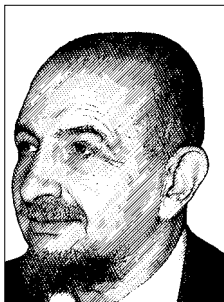


КАК СТИМУЛИРОВАТЬ ЖЕЛАНИЕ УЧИТЬСЯ?

Для учителей это давно азбучная истина: если школьники хотят овладеть знаниями, то эффективность познавательного процесса существенно возрастает. Однако педагоги часто жалуются: дети не хотят учиться. Почему же не хотят? Это вопрос вопросов.



Иосиф Гликман,
доцент
Московского
городского
педагогического
университета,
кандидат
педагогических
наук

В чём причины? Я полагаю, что их немало. И хотя в каждом конкретном случае своя причина, но есть и довольно распространённые, более или менее *типичные*, на которые надо обратить особое внимание. Рассмотрим их подробнее.

Неумение учиться и преодолевать трудности познавательной деятельности.

Учение — это деятельность, требующая специальных умений и навыков, а также немалой силы воли. Усидчивость, умение читать и понимать текст, навыки запоминания, счёта и вообще математических операций, наблюдательность, твёрдость руки и владение письмом, аккуратность, ловкость, чувство ритма и музыкальный слух, внимательность, достаточный запас слов, начитанность, умение слушать и складно говорить, терпение, настойчивость, целеустремлённость, умения и навыки сотрудничества с окружающими, чувство ответственности — вот лишь часть тех умений, навыков и качеств, без которых трудно или даже невозможно добиться успеха в учении. Можно с уверенностью сказать, что только некоторыми из этих качеств обладают дети (и то далеко не все) при поступлении в школу. А как же качества, которых недостаёт? Ведь они необходимы. Их дети приобретают в процессе школьного обучения, прежде всего в начальной школе. Многие из этих качеств совершенствуются вплоть до выпуска из школы. Тем не менее основной набор необходим школьникам к моменту окончания начальной школы, и если его нет, если по каким-то причинам учителя и родители не научили детей и не привили им соответствующие навыки, учение оказывается затем очень трудным делом. Пожалуй, даже более трудным, чем сначала.

Громадность школьного материала, который нужно усвоить и запомнить. Попытка передать каждому школьнику основные знания, накопленные человечеством, утопична. Об этом не раз писали известные учёные, педагоги, но содержание общего школьного образования продолжает разбухать. Попытка втиснуть в память и сознание школьников весь материал, объявленный обязательным в соответствии с государственным стандартом, приводит к чрезвычайной перегрузке, усталости и сопротивлению детей.

Но посмотрим на проблему ещё с другой стороны. Школа отвечает на вопросы, *которые школьник не задавал*, вталкивает в него интеллектуальный материал, который им не востребован. Педагоги часто пытаются организовать деятельность без опоры на желания и мотивы участников этой деятельности. Попробуйте кормить ребёнка, который уже наелся и больше есть не хочет! Но ведь именно это делают педагоги, организующие познавательную деятельность таких масштабов, которые многократно превышают потребности и желания школьников узнать что-либо ещё! Такой громадный познавательный материал требуется освоить за сравнительно небольшой временной период. Вот в этом и состоит одна из серьёзных причин нежелания многих детей учиться.

Отвлекающие факторы полнокровной детской жизни. Обучение требует от школьника всё больше времени не только в школе, но и дома. Без работы с учебниками, без решения примеров и задач, без выполнения других заданий учителей школьник не сможет овладеть знанием и нужными навыками. Но это ему тем более трудно делать потому, что вокруг него кипит полнокровная жизнь с различными соблазнами — телевизор, компьютер с захватывающими многосложными играми-«стратегиями» и т.п. Когда школьник должен выбирать между необходимостью делать нужные, но далеко не желанные школьные зада-



ния, и возможностью насладиться захватывающими телепередачами или компьютерными играми, то предпочтение нередко оказывается совсем не школьным заданиям.

