ФОРМУВАННЯ У ШКОЛЯРІВ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО УЧІННЯ

Навряд чи потрібно спеціально доводити актуальність проблеми мотиваційного забезпечення процесу учіння. Щоденна практика шкільного навчання робить це систематично і переконливо.

У даній статті ми розглянемо лише один із аспектів названої проблеми, який стосується виникнення і значення емоцій та почуттів в учбовій діяльності.

Стійке емоційне ставлення школярів до навчальної діяльності проявляється і одночасно формується в самому навчанні. Принциповим для розуміння загального механізму його становлення є прийняте у вітчизняній психології положення про взаємозв'язок між емоціями і потребами індивіда. Його суть чітко і зрозуміло сформулював свого часу відомий психолог О.В. Запорожець: «Почуття нерозривно пов'язані з потребами людини: вони являють собою безпосередню позитивну або негативну оцінку людиною значення оточуючих предметів і явищ, а також власних дій для задоволення наявних у неї потреб».

Учбова діяльність, в залежності від того, знаходять чи не знаходять в ній реалізацію актуальні потреби особистості (в пізнанні, досягненні, самоствердженні, емоційному контакті, спілкуванні, повазі, позитивній самооцінці та ін.), супроводжується виникаючими в її ході ситуативними емоціями, які виражають ставлення учня до окремих умов, сторін навчання (зміст, методи, форми), до власних досягнень і самого себе (радість, смуток, досада, гордість, сором, вина), до інших учасників взаємодії (симпатія, гнів, ненависть, любов, повага і ін.). Індивідуальний досвід емоційних переживань певного знаку, інтенсивності та модальності узагальнюється і фіксується в свідомості учня у вигляді відносно стабільного емоційного ставлення до учбової діяльності в цілому. Таким чином, характер емоційного ставлення школяра до учіння свідчить про те, в якій мірі учбова діяльність відповідає наявним у нього актуальним потребам і забезпечує їх реалізацію та розвиток.

У формуванні ставлення до учіння важливу роль відіграє процес генералізації емоцій, тобто їх переключення з безпосередньо емоціогенного фактору на об'єкти і умови, прямо чи опосередковано зв'язані з ними. Спіноза у своїй «Етиці» так розкрив суть цього механізму: «Внаслідок того, що ми уявляємо, що яка-небудь річ має що-небудь схоже з таким об'єктом, який, як правило, причиняє нашій душі задоволення чи незадоволення, ми будемо любити чи ненавидіти цю річ, хоча б те, в чому вона схожа з тим об'єктом, і не було породжуючою причиною цих афектів».

Механізм генералізації емоцій дозволяє зрозуміти, зокрема, чому негативні переживання, виникнувши спочатку у відношенні до конкретного випадку (наприклад, в результаті несправедливого, на думку учня, покарання чи необ'єктивної оцінки) можуть легко поширюватись на вчителя, навчальний предмет або учбову діяльність в цілому. Аналогічно можна пояснити, яким чином почуття симпатії, позитивне ставлення школяра до вчителя зумовлює інтерес до предмета, що ним викладається. «Вчаться у тих, кого люблять», - психологічно точно підмітив Гете. Саме вчаться, а не вчать. Вчити можна примусити, а от вчитись — ні.

