

Письма о стимулировании учения.

Письмо 2. Основы эффективной мотивации учения

Иосиф Гликман,
профессор Московского городского педагогического
университета

«Всё искусство воспитания и образования — не более и
не менее, как искусство возбуждения».

Дистервег

Как стимулировать учение

Трудности овладения громадной современной культурой требуют использования в учебном процессе специальных средств и мер, и, прежде всего, стимулирования.

Как справедливо отмечал великий германский педагог А. Дистервег, ум ребёнка нельзя наполнить знаниями, он сам должен схватить и усвоить их; человеку нельзя сообщить знания, их можно ему предложить, но овладеть ими он должен в результате собственной деятельности (он даже подчёркивает — самодеятельности). Поэтому учителю надо возбудить самодеятельность школьников. Здесь я хочу снова повторить замечательные слова Дистервега, вынесенные в эпиграф: **«Всё искусство воспитания и образования не более и не менее, как искусство возбуждения»**. Таково значение стимулирования учебной деятельности.

Необходимость его применения связана с тем, что человек включается в любую (и в том числе в учебную) деятельность только тогда, когда это нужно именно ему, когда у него имеются определённый мотивы для её выполнения. Можно спросить: «А почему ученику должно хотеться учиться? Не кушать мороженое, не наслаждаться увлекательным

мультфильмом, не играть в футбол, а именно учиться?!

Мотив отражает наличие некоторых потребностей, которые сможет удовлетворить начинаемая деятельность. **Даже навязанная кем-то деятельность мотивирована!** Чем? Стремлением к безопасности, желанием избежать наказания, несвободы или каких-то неприятностей. Естественно, такие мотивы побуждают не к эффективной, а скорее к формальной деятельности, целью которой является, возможно, более быстрый выход из неприятной ситуации.

Вы не замечали, как наказанные за шум в классе школьники сидят тихо, но... бездельничают или устраивают каверзы исподтишка?

Итак, отметим главное: **человек включается в деятельность только при появлении мотива участвовать в ней**. Мотив — это либо кратковременное состояние, либо более длительное отношение или стабильное качество (вернее — часть качества) личности. Когда человеку вдруг захотелось что-то сделать, можно говорить о кратковременном состоянии. Если же ему хочется так делать или поступать всегда — это составная часть качества личности. И если указанное поведение будет соответствовать уровню современной духовной культуры, то в определённом смысле можно будет говорить о воспитанности такого человека.

Но вернёмся к мотивации обучения. Обычно в душе школьника одновременно присутствуют и борются различные, а то и взаимопротиворечие мотивы. Например, на уроке он может стараться слушать объяснение учителя, но в то же время стремиться посмотреть красивый

Письма о стимулировании учения. Письмо 2.
Основы эффективной мотивации учения

И. Гликман

и увлекательный журнал, почитать увлекательную книжку, поговорить о всяких весёлых вещах с соседом, нарисовать рожицу или помечтать о чём-то. **Характер и результат его познавательной деятельности зависит от того, какой мотив возобладает, станет решающим.** Если желание разобраться в рассматриваемых на уроке учебных проблемах станет главным и вытеснит все остальные, школьник сосредоточится, и познавательный процесс пойдёт успешно. Задача учителя (и весьма непростая) заключается как раз в том, чтобы обеспечить возникновение, сохранение и преобладание в душе школьника именно мотивов учебно-познавательной деятельности.

С этой целью как раз и используются стимулы, т.е. внешние побудители определённой деятельности школьника. Задача стимула совсем не в том, чтобы некоторыми внешними мерами заставить ученика заниматься учением. Нет, задача стимула совсем другая — **вызвать и усилить его собственные полезные мотивы деятельности.**

Но мотивы, как мы уже отмечали, отражают некоторые потребности, которые стали актуальными для человека в какой-то момент. Например, если появилась насущная потребность в отдыхе, человек почувствовал и осознал желание отдохнуть, — это желание стало преобладающим, и он отправился на отдых. Чтобы вызвать, подогреть и усилить мотив, надо актуализировать связанный с ним потребность. Именно на этом основано стимулирование познавательной, да и всякой иной деятельности.