Однообразие жизни и учебного процесса. И даже в самой школе деятельность учеников оказывается нередко довольно бледной по сравнению с тем, что происходит вокруг школы. Монотонность и однообразие школьных занятий, убранства классов, действий учителей, отсутствие быстрой смены событий и красок, ярких впечатлений и новых встреч, необходимость долгое время смирно сидеть и почти не говорить — всё это делает школьную жизнь тусклой и скучной для очень многих подростков и старшеклассников. В школе им не хватает движения и смены впечатлений. Поэтому так часто хочется вырваться и убежать туда, где «всё-всё иначе!». Это тоже одна из причин нежелания учиться.

Бедность и непродуманность методики и организации учебного процесса и школьной жизни вообще. Учитель с годами подбирает наиболее удобные для себя методы и приёмы работы, привыкает к ним и незаметно для себя может превратиться в живой совершенный (в своём роде) автомат. На каждом уроке всё такие же объяснения, тот же рассказ, фронтальный и индивидуальный опросы, сообщение домашнего задания... Тот же выговор неуспевающим ученикам за плохую подготовку к уроку и вообще — «за безобразное отношение к учёбе». (Нередко ученики не только чувствуют, но даже могут более или менее точно предсказать поведение учителя в ближайшие минуты и даже — слова, которые он обязательно произнесёт.) Такая рутинная и однообразная не могут не настраивать учеников против уроков, против учителей и вообще против школьного учения.

Упорно-однообразная авторитарная позиция учителей и родителей. В школе, а равно и дома многие дети часто слышат одни и те же слова: «Учитесь, учитесь и учитесь! Это главное в вашей жизни! Скажи, какая у тебя успеваемость на этой неделе? Надо учиться лучше!» Как будто нет другой темы для общения...

Авторитарную позицию взрослых школьники воспринимают как несправедливую и неправильную, что вызывает их протест и отбивает желание учиться.

Мы видим, что причины нежелания учиться бывают самые разные. И не все из них легко устранить. Можно ли в этих условиях «обеспечить» не только желание школьников учиться, но и их упорную, постоянную и активную познавательную деятельность? Чтобы ответить на этот вопрос, надо рассмотреть роль эффективной *мотивации* в познавательной деятельности детей.

ЭФФЕКТИВНАЯ МОТИВАЦИЯ УЧЕНИЯ

Трудности овладения современной культурой требуют использовать в учебном процессе специальные средства и меры и прежде всего — *стимулирование*.

Необходимость в стимулировании связана с тем, что человек включается в любую деятельность только тогда, когда это *нужно ему*, когда у него есть определённые *мотивы* для её выполнения. Можно спросить: а почему ученику должно хотеться учиться? Не есть мороженое, не наслаждаться мультфильмом, не играть в футбол, а именно учиться?!

Мотив отражает наличие некоторых *потребностей*, которые сможет удовлетворить определённая деятельность. *Даже навязанная деятельность может быть мотивирована!* Чем? Стремлением к безопасности, желанием избежать наказания, несвободы или каких-то неприятностей при попытке уйти от неё. Естественно, такие мотивы побуждают не к эффективной, а скорее к формальной деятельности, цель которой — как можно скорее выйти из неприятной ситуации. Итак, отметим главное: человек активно включается в деятельность *только* тогда, когда у него есть *мотив* в ней участвовать.

Обычно в душе школьника *одновременно* присутствуют и *борются* различные, а то и противоречивые мотивы. Например, на уроке он может стараться слушать объяснение учителя, но в то же время ему хо-





чется посмотреть журнал, потихоньку пошутить с соседом, нарисовать что-нибудь или просто пометать. Характер и результат его познавательной деятельности зависят от того, какой мотив возобладает, станет решающим. Если главным станет желание — разобратся в рассматриваемых на уроке учебных проблемах, школьник сосредоточится и познавательный процесс пойдёт успешно. Задача учителя (и весьма непростая) заключается как раз в том, чтобы вызвать и сохранить именно работающий на успех учения мотив. С этой целью используются *стимулы*, т.е. внешние побудители определённой деятельности школьника. Но стимул — не плётка. Он — двигатель и призван не просто заставить ученика учиться, а именно стимулировать, т.е. вызвать и усилить собственные (ученика) полезные мотивы деятельности.