Позитивне ставлення до учіння можна розглядати, таким чином, як мотив, що лежить в основі внутрішньої мотивації учбової діяльності, коли її процес і прямі результати мають для учіння самостійну цінність, приносять безпосереднє задоволення. Зрозуміло, що учбова діяльність, як і будь-який інший складний вид діяльності, є полімотивованою і спонукається не лише внутрішніми, але і зовнішніми мотивами (прагнення отримати в майбутньому бажану професію, досягти певного соціального статусу, підтвердити батьківські очікування, заслужити матеріальну винагороду і ін.). В цьому випадку учіння виконує функцію засобу, інструменту для досягнення змістовно з ним не зв'язаних, але значимих для особистості цілей. Одних лише внутрішніх мотивів може не вистачити для енергетичного забезпечення систематичного успішного навчання. Але саме від наявності чи відсутності останніх залежить самопочуття учня на уроці, його переживання власної активності як внутрішньо ініційованої і самостійної чи ззовні нав'язаної, вимушеної і відчуженої. В першому випадку формується впевненість у своїх силах, самостійність та відповідальність, в другому — пасивність і конформізм, відчуття повної залежності від зовнішніх впливів. Потрібно, однак, звернути увагу на те, що група зовнішніх мотивів не є однорідною. Серед них можна виділити принаймні два якісно відмінних види. Одні, приклади яких наведені вище, надають учбовій діяльності смисл досягнення хоча і зовнішніх по відношенню до неї, але значимих для учня цілей, інші (страх перед покаранням, негативними оцінками) надають учінню смисл уникнення певних неприємностей, санкцій. Очевидно, що суб'єктивне відчуття нав'язаності і відчуженості учіння буде значно сильнішим в другому випадку, ніж в першому. Учень, для якого учбова діяльність має лише смисл уникнення негативних санкцій, перебуває в стані, хронічного мотиваційного конфлікту, коли з двох зол (ненависне учіння чи покарання) постійно потрібно вибирати менше. Про розвиваючий і позитивний виховний вплив навчання в цьому випадку говорити не доводиться. «Велика помилка, - написав у автобіографії А.Ейнштейн, — думати, що почуття обов'язку і примус можуть сприяти знаходженню радості в тому, щоб дивитись і шукати. Мені здається, що навіть здорова хижа тварина втратила б жадібність до їжі, якби вдалось з допомогою батога заставити її безперервно їсти, навіть коли вона не голодна, і особливо якщо примусово пропонована їжа нею не вибрана».

Один із суттєвих недоліків зовнішніх мотивів, крім всього іншого, полягає в тому, що як тільки вони зникають (припиняється зовнішній контроль) або навчання втрачає роль засобу їх досягнення (в наш час знання далеко не завжди є запорукою майбутнього добробуту чи соціального престижу), як припиняється і саме учіння, оскільки при відсутності внутрішньої мотивації учбова діяльність втрачає для учня будь-який смисл. Зрозуміло, що оптимальним є варіант взаємодоповнення зовнішніх і внутрішніх мотивів, коли розуміння учнями значення навчання для досягнення життєво важливих цілей поєднується з безпосереднім позитивним ставленням, інтересом до процесу і прямих результатів учіння.

Які ж умови сприяють формуванню позитивного емоційного ставлення учнів до учбової діяльності? Або, по-іншому, за яких умов учні будуть переживати позитивні емоції в процесі навчання? Загальна відповідь на це питання відома: характер емоційних переживань учнів залежить Від того, наскільки широкі можливості для реалізації і

розвитку їх потреб та інтересів забезпечуються організацією процесу навчання. Ми цілком погоджуємось з Л.С.Виготським в тому, що «основне правило вимагає побудови всієї виховної системи і всього навчання на точно врахованих дитячих інтересах». Зрозуміло, що врахування інтересів в цьому випадку передбачає також їх розвиток.

Однією із фундаментальних потреб особистості є прагнення до нових вражень, пізнання. Характерною його особливістю є принципова неможливість повного задоволення, "перепізнання". Більше того, постійне задоволення пізнавальної потреби веде до її розвитку, розширення і зміцнення. В своєму розвитку вона проходить ряд етапів, починаючи від задоволення зовнішніми характеристиками об'єктів, їх новизною, незвичністю (різкий звук, яскравий колір, незвична форма, великі розміри) через радість розуміння, проникнення у внутрішню суть предмета до прагнення самостійного пошуку, відкриття істини. Без задоволення пізнавальної потреби, як свідчать психологічні дослідження, нормальна життєдіяльність людини неможлива, однак те, якого рівня розвитку вона досягне, значною мірою залежить від умов виховання і навчання, від того, відчує чи не відчує особистість радість пізнання, задоволення від інтелектуальної праці.

Оскільки одним із основних стимулів пізнавальної потреби є новизна інформації, то навчання, щоб бути цікавим для учнів, повинно завжди включати в себе елементи нового, незвичного. Невідомі факти, парадоксальні випадки, оригінальні історії, яскрава і змістовна наочність — все це дозволяє урізноманітнити зміст навчання, заінтригувати і сконцентрувати увагу учнів. Монотонність, шаблонність і одноманітність виконуваних пізнавальних та практичних дій наводять на учнів нудьгу і приводять до швидкої втоми, розсіювання уваги. Тому навіть коли є потреба у повторенні учнями одного й того ж матеріалу, необхідно вносити варіації, зміни у формулювання завдань, розкривати у вже відомому новий зміст, розглядати нові його сторони і зв'язки. Нове повинно доповнювати, розвивати або суперечити старому, відомому.