Если педагог не знает, что нужно детям, какие у них нужды, потребности, желания, интересы, то ему не удастся стимулировать их деятельность. Неудачный стимул пробуждает не ту потребность и ведёт к **неудачному (формальному)** выполнению дела.

Сложно, конечно, знать все потребности отдельного ребёнка. Но изучать **типичные** потребности школьников — общечеловеческие, возрастные, половые и другие, чтобы отобрать **нужные из них** для стимулирования познания, совершенно необходимо. Именно опираясь на такие потребности, можно подобрать эффективные стимулы. Только в таком случае преподавателю удаётся вызывать у школьников полезные желания и мотивы.

Переходя к конкретному рассмотрению способов стимулирования, разделим их на три группы.

Первая группа — это **специальные стимулы**, каждый из которых ориентирован на вполне определённые потребности школьников.

Вторая связана с лучшим удовлетворением врождённой потребности познания, которая есть у каждого ребёнка, через разумную организацию обучения.

Третья группа основана на создании общих благоприятных условий для протекания учебного процесса, также стимулирующих познавательную деятельность.

Среди специальных стимулов можно различить три подгруппы, в соответствии с тем, на какую категорию потребностей они опираются: «а» — общечеловеческие потребности, «б» — возрастные потребности и «с» — специфические потребности мальчиков и девочек.

Опора на типичные общечеловеческие потребности

Начнём с такого стимула, как **новизна учебного материала и характера познавательной деятельности**, предлагаемых учителем школьникам.

Новое, до сих пор неизвестное и скрытое, может быть, даже тайное — всегда

УПРАВЛЕНИЕ И КОНТРОЛЬ

притягивают воображение и стимулируют познание. У детей наблюдается острый интерес к ранее неизвестному, если оно, конечно, как-то связано с тем, что они уже знают.

Новое, абсолютно не связанное с тем, что уже знакомо детям, не понятно им. Так, если школьникам младших классов рассказывать о формулах расчёта химических реакций, то никакого интереса от них ожидать не стоит, хотя этот материал и будет новым для них. Однако, не связанный с их знаниями, он не вызовет их познавательной активности. Это неудивительно, ибо основной путь познания — это соединение нового со старым.

Так, рассказывая московским школьникам о Москве, учитель может привести им поразительные факты существования громадного города под землёй. Рассказ о многоэтажном и многокилометровом переплетении подземных ходов, сооружений, дорог, ручьёв, рек, колодцев, коллекторов, туннелей и о подземных путешествиях поразит их воображение, покажет, как много есть неизведанного в окружающем их мире, и усилит интерес к изучению предмета «Москововедение». Они посмотрят на давно знакомые им улицы и дома столицы новыми глазами.

Новизна материала, необычность его подачи всегда побуждают школьников лучше присмотреться к ранее неизвестному и разобраться в нём.

На какую потребность при этом опирается педагог? На их природную любознательность, на желание всё знать. Бессмысленно повторять детям на уроке давно известные им идеи или факты без добавления чего-то нового. Они тогда по-

теряют всякий интерес к учению. С этой точки зрения, задача учителя — **всегда, в любом учебном материале и в самой организации учебного процесса находить новое, неизвестное детям.**

Следующий стимул — **практическая значимость и польза предлагаемых учителем знаний для самих школьников.**

Действительно, смысл познания — ориентация в мире, успех в деятельности, достижение целей, нахождение своего места и утверждение в обществе. Практика нередко ставит человека в тупик, а познание помогает выйти из тупика. «Только те знания, которые используются, закрепляются в нашем сознании» (Д. Карнеги). Не случайно школьники проявляют большой интерес к той информации, которая поможет им решить свои жизненные проблемы. Мы при этом опираемся на их потребность активно действовать и добиваться успеха в своих действиях. Учитель должен помнить, что интересно **полезное и актуальное**, и с этой точки зрения готовить материал для уроков. Кстати, соответствующий материал можно найти и в учебниках¹. Задачи учителя: **показать ученикам, что эти знания дают им для жизни, для общения со сверстниками, для карьеры и успеха в жизни, для престижа в обществе.**