Но мотивы, как мы уже отмечали, отражают некоторые потребности, которые стали актуальны для человека в какой-то момент. Чтобы вызвать, «подогреть» и усилить мотив, *надо актуализировать связанную 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, ему не удастся стимулировать их деятельность. Сложно, конечно, знать все потребности конкретного ребёнка. Но изучать *типичные* потребности школьников — общечеловеческие, возрастные, половые и другие, *чтобы обратить их на пользу стимулирования учения и познания*, совершенно необходимо. Именно *опираясь на такие потребности*, можно найти эффективные стимулы. В этом случае преподавателю удаётся вызвать у школьников соответствующие желания и мотивы.

Рассмотрим способы стимулирования. Эти способы можно разделить на три группы. Первая группа связана с оптимальным удовлетворением врождённой потребности в познании, которая есть у каждого ребёнка, через разумную организацию обучения. Вторая группа — это *специальные стимулы*, каждый из которых ориентирован на

другие вполне определённые потребности школьников. Третья группа связана с созданием общих благоприятных условий для учебного процесса, также стимулирующих познавательную деятельность.

Стимулирующая роль организации учебного процесса

Опять-таки азбучная истина: эффективность усвоения знаний зависит от того, как эти знания подаются. Умелая организация обучения усиливает желание школьников слушать учителя, читать учебник, решать задачи и запоминать изученный материал.

Чёткое структурирование учебного материала облегчает его восприятие. Если одни идеи вытекают из других, если ясна связь и обоснована последовательность сообщаемых сведений, школьники их легче воспринимают, осознают и запоминают.

Логичное, яркое, увлекательное изложение побуждает школьников слушать то, что говорит учитель, полностью включаться в мир познания.

Своевременное чередование различных умственных занятий, более напряжённых умственных действий и кратковременных расслаблений, дающих необходимый отдых, укрепляет работоспособность детей и их желание овладевать знаниями.

К сожалению, педагоги ещё недостаточно используют возможности ритмичной организации обучения. Исследования молдавских учёных показали, что можно влиять на ритм деятельности мозга и, сообразуя с ним организацию учебных занятий, повысить их эффективность. Предложенная ими организация учебных занятий (*ритмопедия*) предусматривает успокаивающее и повышающее результативность познавательного процесса влияние череды замедляющихся слабых звуковых и световых сигналов, подаваемых в начале и в середине 45-минутного занятия, что благотворно действует на школьников, на их психику. Такая ритмическая «светомузыка» существенно повышала эффективность уроков иностранного языка.





ЕЩЕ РАЗ

ОБ «УТЕЧКЕ МОЗГОВ»

Термин «утечка мозгов» возник в странах Западной Европы для обозначения нового явления, вызванного последствиями Второй мировой войны. Речь тогда шла о массовом отъезде молодых талантливых учёных из Европы в США, Австралию и Канаду. Но на самом деле это явление очень старое — ещё в средние века университеты переманивали друг у друга специалистов. Современная миграция учёных имеет гораздо более массовый характер, но и сейчас отъезд одного-двух человек может поставить крест на целом научном направлении. Кто же уезжает из России и куда? Кто остаётся и почему? Как относятся к наплыву россиян принимающие страны? На эти вопросы, опираясь на данные социологических исследований, пытается ответить кандидат философских наук, старший научный сотрудник Института социологии РАН Леонид Прокофьевич Верёвкин.

Наибольшим спросом на мировом рынке научных кадров пользуются специалисты в тех дисциплинах, которые определяют основные тенденции развития современной науки и технологии — физики, математики, программисты, биологи и химики. Они-то в основном и покидают страну. «Лидер» по приёму наших учёных — США, за ними идут Германия, Великобритания, Франция и Канада. В последнее время заметно растёт поток учёных-эмигрантов в страны третьего мира, которые предъявляют более низкие требования к научной квалификации.

За рубежом российских учёных воспринимают неоднозначно. С одной стороны, эмиграцию наших учёных поддерживают. Активную политику по привлечению отечественных специалистов начала вести, например, Япония. Вместе с тем в США и некоторых странах Западной Европы осознают проблемы, возни-

Использование специальных стимулов

Выделим три подгруппы стимулов в зависимости от того, на какую категорию потребностей они опираются:

- а) общечеловеческие потребности;
- б) возрастные потребности;
- в) специфические потребности мальчиков и девочек.