Разом з тим слід враховувати пізнавальні можливості учнів і не виходити за межі тієї норми нової інформації, по один бік від якої — інформаційний голод і нудьга, а по інший — інформаційне перевантаження і втома.

Для забезпечення ефекту новизни в навчанні важливо дотримуватись правила, так сформульованого Л.С.Виготським: "щоб предмет нас зацікавив, він повинен бути зв'язаний з чим-небудь цікавим для нас, з чим-небудь вже знайомим, і разом з тим, він повинен завжди містити в собі деякі нові форми діяльності... Абсолютно нове, як і абсолютно старе нездатне зацікавити нас, збудити інтерес..."

Слід звернути увагу також на те, що ефект новизни можна і потрібно забезпечувати не лише урізноманітненням змісту, але і форм та методів навчання. Широкі можливості для актуалізації та розвитку пізнавальної потреби, формування інтересу школярів до учбової діяльності відкривають, зокрема, екскурсії, вікторини, дидактичні та ділові ігри, дискусії, проблемно-пошукові методи.

Захоплення зовнішньою новизною, незвичністю явищ характеризує лише початковий рівень розвитку пізнавальної потреби. Паралельно з процесом інтелектуального розвитку і збагачення досвіду учнів необхідно переключати їх увагу на невидиму для зору внутрішню суть речей, підводити до відкриття радості самостійного пошуку істини. Емоції здивування, радості, відкриття істини, проникнення в суть речей надають позитивного емоційного відтінку процесу навчання, активізують пізнавальну діяльність учнів.

Не менш важливим, ніж пізнавальна потреба, джерелом емоційних переживань учнів у навчанні є потреба в самоповазі, яка стосовно учбової діяльності конкретизується у вигляді потреби в досягненнях і уникненні невдач. Значний мотиваційний, активізуючий потенціал учбових проблем можна пояснити тим, що в реакції учнів на їх розв'язання поєднується радість пізнавання, осягнення істини з радістю досягнення успіху, подолання перешкод і підтвердження власної компетентності.

Задоволення від інтелектуального успіху може стати могутнім стимулом учіння, але для цього потрібно створити у навчанні такі умови, щоб учень відчув смак переборення труднощів, пережив радість самостійного досягнення. Саме в цьому полягає суть парадоксальної на перший погляд вимоги В.О.Сухомлинського: "Успіх учня повинен бути не кінцем роботи, а його початком".

Однією із найбільш суттєвих умов реалізації учнями потреби в досягненнях є дотримання вчителем принципів індивідуального підходу та доступності навчання. Навчальні завдання, вимоги до учня повинні бути не занадто легкими і не занадто важкими: на кожному етапі навчання вони повинні дещо перевищувати наявні можливості учня, змушуючи його весь час долати посильні труднощі, перевершувати свої попередні досягнення. Лише в цьому випадку можна забезпечити постійний інтелектуальний розвиток учня, а також наповнити учбову діяльність позитивними емоційними переживаннями. Коли здібності учня суттєво перевищують рівень складності учбових завдань, виникає суб'єктивний стан нудьги, що є однією з основних причин зниження пізнавального інтересу і розумової працездатності учнів на уроці. Якщо ж навчальні вимоги занадто високі, не орієнтовані на індивідуальні можливості учня, найбільш типовими емоційними реакціями є тривога, страх і гнів. Перші успіхи, які виникають з тих чи інших причин в учбовій діяльності, викликають в учня, як правило, протест, небажання змиритись з думкою про власну неповноцінність, гіршість від інших, нездатність до навчання. Особливо характерною така реакція є для молодшого шкільного віку, коли ставлення до учня з боку вчителя і однокласників залежить головним чином від його успішності. Учень страждає від негативних оцінок, намагається повернути позитивне ставлення оточуючих і самоповагу. На цьому етапі дуже важливою є своєчасна і тактовна допомога вчителя. Якщо ж зусилля учня виявляться марними і невдачі продовжуватимуться і надалі, можливі два варіанти виходу з такої ситуації. У першому випадку учень може втратити віру у свої можливості, погодитись з думкою про власну безпомічність, нездатність що-небудь змінити, прийти до висновку про відсутність здібностей. Це в свою чергу веде до зниження пізнавальної активності, інтересу до навчання і, що найгірше, до втрати самоповаги, формування негативної самооцінки. В іншому випадку учень може уникнути катастрофічного зниження самоповаги за рахунок суб'єктивного знецінення учбової діяльності та підтвердження власної цінності в інших видах активності, які відкривають альтернативні шляхи для самореалізації. Процес компенсації може відбуватись як в соціально прийнятому, так і не бажаному, деструктивному напрямі. Так чи інакше учень свідомо або підсвідомо намагатиметься уникати ситуацій, які загрожують його самоповазі, почуттю власної цінності.

