --- | --- |
| Can I borrow your pen? |  |
|  | Yes, I’ll lend you my pen. |
| Can I borrow your book? |  |
|  | Yes, I’ll lend you my book. |
| Can I borrow your ball? |  |
|  | Yes, I’ll lend you my ball.Anything else?Anything else? |
| Can I use your bike? |  |
|  | No, you can’t use my bike. |
| Can I use your rod? |  |
|  | No, you can’t use my rod. |
| Can I use your tape? |  |
|  | No, you can’t use my tape.Go away now.Go away now. |
| Can I play with you? |  |
|  | No, you can’t today.I’m much busy.So go away. |

“Where’s my hat?”

|  |  |
| --- | --- |
| Where’s my hat? |  |
|  | It’s on the chair. |
| Where’s my book? |  |
|  | It’s on the shelf. |
| Where’s my shoe? |  |
|  | It’s on the floor, behind the door. |
| Where’s my shirt? |  |
|  | It’s on the your line. |
| Have you seen my pen? |  |
|  | It’s in your desk. |
| Have you seen my ball? |  |
|  | It’s in your room beside the bed. |
| Have you seen my bag? |  |
|  | It’s next to you. |