1) Опора на типичные общечеловеческие потребности

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

У детей безусловен 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, непонятно им. Так, если школьникам младших классов рассказывать о формулах расчёта химических реакций, то никакого интереса от них ожидать не приходится, хотя этот материал и будет новым для них. Однако, не связанный с их знаниями, он не вызовет познавательной активности. Это неудивительно, ибо основной путь познания — опора нового знания на уже известное.

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

На какую потребность учеников при этом опирается педагог? На их природную любознательность, на желание всё знать. Бессмысленно повторять детям на уроке давно известные им истины или факты без добавления чего-то нового. Ребята в этом случае потеряют всякий интерес к учению. Задача учителя — всегда, в любом учебном материале и в самой организации учебного процесса находить новое, неизвестное детям.

Следующий стимул — практическое значение и польза предлагаемых учителем знаний для самих школьников.

Действительно, смысл познания — ориентация в мире, успех в деятельности, достижение целей, поиск своего места и утверждение в обществе. Жизнь нередко ставит человека в тупик, а познание помогает найти из него выход. «Только те знания, которые используются, закрепляются в нашем сознании» (Д. Карнеги). Не случайно школьники проявляют большой интерес к той информации, которая помогает им решать жизненные проблемы. Мы при этом опираемся на их потребность активно действовать и добиваться успеха. Учитель должен помнить, что интересно **полезное и актуальное**, и с этой точки зрения готовить материал для уроков. Конечно, это совсем не просто — 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, как ему кажется, никогда не пригодится?* Школьников всё меньше убеждают соображения о том, что им это нужно «для общего образования», или о том, что они просто «обязаны» учиться! Неубедительны



эти слова для подростков. Итак, обучение, полагаем, обязательно должно быть связано с практическими потребностями ученика.

Противоречивость материала — тоже стимул. Когда человек встречается с противоречием, в частности, со взаимоисключающими сведениями о каком-либо предмете или взаимно противоречащими объяснениями процесса, у него возникает желание разобраться в проблеме, чтобы преодолеть противоречие.

Почему противоречие возбуждает познавательную активность? Это связано, на мой взгляд, с врождённым стремлением человека к гармонии, упорядоченности. Противоречие разрушает гармонию, нарушает предполагаемый и ожидаемый порядок и поэтому вызывает желание (кстати, не всегда осознаваемое) глубже понять противоречивую ситуацию и восстановить упорядоченность.

Земля прямая или шарообразная? Солнце больше Земли или меньше? Почему одни утверждают, что Ленин и Дзержинский — великие люди, а другие — что они злодеи? Кто же прав? Равномерное распределение средств производства и богатств между всеми людьми справедливо и полезно для человечества или недопустимо и вредно? Учитель всегда может найти те или иные противоречия в учебном материале, а также использовать при обучении школьников противоречия между научными и житейскими толкованиями явлений природы и общества, между новыми знаниями и опытом детей, между новыми познавательными задачами и существующим уровнем умений школьников, между достигнутым уровнем знаний и неумением их применять, между новыми сведениями и знаниями и существующим уровнем мировоззрения учащихся. **Задача учителя** — находить, конструировать полезные для познавательного процесса противоречия, привлекать школьников к их обсуждению и решению.

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 знаний. Особенно 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 слабоуспевающих детей и отбивает у них желание учиться.

Такие рассуждения нам представляются недостаточно обоснованными. Прежде всего остановимся на необходимости самой оценки, показывающей уровень успешности овладения знаниями. Любой человек, занятый делом, хочет знать, насколько успешно он действует. Без такой обратной связи не может быть эффективной деятельности. У детей 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, что высокий уровень знаний в глазах окружающих престижен.

