

# Не хочу учиться!

## Приемы управления учебной мотивацией школьников

Мотивация — источник активности человека, “стержень”, вокруг которого объединяются эмоции, волевые качества, ценностные ориентации, установки. Она входит в структуру любой деятельности и придает ей осмысленность и целенаправленность. Истинной целью может выступать только желаемый результат, привлекательность которого и придает мотивирующую, т. е. направляющую силу. Эту взаимосвязь мотива и цели деятельности хорошо иллюстрируют трудности обучения детей, закончивших школы раннего развития [1]. Для дошкольника одной из ведущих нормативных потребностей является потребность быть хорошим, потребность в похвале. Для него цель (одобрение родителей) оказывается совершенно оторванной от деятельности (освоение чтения, письма, счета). И это приводит к своеобразному извращению учебной деятельности: она освоена раньше, чем появилась цель. И если новую цель не поможет найти педагог (а это сложно, с учетом того, что у ребенка по сравнению с одноклассниками уже сформированы основные учебные навыки), то собственно учебная деятельность оказывается бессмысленной.

Мотивация в учебной деятельности выполняет разные функции. Во-первых, она является ее предпосылкой, т. е. может рассматриваться как прогностический показатель успешности освоения.

Как показывают психологические исследования [2—4], для полноценной учебы **фактор мотивации оказывается важнее фактора интеллекта**. В образовательной практике каждого педагога есть конкретные случаи проявления данной закономерности. С одной стороны, примеры тех изначально малоперспективных учащихся, которые за счет своих стараний и усердия догоняют и перегоняют более способных одноклассников, добиваясь значительных результатов в учебе. И, с другой стороны, пример детей, обладающих блестящими природными задатками, но не испытывающих интереса к деятельности и успехов в ней, соответственно, не достигающих.

“Можно затащить лошадь в воду, но нельзя заставить ее пить” — эта поговорка очень точно от-

ражает роль мотивации в осуществлении учебной деятельности. Можно для учебы создать самые благоприятные внешние условия (красивые классы, суперучебники, электронное оборудование и т. п.), но пока у ученика не появится собственное стремление учиться, эти условия так и останутся невостребованной оболочкой. Ряд исследований отечественных и зарубежных специалистов показывает, что фактор материально-технического оснащения учреждения образования совершенно не влияет на эффективность учебной деятельности [например, 5].

Во-вторых, мотивация выступает показателем успешности освоения деятельности. Специфика обучения заключается в ее продукте, которым выступают не столько приобретенные знания и умения, сколько изменения личности ребенка, произошедшие благодаря усвоению определенных знаний и умений [6]. Поэтому по отношению учащегося к учебе, школе можно оценивать и эффективность учебной деятельности.



**Е. И. МЕДВЕДСКАЯ,**  
зав. кафедрой  
психологии  
Брестского государственного  
университета  
имени А. С. Пушкина,  
кандидат  
психологических наук,  
доцент

## ЁСЦ ПРАБЛЕМА

Любому человеку в любом возрасте нравится заниматься тем, что у него хорошо получается. Успешная деятельность насыщается положительными эмоциями, поэтому к ней хочется возвращаться снова и снова. Другими словами, если учебная деятельность хорошо освоена, высоко результативна, то у ее субъекта присутствует и позитивное к ней отношение. Но, как показывает практика, успешность учебной деятельности в целом как раз довольно низкая, поскольку у значительного числа учащихся фиксируется не интерес к учебе и включенность в нее, а уклонение и избегание. Эта ситуация как раз и отражается в многочисленных жалобах как педагогов (“Я выхожу с урока мокрый, а они расслабленные”, “Сидят с пустыми глазами”, “Ничего не хотят делать”, “Ничем не проймешь” и т. п.), так и самих учащихся (“На уроках скучно”, “Ничего нового” и др.).