Конечно, это совсем не просто — на каждом занятии отыскивать для учеников то, что им пригодится в жизни, и показывать им практическую пользу знаний. Но с другой стороны, зададим себе вопрос, **зачем ученику слушать и разбираться в том, что ему не нужно и никогда не пригодится!** Школьников всё меньше убеждают соображения о том, что им это

¹ Лучшие современные учебники содержат немало материала, который соответствует актуальным потребностям школьников. Могу сослаться на учебники по обществознанию: «Введение в обществознание». Учебник для учащихся 8–9 классов. Под ред. Л.Н. Боголюбова. Издание 7. М., 2001. И «Человек и общество» Учебник для учащихся 10–11 классов. Под ред. Л.Н. Боголюбова и А.Ю. Лазебниковой. Издание 8. М., 2001.

Письма о стимулировании обучения. Письмо 2.
Основы эффективной мотивации учения

И. Гликман

нужно «для общего образования» или о том, что они просто «обязаны» учиться! Особенно неубедительно звучат такие слова для подростков. Итак, **обучение должно быть связано с практическими потребностями ученика.**

Но для этого учителю надо изучать актуальные и типичные потребности детей, прислушиваться к их просьбам и пожеланиям, наблюдать за ними, узнавать об этом от других людей. И тогда он обнаружит, что детей интересует очень многое.

Как сделать удоочку? Как найти друга? Как заслужить признание у товарищей? Как нарисовать человека, птицу, собаку? Как сделать маску для маскарада? Все эти интересы можно использовать для стимулирования обучения. Но для этого необходимо переработать учебный материал с точки зрения его нужности самим детям.

Противоречивость материала тоже является стимулом познавательной деятельности школьников. Когда человек встречается с противоречием, в частности, со взаимоисключающими сведениями о каком-либо предмете или взаимно противоречащими объяснениями некоторого процесса, у него возникает эффект удивления и желание разобраться в проблеме, чтобы преодолеть противоречие.

Почему противоречие возбуждает познавательную активность? Это связано, на мой взгляд, с врождённым стремлением личности к гармонии, упорядоченности. Противоречие разрушает гармонию, нарушает предполагаемый и ожидаемый порядок и поэтому возбуждает стремление глубже понять противоречивую ситуацию и восстановить упорядоченность.

Земля плоская или шарообразная? Солнце больше Земли или меньше? Почему одни люди утверждают, что Ленин и Дзержинский — великие люди, а другие — что они злодеи? Кто же прав? Равномерное распределение средств произ-

водства и богатств между всеми людьми справедливо и полезно для человечества или недопустимо и вредно?

Учитель всегда может найти те или иные парадоксы и противоречия в учебном материале, а также использовать при обучении школьников противоречия между научными и житейскими толкованиями явлений природы и общества, между новыми знаниями и старым опытом учащихся, между новыми познавательными задачами и старым уровнем умений школьников, между достигнутым уровнем знаний и неумением применять их, между новыми сведениями и знаниями и наличным уровнем мировоззрения учащихся. Задача учителя — находить, конструировать полезные для познавательного процесса противоречия, вовлекать школьников в их обсуждения и побуждать к их разрешению.

Такой стимул как **оценка** уже давно используется учителями. Однако в последние десятилетия у нас не утихают споры о том, нужна ли оценка, должна ли она точно отражать успехи ученика, или слабо успевающему ученику лучше не показывать реальный уровень его учения. Особенно, почему-то некоторые теоретики педагогики ополчились против отметки. Они считают, что если и есть смысл оценивать успешность познания словесно, то ставить какой-либо знак такой оценки, например цифру, показывающую уровень успешности, нельзя! Именно это, считают они, больно ранит слабо успевающих детей и отбивает у них желание учиться.