Что касается отметки, то её роль чисто техническая: она проясляет, обнаруживает, фиксирует оценку в виде слова, цифры или

Западной Европы осознают проблемы, возникающие в связи с массовой эмиграцией из бывшего СССР, и предлагают ввести ограничения. Среди западных коллег нарастает недовольство конкуренцией эмигрантов. С другой стороны, национальные научные сообщества обеспокоены разрушением одной из самых мощных мировых научных систем и пытаются поддерживать наших учёных. В финансировании российской науки участвуют Фонд Сороса, Европейский центр ядерных исследований, французские авиационные фирмы, французский Национальный центр научных исследований, Министерство научных исследований Франции, Федеральное правительство Германии, Фонд Форда, Общеввропейский фонд помощи русской науке и др. Разумеется, эта поддержка выгодна в первую очередь тем, кто её оказывает; в том числе она позволяет развитым странам сохранить рабочие места для собственных учёных, снизить затраты по созданию рабочих мест для учёных-эмигрантов и сэкономить на зарплате, сохранив права на результаты исследований. Так, оплата труда учёного-эмигранта на Западе в 4 раза ниже, чем своего специалиста такого же уровня и профиля, а российский учёный, работающий по иностранным контрактам «на месте», получает в 60 раз меньше.

Несмотря на дискриминацию, многие хотят уехать. По данным опросов, проведённых в 18 научных институтах и нескольких престижных вузах столицы, учёных побуждают к отъезду плохое оснащение лабораторий, падение престижа фундаментальной науки и научного труда вообще, отсутствие условий для качественного образования детей, для установления стабильных международных научных контактов и, наконец, низкая зарплата. Абсолютное большинство учёных полагают, что её необходимо приблизить к международным стандартам, повысив в 10–30 раз.

Причины трудностей, которые переживает российская наука, опрошенные видят в нынешнем состоянии общества. По их мнению, в ближайшее время ситуация измениться не может, поэтому надо уезжать. Большинство уезжает не навсегда, а по контракту, но многие потом остаются за рубежом. Тех же, кто вернулся,



удручает контраст между условиями труда «там» и «здесь», и они снова ищут возможность уехать. Но, по подсчётам специалистов, доля внешней эмиграции учёных из России не превышает 2% от общего оттока кадров из научной сферы. «Будущие» кадры, студенты, пока не жаждут покинуть страну насовсем, но большинство хотело бы продолжить учёбу или пройти стажировку за рубежом.

Кто же остаётся и почему? 12% опрошенных заявили, что могут работать только в своей стране, 13% — что могут реализовать свои научные планы здесь и потому у них нет потребности уезжать на Запад, ещё 15% — что в трудное для страны время не хотят её оставлять. Некоторые отказываются от эмиграции из-за недостаточной квалификации (14%), незнания иностранных языков (10%) и семейных обстоятельств (12%). Кстати, о квалификации. По мнению опрошенных, российские учёные опережают своих западных коллег, прежде всего, в физике, математике и в технических отраслях знания.

Практически все учёные согласны, что «утечка мозгов» не на пользу стране, но больше половины опрошенных (65,2%) убеждены, что государство не должно вмешиваться в эмиграцию научных кадров за рубеж, его задача — стимулировать возвращение на родину. 12,7% выступают за абсолютное невмешательство государства, а 10% респондентов считают, что необходимо ограничивать выезд из страны представителей стратегических специальностей.

Результаты опроса всегда выражают в цифрах, однако, по мнению Л.П. Верёвкина, количественный подход не всегда оказывается достаточным, а иногда может даже ввести в заблуждение. Если же учесть, что среди покидающих страну учёных много молодёжи, то угроза потери интеллектуального потенциала России становится весьма реальной. ■

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. *Значит, дело не в самом факте выставления отметки.*

Конечно, расхождение между мечтой быть сильным учеником и реальностью, которую обнаруживает оценка, задевает слабого ученика. Но влияние на ученика отметки может быть двояким. Она может стимулировать более упорную и успешную учёбу. Если же на отстающего ученика обрушивается водопад двоек, тогда и получается закономерный результат: у него пропадает всякое желание учиться. Если же отменяются оценки или ставятся только отличные и хорошие отметки, 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 работу учителя. Если урок скучный, объяснение слабое или непонятное, если учебный процесс организован неразумно, в классе постоянный шум и беспорядок, если дети неимоверно перегружены, запуганы и задёрганы авторитарными учителями, то нормализовать учение одними оценками невозможно.