Яким же чином можна допомогти учневі подолати невпевненість в собі, стимулювати мотивацію досягнення? Надзвичайно важливо заохочувати найменші спроби пошукової активності учнів, найменші зрушення на краще, акцентувати на них увагу. Можна, наприклад, спеціально створити на уроці ситуацію успіху, запитавши в учня проте, що він відносно добре знає і вміє. Психологічні дослідження свідчать, що пошукова активність, успішно проявившись в якійсь одній сфері діяльності, починає поширюватись на всі інші. Якщо учень, який зустрічає значні труднощі в навчанні, переживає радість успіху в інтелектуальній чи іншій діяльності, безпосередньо навіть не пов'язаний з

учінням, він починає по іншому ставитись до труднощів в учбовій діяльності. Успіх дозволяє повернути віру в себе, підвищити самоповагу, а це, в свою чергу, сприяє поліпшенню шкільної успішності та ставлення до учіння. Звідси випливає важливість заохочення "успішних" видів діяльності учнів: занять спортом, музикою, конструюванням і т.д.

Проте, було б великим спрощенням вважати заохочення, створення ситуацій успіху гарантованим засобом підвищення самооцінки учнів і покращення їх ставлення до учіння. Справа в тому, що переживання успіху чи невдачі — це суб'єктивні, внутрішні стани особистості, непідвладні прямому впливові вчителя. Емоційні реакції учня на успіх і невдачу, як свідчать психологічні дослідження, залежать від ряду факторів, і зокрема від того, в чому учень вбачає їх причини. При цьому внутрішнє сприймання і пояснення досягнутих результатів може бути різним. Причину невдачі учень може пояснювати собі і оточуючим недостатніми здібностями, зусиллями, складністю завдань, випадковістю, необ'єктивністю вчителя, поганим самопочуттям і т.п. Серед всіх можливих причин перші чотири зустрічаються найчастіше. В залежності від того, розміщуються вони в самому індивіді, чи ззовні, в оточенні, їх поділяють на внутрішні (здібності, зусилля) і зовнішні (трудність завдань, випадковість). Крім того, причини класифікують на підконтрольні, які індивід може змінювати за своїм бажанням (зусилля) і непідконтрольні, які не піддаються довільному регулюванню (здібності, складність завдань, випадковість). Якщо учень пояснює собі причини успіху зовнішніми факторами, він відчуває, як правило, значно слабші почуття задоволення і гордості, ніж тоді, коли успіх приписується дії внутрішніх причин. Тому можливі ситуації, коли досягнутий учнем результат і похвала вчителя не викликають в нього очікуваного почуття радості, оскільки причину успіху він вбачає у зовнішніх факторах — легке завдання чи випадковість. Більше того, іноді похвала вчителя за суб'єктивно незначне досягнення може викликати в учня реакцію, прямо протилежну очікуваній. Не виключено, що він подумає: "Напевно я зовсім не здібний, якщо вчитель хвалить мене за дрібниці". Через це кожна похвала повинна мати під собою реальну основу, враховуючи рівень домагань учня, тобто той рівень складності завдань, досягнення якого розцінюватиметься ним як успіх.