Согласно классической типологии мотивов психолога Л. И. Божович, их можно разделить на **две группы**:

- внутренние, совпадающие с поставленной целью деятельности (в обучении это овладение содержанием изучаемого предмета);
- внешние, не связанные собственно с деятельностью.

**Внешняя мотивация** бывает положительной (поощрение, подарок, стремление выделиться, желание что-то кому-то доказать и т. п.) и отрицательной (наказание, угрозы и др.). Конечно, предпочтительнее внешняя положительная мотивация.

При внешней мотивации в любом ее варианте цель далека, поэтому и процесс ее достижения становится чрезвычайно нудным и трудным делом, не приносящим удовлетворения. При **внутренней мотивации**, напротив, цель (познание, освоение, овладение и т. п.) осязаема и конкретна, поэтому ее достижение сопровождается положительными эмоциями, в свою очередь еще больше повышающими притягательность этой деятельности. Другими словами, внешняя мотивация — это сила контроля, давления. Внутренняя мотивация — сила самоорганизации ученика, основа самообразования и саморазвития.

При всей важности мотивации учебной деятельности в последние годы проводилось незначительное число **исследований в этой области**. Одно из них прошло в школах г. Бреста среди учащихся VII и VIII классов (160 человек) [7]. Использовалась методика М. В. Матюхиной

в модификации Н. Ц. Бадмаевой, которая позволяет выстроить иерархию учебных мотивов с позиции самого учащегося. Для удобства анализа полярные по субъективной значимости мотивы учения, выделенные у подростков с разными уровнями академических достижений, представлены в таблице (в порядке убывания частоты выборов).

**Содержание мотивов учения школьников с различными уровнями успеваемости**

Уровень успеваемости	Наиболее значимые мотивы	Наименее значимые мотивы
Низкий	Хочу добиться в будущем больших успехов. Хочу окончить школу и учиться дальше. Хочу, чтобы не ругали родители и учителя	Стремлюсь быстро и точно выполнять требования учителя. Люблю брать сложные задания. Люблю решать задачи разными способами
Средний	Хочу добиться в будущем больших успехов. Хочу быть культурным и развитым человеком. Хочу окончить школу и учиться дальше	Люблю решать задачи разными способами. Хочу, чтобы мои ответы на уроках были лучше всех. Мне интересно беседовать с учителем на разные темы
Высокий	Хочу добиться в будущем больших успехов. Хочу окончить школу и учиться дальше. Понимаю, что ученик должен хорошо учиться	Люблю решать задачи разными способами. Мне интересно беседовать с учителем на разные темы. Люблю брать сложные задания

Как следует из представленных в таблице данных, все подростки, вне зависимости от актуального уровня успеваемости, стремятся к успеху в жизни, причем этот успех они связывают с получением дальнейшего образования. Однако слабоуспевающие школьники при этом стараются избежать наказания взрослых (внешняя отрицательная мотивация), среднеуспевающие смотрят на успех более широко через категории развития и приобщения к культуре (внешняя положительная мотивация). А вот высокоуспевающие переживают значимость учения как долг (опять внешняя отрицательная мотивация, поскольку долг, как известно, — это внушенные извне, но

не добровольно принятые на себя обязательства). Вполне возможно, что именно поэтому круглые отличники, согласно наблюдениям коллег из психоневрологических диспансеров, довольно часто являются их клиентами. Преобладанием внешних учебных мотивов объясняются и те, на первый взгляд, парадоксальные случаи, когда блестящие выпускники школ, прекрасно сдав ЦТ, поступают на желанные специальности, но не могут “удержаться” в вузе.

Общими среди незначимых мотивов для подростков разных групп выступают собственно внутренние учебные мотивы (“люблю брать сложные задания”, “люблю решать задачи разными способами”). Это говорит о том, что **основная часть учащихся, вне зависимости от уровня их успеваемости, низко мотивирована**. Обращает на себя также внимание низкая значимость для обучающихся личности педагога: слабоуспевающие склонны игнорировать его требования, а учеников с более высокими уровнями академических достижений учитель вообще мало интересует как человек.