В то же время при целесообразной организации учебного процесса в целом оценки становятся хорошим стимулом познавательной деятельности. Особенно благоприятно действуют на школьников *собственные успехи*: они всегда укрепляют веру школьника, да и любого человека, в собственные силы и возможности. В таком состоянии возникает желание преодолеть ещё большие трудности. И действительно, учебная, да и внеклассная работа школьника оказывается плодотворной и успешной. **Ситуация успеха** — самый эффективный стимул познавательной деятельности. Она удовлетворяет потребность каждого школьника в самоуважении и повышении престижа.

С этой точки зрения даже если фактические успехи ученика не очень значительны, полезно некоторое время ставить ему более высокие оценки — именно для стимулирования познавательной деятельности. Но если завышать оценки постоянно, возникает **явное противоречие**: не совсем адекватная выполненной работе более высокая оценка *должна укрепить желание учиться и преодолеть трудности, однако её несоответствие фактическому уровню сделанного вызывает у ребят в классе ощущение несправедливости и приводит к обратным результатам.*

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



2) Опора на возрастные потребности

До сих пор мы рассматривали стимулы, опирающиеся на общечеловеческие потребности. Теперь переходим ко второй подгруппе специальных стимулов. Их базой становятся потребности *возрастные*.

Значительная часть потребностей детей отличается от потребностей взрослых, так же как интересы старших школьников отличаются от интересов подростков, а последних — от интересов младших школьников.

Начнём с *младших* школьников. Они в своей массе весьма любознательны. У них ещё не определилась область особых интересов, поэтому они тянутся ко всему новому. Мир представляется им довольно простым, их больше интересуют конкретные эмпирические объекты и темы: животные, растения, моря и реки, острова и города, различные виды транспорта, звёзды, планеты и межпланетные полёты. Любые рассказы и знакомство с фотографиями или фильмами на эти темы вызывают их интерес и желание больше узнать. Учитель, который удовлетворяет эти потребности школьников, безусловно, влияет на их стремление учиться.

Школьники этого возраста любят мечтать и играть, разгадывать загадки и раскрывать тайны. Они стремятся к приключениям. Серьёзная и длительная однотипная работа быстро их утомляет. Для повышения познавательной активности полезно чаще включать в занятия с ними игры или игровые элементы, давать пищу их воображению, чаще использовать небольшие экскурсии и выходы за пределы класса и школы.

Для стимулирования познавательной деятельности младших школьников можно использовать также их интерес к нормам взаимоотношений между людьми: что можно и чего нельзя делать, почему люди поступают так, а не иначе, как надо себя вести и почему — всё это ребята часто обсуждают, время от времени жалуются учителю на поведение одноклассников. Этот интерес к нормам поведения часто используют учителя литературы, истории для того, чтобы вызвать и стимулировать познавательный интерес к своему учебному предмету.

У *подростков* свои особенности, которые приходится учитывать преподавателю. Прежде всего, отметим их стремление избежать всякой рутины, однообразия и формализма, интерес к фантастике и вообще к необычному, стремление к подвигу. Если учитель чаще рассказывает им о необычных и малоизвестных явлениях природы или событиях, если чаще меняет организацию урока и вводит в него новые и неожиданные элементы, если рассказывает о подвигах исследователей или защитников отечества и устраивает обсуждение героических поступков, он чувствует явное желание подростков узнать больше и вообще — учиться.

Для подростков характерны потребность в справедливости, нетерпимость к унижению, стремление к взрослости. Тактичное отношение к каждому школьнику, в том числе и тогда, когда он слабо учится, когда не прав, — такой стиль отношений педагога с учениками удовлетворяет возрастные потребности подростков и потому стимулирует их желание учиться.

Подростки любят испытывать свои возможности: кто сильнее, кто быстрее, кто больше знает и умеет, кто более сообразительный и находчивый. Их стремление к соперничеству и к сравнению своих возможностей можно использовать при организации различных соревнований, в том числе и в области познания. Конкурсы, викторины, школьные соревнования и чемпионаты становятся стимулами познавательной деятельности.