Якщо учень не справився із завданням, отримав низьку оцінку, то максимально негативні почуття досади, розпачу, вини і сорому будуть переживатися ним при внутрішній локалізації причин (недостатні здібності і зусилля). Особливо важко переживають учні "відсутність" здібностей, оскільки це внутрішня і непідконтрольна причина. При зовнішньому приписуванні причин неуспіху (складність завдань, необ'єктивність вчителя, випадковість) інтенсивність негативних переживань значно менша. При цьому можуть виникати також емоції здивування і гніву. Отже, емоційні реакції учня на власні учбові досягнення, а значить і ставлення до учбової Діяльності в цілому, значною мірою залежать не стільки від самих фактів успіху чи неуспіху, а від інтерпретації учнем їх причин. При цьому найоптимальнішим з точки зору забезпечення позитивної мотивації учіння і успішності є варіант, коли учень пояснює причину успіхів власними здібностями, а причину невдач вбачає у недостатності прикладених зусиль. Таке приписування причин в ситуації успіху сприяє підвищенню самоповаги та рівня учбових домагань, а в ситуації невдачі дозволяє зменшити вплив на самооцінку негативних емоцій і зберегти віру в можливість покращення власних результатів. Для того, щоб сформувати в учнів такий стиль пояснення причин, вчитель, оцінюючи і коментуючи їх невдачі, повинен звертатись не до внутрішніх непідконтрольних причин (недостатні здібності), а до внутрішніх контрольованих причин (недостатні зусилля). Зокрема, психологи рекомендують коментувати учбові невдачі учнів так: "Ти зможеш відповісти краще, якщо прикладеш більше зусиль". Абсолютно недопустимими є висловлювання типу: "Чогось кращого від тебе я і не чекав", "Хіба ти здатний на щось більше", "Я думав, що ти здібний, а ти. ..".В деяких випадках вчитель може просто висловити своє здивування з приводу погіршення в роботі учня: "Я не чекав від тебе... ", "Мене здивувала твоя відповідь. В тебе є всі можливості відповідати краще". Коли вчитель таким чином виражає своє невдоволення результатами учня, він тим самим дає зрозуміти, що вірить в його сили і бачить причину неуспіху в недостатніх зусиллях, а не здібностях. Зрозуміло, що таке невдоволення можна допускати лише на фоні загального доброзичливого ставлення до особистості учня. В будь-якому випадку оцінюватись повинні лише конкретні дії і досягнення учня, а не особистість в цілому. Якщо вчитель слабку відповідь учня сприймає як належне, то учень може зрозуміти це як сигнал про відсутність у себе здібностей. Було б помилкою зробити звідси поспішний висновок, що кращою реакцією вчителя на низькі результати учнів у навчанні в усіх випадках є вираження свого невдоволення. Універсальних правил немає. Учитель повинен завжди орієнтуватись на індивідуальні можливості конкретного учня, на знання не лише його здібностей, але і особливостей характеру, самосвідомості. Разом з тим, психологічний аналіз дозволяє уникнути спрощеного розуміння значення успіхів і невдач у формуванні мотивації учіння школярів, показує, що між зовнішнім успіхом чи невдачею і емоційною реакцією учня на них немає однозначної відповідності, що невдача може мотивувати, а успіх залишатись без наслідків. Ще один важливий момент, який необхідно спеціально розглянути в контексті мотивації досягнення, стосується норм, на які орієнтується вчитель, оцінюючи успіхи учнів. Це можуть бути, по-перше, єдині для всіх учнів програмні вимоги, по-друге, середні норми успішності в класі (учитель оцінює відповідь учня, порівнюючи її з відповідями однокласників), і, по-третє, індивідуальні норми окремого учня (учитель оцінює результати учня, порівнюючи їх з його ж попередніми досягненнями). Дослідження показують, що найбільш оптимальною з точки зору формування мотивації досягнення є орієнтація вчителя на індивідуальні норми. Лише в цьому випадку створюються максимально сприятливі умови для переживання радості успіхів, відчуття власного росту як відстаючими, так і встигаючими учнями класу. При орієнтації на середньогрупові норми відмінники, отримуючи весь час позитивні оцінки можуть заспокоїтись, втратити орієнтир і зупинитись в своєму рості, слабші ж учні будуть приречені на постійні невдачі. Тому вчителю ні в якому разі не слід допускати відкритого порівняння учнів при оцінці їх досягнень: "Подивись на Колю, він завжди отримує п'ятірки, а ти?", "Порівняй свою відповідь з відповіддю Світлани і скажи, що тобі поставити?" "Невже ти гірший від Петра?" тощо. Крім того, що такі протиставлення підривають віру учня в свої сили, вони дуже негативно позначаються на взаємостосунках школярів, збуджуюсь почуття заздрості і ворожості. Подібні висловлювання — лише проява внутрішньої оціночної орієнтації вчителя. Тому, насамперед, повинна відбутись внутрішня зміна позиції педагога, його філософії оцінювання, переорієнтація її на індивідуальні порівняльні норми. Досягнення кожного учня можна і потрібно порівнювати лише з його ж власними попередніми результатами, а неуспіхами інших школярів. Оцінюватись повинен не лише кінцевий результат, але і зусилля, прикладені учнем. Лише в цьому разі оцінка буде виконувати стимулюючу функцію. Тому цілком виправданим з психологічної точки зору можна вважати деяке завищення поточної оцінки учневі, який добився значного прогресу у своєму рості, незалежно від реального рівня його досягнень. "Авансування" оцінки — прийом, який ґрунтується на довір'ї і викликає, як правило,