Такие рассуждения представляются недостаточно обоснованными. Прежде всего, остановимся на необходимости самой оценки, показывающей уровень успешности овладения знаниями. Любой человек, занятый делом, заинтересован узнать, насколько успешно он действует.

УПРАВЛЕНИЕ И КОНТРОЛЬ

Без такой обратной связи не может быть эффективной деятельности. Это относится и к детям. У них тоже есть потребность посмотреть на свою работу со стороны, сравнить свои успехи с успехами в учебной работе своих одноклассников. Каждому из них хочется учиться хорошо (даже если кто-то и не признаётся в этом), все они чувствуют и знают престижность высокого уровня учения в глазах окружающих.

Что же касается отметки, то её роль чисто техническая: она проявляет, обнаруживает, фиксирует оценку в виде слова, цифры или какого-либо другого знака. Никому в голову не приходит протестовать против отличных оценок, пятёрок в дневниках школьников, — никто не говорит, что такие отметки отбивают желание учиться. Они усиливают желание ученика заниматься учебной деятельностью, поскольку повышают его престиж среди окружающих людей (в том числе, и школьных товарищей) и самоуважение. Значит дело *не в отметках*.

Конечно, расхождение между мечтой быть сильным учеником и реальностью, которую обнаруживает оценка, задевает ученика. Но влияние на ученика этого факта может быть двояким. Либо полученная им отметка стимулирует его на более упорное и успешное овладение знаниями, либо, если невысокая оценка повторяется и приводит к каким-то санкциям родителей, учителей, насмешкам товарищей, она отбивает желание учиться.

Но тогда дело совсем не в оценке, а в том, как она подаётся, как используется, какая деятельность и какие отношения вокруг этой оценки и этого ученика складываются. Когда вокруг отстающего ученика по поводу его низких оценок устраиваются настоящие «каннибалские пляски» с выкриками, запугиванием, оскорблением и угрозами в адрес его и его родителей, тогда и получается закономер-

ный результат — у него отбивают желание учиться. Оценка должна быть справедлива, целесообразна и уместна. Нельзя обрушивать на детей сплошной водопад двоек, угроз и мрачных предсказаний и, в то же время, ждать, что они станут лучше учиться.

Если же отменяются оценки или ставятся только отличные, а вместо других остаётся пустое место, мы дезорганизуем школьников и не используем стимулирующую роль оценок.

Нельзя и преувеличивать роль оценок. Они не могут заменить собой все остальные стимулы и всю необходимую работу учителя. Если урок скучный, объяснение слабое или непонятное, если учебный процесс организован неразумно, в классе постоянный шум и беспорядок, если дети неизвестно перегружены бестолковой деятельностью, устали, запуганы и задёрганы авторитарными учителями, то нормализовать учение одними оценками невозможно.

В то же время при целесообразной организации учебного процесса в целом оценки оказываются действенным стимулом познавательной деятельности.

Особенно благоприятно действуют на школьников собственные успехи в познавательной деятельности. Успехи укрепляют веру школьника, да и любого человека, в собственные силы и возможности. В таком состоянии возникает желание продолжать начатые дела, преодолевать ещё большие трудности. И действительно, деятельность школьника оказывается более плодотворной и успешной. **Ситуация успеха** является эффективным стимулом познавательной деятельности. Она удовлетворяет важную потребность каждого человека, и школьника в частности, в самоуважении и повышении престижа в обществе.

С этой точки зрения, даже если фактические успехи его не очень значитель-

Письма о стимулировании учения. Письмо 2.
Основы эффективной мотивации учения

И. Гликман

ны, было бы полезнее ставить ему более высокие оценки для стимулирования познавательной деятельности. Но тогда возникает явное противоречие: не совсем адекватная выполненной работе более высокая оценка должна укрепить желание учиться и преодолевать трудности, однако её несоответствие фактическому уровню сделанного может создать у окружающих учеников, да и у данного школьника, ощущение натяжек, лицемерия, несправедливости и привести к обратным результатам.