Чтобы правильно выстраивать образовательный процесс, педагогу важно **знать побудители учебной деятельности учащихся**. Есть, конечно, специальные методики, но они, как правило, очень трудоемки. Поэтому остановимся на тех способах, которые может использовать любой учитель.

Актуальное содержание мотивационной сферы учеников может быть обнаружено в **специально созданных ситуациях свободного выбора**. Это могут быть ситуации выбора типа учебных заданий. Например, можно предложить школьникам различные типы заданий:

- ✓ легкие и трудные;
- ✓ стандартные и оригинальные,
- ✓ развлекательные и требующие размышлений; и др.

Обозначив для детей суть заданий, учитель дает возможность каждому ученику выбрать для выполнения те из них, которые кажутся наиболее интересными. Выбор заданий первого типа свидетельствует о действенности внешних учебных мотивов.

Выбор можно организовать и в ситуации оценивания. Учитель, предложив учащимся выполнить какое-либо задание, сообщает, что они могут выполнять его по желанию, поскольку отметка за него выставляться не бу-

дет. Отказ от выполнения задания в подобной ситуации свидетельствует, что ученик ориентирован на результат, а не на содержание деятельности, т. е. у него доминирует внешняя мотивация и, следовательно, складываются неблагоприятные условия для развития умения учиться.

Систематическая организация подобных ситуаций (примерно раз в три-четыре недели) обеспечит педагога достаточно надежной информацией о реально действующих учебных мотивах школьников, а значит, позволит ему использовать более адекватные способы стимулирования интереса к учебной деятельности.

## ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВНУТРЕННЕЙ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ

### 1. Обращение к личному опыту детей при постановке цели и задач.

На каждом уроке педагог ставит определенную цель. Но зачастую она оказывается малопривлекательной для учащихся: изучение типологии, знакомство с понятием, теоремой, законом и т. п. Такие формулировки могут быть действенны только для идеального ученика со сформированной внутренней мотивацией, который живет по принципу “Хочу все знать”. Но таких буквально единицы.

Поэтому подобные формулировки нуждаются в дополнениях с учетом того, что большинство молодых людей сегодня являются жесткими прагматиками: им надо детально расшифровывать, где эти знания пригодятся, как их можно будет применить, причем и в ближайшей, и в отдаленной перспективе. Это дает возможность учащемуся найти личный смысл в изучении учебного материала. В данном плане довольно показателен опыт американской образовательной системы, которая ориентирована на приобретение ребенком полезных с практической точки зрения знаний и умений. Многие наши соотечественники, познакомившись с ней поближе, при ее сравнении с отечественной, отмечают некоторую поверхностность, легкость изучаемого материала. Однако американские дети, как правило, с гордостью демонстрируют дома то, чему они сегодня научились в школе, и с радостью идут учиться завтра.

Другими словами, учебный материал должен быть “заземлен”, как-то связан с непосред-

ственной жизнью учащихся. Только тогда он становится “родным”, присвоенным. Ученики часто жалуются на ненужность учебных предметов. Конечно, эти жалобы несправедливы и наивны, поскольку ненужных предметов нет. Но они очень симптоматичны, поскольку говорят о том, что педагог не показал их значимости, не раскрыл их практического применения (т. е. преподает “голую теорию”).

### **2. Использование педагогом эффективных мотивировок при выполнении учебных заданий.**

Форма и содержание мотивировок, используемых учителем, бывает разной, и, соответственно, способствует формированию различного типа учебной мотивации. Согласитесь, нередко учителя пользуются такими вариантами: “Ты у меня выше шестерки ничего не получишь!”, “Тебе весело? А я посмеюсь после контрольной!”, “В конце четверти ты у меня попляшешь!” и т. п. Такими угрозами педагог сам ориентирует учащегося только на результат (“сдал и забыл”), поощряя внешнюю отрицательную мотивацию. Фактически — это противостояние, война. Учитель изначально уверен, что ученик плохой, и будет ему сопротивляться. Эти искаженные установки запускают механизм “самореализующихся пророчеств”, заключающийся в провокации своими ожиданиями определенного типа поведения. Если педагог считает учащихся лентяями, разгильдяями, недотепами, то именно такое поведение с их стороны он и будет провоцировать.