Общеизвестное стремление подростков к общению и объединению в группы, страх и стремление избежать изоляции преподаватель тоже может использовать при организации обучения. Объединение в группы и команды в классе для совместного изучения учебного материала, разработка совместного проекта удовлетворяют потребность в общении и объединении, а в результате учебные достижения тоже заметно улучшаются.

Что касается *старшего школьного возраста*, то первое, на что мы обратим внимание, это стремление юношей и девушек разобраться во взаимоотношениях полов,



в особенностях других людей, «не таких, как я». Если учитель хотя бы иногда говорит на эти темы, это вызывает интерес школьников, желание общаться с учителем, а это всегда сказывается на результатах обучения.

3) Опора на специфические потребности мальчиков и девочек

Стимулирование познавательной активности школьников должно учитывать половые особенности их интересов. Рассмотрим специфические потребности мальчиков и девочек.

Мальчики, как правило, проявляют больший интерес к спорту, автомобилям, вообще к технике, а также к военной проблематике. *Девочек* интересуют взаимоотношения людей, мода, проблемы искусства и эстетики. Учитель может стимулировать учение, затрагивая те или иные проблемы, связанные с этими интересами, не только при отдельном общении с мальчиками или девочками, но и в общей деятельности класса.

4) Опора на индивидуальные потребности

И, наконец, вспомним об *индивидуальных потребностях* школьников. Кто-то любит крикливую музыку современного телеэкрана, а кто-то музыкальную классику. Кто-то разводит аквариумных рыбок, а кто-то увлекается дрессировкой собаки. Таких индивидуальных интересов у школьников бесчисленное множество, они есть у каждого, хотя у кого-то больше, а у кого-то меньше. Учёт и возможное (хотя бы какое-то, хотя бы в виде упоминания полезных дел и увлечений ученика) удовлетворение и использование этих интересов на занятиях отражается на учебной деятельности. Сложность тут в том, чтобы знать и помнить об этих интересах и увлечениях детей.

Привлекательность школьных помещений, приятная окраска стен, чистота, уют, достаточная освещённость классов, залов и коридоров, свежий воздух, живые цветы — всё это нужно школе не меньше, чем театру или Дому культуры. Соответствуя многим потребностям детей и педагогов, в частности — потребности в гармонии окружающей среды, такая обстановка успокаивает

детей и настраивает их на упорядоченную деятельность.

Дети устают от слишком большого учебного материала и от непомерно длительной умственной работы. Утомлённая психика не воспринимает новых знаний. *Кратковременный отдых от умственных занятий* стимулирует дальнейшую познавательную деятельность. Если учитель чувствует, что 45 минут — слишком длинный отрезок времени для урока, он может посередине занятия сделать небольшой перерыв. Шутка, анекдот, розыгрыш — всё это снимает напряжение, даёт разрядку и стимулирует дальнейшее напряжённое учение. Вся школьная жизнь, всё общение педагогов с детьми должны быть пронизаны *гуманным отношением* к школьникам. При этом удовлетворяются многие потребности растущего человека.

Следствие такого отношения — доверие к детям, предоставление им максимальной возможной *свободы*. В книгах известных педагогов, опытных директоров школ Александра Вилла (Англия) и Александра Тубельского (Россия) показывается многолетний опыт обучения и воспитания детей в школе в условиях широко понимаемой свободы. Там утверждаются равные права учеников и учителей; право ученика делать то, что он хочет; его право на критику учителей и администраторов. Не во всём соглашаясь с этими авторами и сознавая, что пределы свободы должны быть педагогически оправданы, отмечу, что расширение свободы и самостоятельности в целом положительно влияют на самочувствие школьников. Им нравится в школе, они любят своих преподавателей; им *нравится учиться* в таких условиях.

Разнообразие деятельности и полноценная жизнь в классе и школе: масса интересных новых событий, клуб, ученическое самоуправление, преодоление однообразной школьной рутины — всё это также положительно сказывается на учебном процессе. Но, конечно, внеучебная деятельность должна быть подчинена общим задачам учебно-воспитательного процесса и не превращать школу в подобие загородного оздоровительного лагеря. Всё надо делать в меру. ■