Как же преодолеть такое противоречие? Здесь возможны, на мой взгляд, такие решения. Во-первых, максимально благожелательное отношение учителя и окружающих школьников к слабому ученику позволяет учителю ставить ему адекватную отметку с благожелательным комментарием. Во-вторых, оценка может быть незначительно завышена, если преподаватель уверен в поддержке общественного мнения класса. Но в любом случае такие действия учителя должны быть временными, редкими, если не исключительными, в то время как безусловно преобладать должны оценки совершенно адекватные. Правильный выход из указанного противоречия требует определённого мастерства преподавателя и знания им детской психологии.

Использование игр и включение игровых элементов в школьные занятия — это известное средство побуждения детей к познавательной деятельности в школе. Однако игра ещё недостаточно используется в учебном процессе. Давайте разберёмся, что такая игра, почему она так притягательна для школьников, и какова её роль в учебном процессе.

Нередко отмечают, что дети любят играть, что игра — это деятельность детская, несерьёзная, лёгкая, что она является подражанием серьёзной деятельности взрос-

лых людей, но при правильной её организации она даёт детям умения и другие качества, полезные для их будущей жизни. Всё это верно. Но, к сожалению, я не встречал в литературе точного и исчерпывающего определения игры. А без этого трудно правильно использовать игру в учебно-воспитательном процессе, нельзя даже обоснованно назвать многие предлагаемые детям «дидактические игры» играми! А может быть, то, что предлагает им учитель, вовсе не игра, а вариант серьёзной учебной деятельности? И тогда от неё не приходится ждать того, что способна дать игра.

Я полагаю, что игра — это деятельность с воображаемыми объектами. У детей часто нет возможности заниматься желаемыми делами из-за недостатка опыта, знаний, сил, средств и возможностей. Ребёнок не может вести настоящий самолёт или ракету, не может строить настоящий дом или ловить и наказывать преступников. А вот играть в такие дела он может, поскольку для такой замещающей «деятельности» нужно почти только воображение.

Но именно воображение у детей развито более всего. Материала для него достаточно: оно складывается из обрывков услышанных или прочитанных сказок, разговоров взрослых, собственных наблюдений, рассказов сверстников, различных телепередач и тому подобных источников. Воображение заменяет ребёнку недостающее знание. С накоплением знаний область воображения обычно уменьшается, и человек действует преимущественно в реальном мире, а не в воображении. Воображение — это свой, любимый мир ребёнка, он с удовольствием действует в этом мире.

Дети любят играть, и не только маленькие, но даже и одиннадцатиклассники, правда, игры у них несколько другие. Как мы уже заметили ранее, игра для де-

УПРАВЛЕНИЕ И КОНТРОЛЬ

тей легка, привлекательна, и полезна. Включение же продуманных с точки зрения интересов обучения игр в урок желательно по разным основаниям.

Игра увлекательна. Она снимает накопившуюся умственную усталость, повышает оптимистический настрой школьников, сплачивает группу, сближает детей с учителем. Но самое главное в свете рассматриваемых нами проблем — она сближает изучаемые в классе вопросы с внутренним миром школьника и явно стимулирует учебную деятельность. Учитель, который часто использует на уроке элементы игры, — это, обычно, любимый учитель, а его предмет становится любимым предметом школьников.

Когда спрашиваешь учителей, почему так мало игр используется на уроках, они обычно ссылаются на нехватку времени. Однако думается, что такой ответ недостаточно обоснован. Ведь для внесения элемента игры достаточно включить в урок отдельные детали воображаемых ситуаций или деятельности.

Те или иные элементы формы одежды — и вот уже на уроке группа «артистов», «врачей», «бизнесменов», «судей» или «военных». Разве так трудно оформить учебную дискуссию в виде «Заседания учёного совета» или «Защиты диссертации»?

Ребята с радостью встречают предложенную учителем игровую ситуацию и включаются в неё. **ПТ**