Другой вариант: “В следующий раз, при такой же хорошей работе на уроке, мы сможем посмотреть фильм” (или обещается какой-то другой “пряник”), “При таких темпах ты скоро станешь лучшим учеником в классе”, “Чтобы заработать себе дополнительные бонусы, надо...”, “Родители будут вами гордиться”. Подобные выражения поощряют внешнюю положительную мотивацию.

И, наконец, для формирования внутренней мотивации следует акцентировать внимание учеников на значении изучаемого учебного материала для них самих и их будущей жизни: “Если вы этому научитесь, то сможете...”, “Этот вы сможете применять в случаях...”, “Вы научитесь быстро и правильно реагировать в ситуациях...” и т. п.

Очевидно, что преобладающими у квалифицированного педагога являются мотивировки второй и третьей групп.

### **3. Разнообразие форм и методов обучения.**

Речь не идет о том, чтобы превратить учебу в некое развлекательное, неумтомительное шоу. Учеба — это всегда усилие, напряжение. Речь идет о том, чтобы не зацикливаться только на одних формах. Хотя бы один из пяти уроков должен как-то отличаться от традиционных, содержать некую изюминку, чтобы поддерживать интерес к предмету. Ограниченность только методами традиционной модели образования, в соответствии с которой учитель дает образец, а ученик должен его как можно точнее воспроизвести, существенно снижает интеллектуальную инициативу при изучении конкретных учебных дисциплин, способствует формированию определенного типа человека-потребителя. Именно о таком человеке грустно шутит И. Губерман:

Сызмальства сгибаясь над страницами,  
все на свете помнил он и знал,  
только засорился эрудицией  
мыслеиспускательный канал.

Необходимо также отметить, что компьютерная эпоха обесценила многие классические формы учебной работы, особенно это относится к самостоятельной учебной деятельности. Не является секретом повсеместное обращение учащихся к интернет-“решбникам”. Уже и сами педагоги признаются, что домашние задания стали практически бессмысленным ритуалом, однако на подготовку необходимого для отработки определенных учебных навыков количества собственных заданий (например, по математике, химии и др. предметам) просто не хватает времени. Поэтому учителя интуитивно начинают использовать другие приемы преподавания, перенося акцент с домашних заданий на совместную работу в классе, при которой “копирование чужого” стало бы самым нерезультативным способом получения отметки, особенно высокой.

Всегда поощрялась и высоко оценивалась подготовка дополнительных сообщений. Ведь даже с формальной точки зрения это требовало определенных организационных и временных затрат (спланировать посещение библиотеки, сформулировать библиотекарю заказ, изучить несколько книг, выписать — от руки! — необходимый материал, структурировать текст, переписать его начисто). Сегодня, благодаря Интернету, большинство школьников делает это следующим образом: набрали в поисковике нужное словосочетание, максимум



посмотрели три-пять первых ссылок, выбрали какой-то один текст, распечатали или механически переписали его с экрана монитора. Даже без углубленного анализа очевидна разница старых и новых технологий выполнения подобных заданий. А отметка за такую работу, скорее всего, по инерции ставится высокая. Помимо практически нулевого развивающего эффекта, здесь присутствует еще и “развращающий” эффект: ученик получает высокие отметки ни за что и это только укрепляет его неверную установку на учебу как на некую обязательную деятельность, которой он занимается по разным причинам, но только не ради себя.

#### 4. Разнообразие форм организации взаимодействия учащихся и педагога на уроке.

Существуют отличия в эффективности использования этих форм для учащихся с разными уровнями успеваемости [7]. Высоко успевающие предпочитают индивидуальные задания или фронтальную работу, в которой они могут сохранять присущий им стиль и темп выполнения деятельности. Менее успевающие, особенно плохо успевающие, значительно комфортнее чувствуют себя в микрогруппах. Для них особенно ценно общение с педагогом и положительное внимание с его стороны.

#### 5. Точное определение уровня сложности предлагаемых заданий.

Опасны две крайности, которые убивают мотивацию: слишком легкие и слишком трудные, невыполнимые задания. Т. е. задания должны быть вроде бы по силам, но для учащихся исход их решения (получится / не получится) не должен быть очевиден еще до их выполнения.

#### 6. Привлечение учащихся к оценочной деятельности.

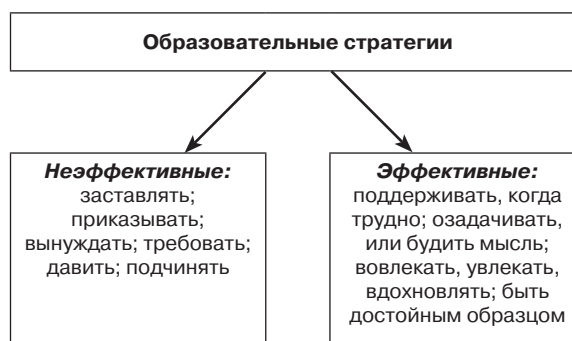
Имеется в виду использование различных вариантов самооценки и самооценки выполненных заданий.

#### 7. Личностная открытость педагога.

Учитель — это, прежде всего, человек, а не механический “урокодатель”. Только его искренняя заинтересованность в предмете и учениках позволяет по-настоящему заинтересовать детей учебой. Внутренние познавательные мотивы рождаются из интереса к любимому учителю, который затем переносится и на преподаваемую им дисциплину.

Мотивы формируются во взаимодействии, в пространстве межличностных отношений, в процессе эмоционально насыщенного живого общения. Они подвижны, поэтому педагог может не только изменять их место в уже сложившейся иерархии, но и в прямом смысле “выращивать” новые мотивы. Сделать “нечто” мотивом в пространстве “педагог — учащийся” можно только при следующих условиях: во-первых, если это “нечто” для самого преподавателя выступает настоящей ценностью, во-вторых, если в общении это “нечто” постоянно поддерживается положительными эмоциями.

Думается, что лучшим итогом всего сказанного выше являются выделенные Ю. Б. Гиппенрейтер [8, с. 119—120] типы образовательных стратегий, используемые взрослыми (и педагогами, и родителями) в организации учебной деятельности ребенка:



#### ЛИТЕРАТУРА

1. Давидович, А. А. Раннее обучение ребенка чтению, письму, счету: польза или вред? / А. А. Давидович // Диалог. — 2013. — № 4. — С. 3—8.
2. Маркова, А. К. Формирование интереса к учению у школьников / А. К. Маркова. — М. : Феникс, 1986. — 423 с.
3. Гончарова, Е. Б. Формирование мотивации учебной деятельности у школьников / Е. Б. Гончарова. — Вопросы психологии. — 2006. — № 6. — С. 132—135.
4. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2003. — 564 с.
5. Роджерс, К. Свобода учиться : пер. с англ. / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. — М. : Смысл, 2002. — 527 с.
6. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении. Логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В. В. Давыдов. — М. : Педагогическое общество России, 2000. — 480 с.
7. Медведская, Е. И. Особенности учебных мотивов подростков с различными уровнями успеваемости / Е. И. Медведская // Адукацыя і выхаванне. — 2012. — № 7. — С. 9—16.
8. Гиппенрейтер, Ю. Б. Как учиться с интересом? / Ю. Б. Гиппенрейтер. — М. : АСТ, 2014. — 121 с.