з боку учня зворотний прояв вдячності, прагнення зробити все можливе, щоб підтвердити отриману оцінку і виправдати надію вчителя. Оцінка — не самоціль, а лише один із засобів стимулювання навчальної діяльності і забезпечення зворотного зв'язку між учителем і учнем. її не можна перетворювати у вирок, що не підлягає оскарженню. Учитель повинен завжди залишати перед учнем відкритою можливість "зберегти своє обличчя", змінити стан справ на краще. Це дозволяє зняти стресогенний вплив оцінки і повернути учням почуття контролю над власною успішністю.

Значного підвищення мотивації уміння, як показує практика, можна добитись шляхом постановки перед учнем конкретних справ, завдань, визначення конкретних тем, питань, які він повинен засвоїти протягом навчального року чи чверті. Ніщо так не відбиває інтерес до діяльності, як її "безрозмірність", відсутність конкретних орієнтирів. Поділ діяльності на окремі етапи з їх обов'язковою оцінкою суттєво стимулює активність учня. Він дістає можливість наочно спостерігати своє просування вперед, відчувати крок за кроком свій ріст, наближення до мети. Особливо важливого значення при цьому набуває систематичність оцінювання учбових успіхів. З цією метою варто ширше застосовувати програмовий контроль знань, дидактичні тести, індивідуальні завдання на картках. Таки організація учбової роботи активізує мотивацію досягнення, змагання учня з самим собою.

Ставлення школярів до учбової діяльності значною мірою залежить від того, які можливості забезпечуються організацією навчання. Відчути радість успіху можна лише від самостійного подолання труднощів. Тому вчителю не слід при перших же ознаках ускладнення поспішати на допомогу учневі. Потрібно дати йому можливість і час самостійно справитись з проблемою. Терпеливість — виключно важлива для педагога якість. Саме через нетерпіння часто упускаються можливості для успішної самореалізації на уроці учнів інертного, флегматичного темпераменту. Іноді вчитель, задавши питання і не отримавши одразу ж на нього відповідь, не чекаючи, відповідає сам. В цьому випадку не завадило б пригадати відомий вислів А.Дістервега: "Поганий вчитель повідомляє істину, добрий — допомагає її знаходити".

Повна регламентованість навчання, яка не допускає будь-яких проявів самостійності та ініціативності, пригнічує активність учнів, знижує мотивацію учіння. М.Бердяєв, пригадуючи свої шкільні роки, писав: "Мої здібності проявлялись лише тоді, коли розумовий процес йшов від мене, коли я був в активному і творчому стані, і я не міг проявити здібностей, коли потрібне було пасивне засвоєння і запам'ятовування, коли процес йшов ззовні до мене". Отже, щоб викликати позитивне ставлення до учбової діяльності, необхідно передбачати в ній можливості для реалізації кожним учнем своєї індивідуальності, творчого потенціалу. З цією метою доцільно частіше звертатись при вивченні нового матеріалу до безпосереднього досвіду учнів, широко використовувати їх власні спостереження і думки, а також надавати можливість вибору завдань, тем для творчих робіт, В.Ф.Шаталов, наприклад, задаючи домашні завдання з математики, дозволяє учням самостійно вибирати задачі із запропонованого переліку. Чому б замість того, щоб задати всім учням вивчити напам'ять один і той же уривок з поетичного твору, не дозволити кожному вибрати рядки, які найбільше сподобались. Це дозволило б учням виразити свою індивідуальність, а вчителю — глибше зрозуміти інтереси та ідеали своїх підопічних. Крім того, свобода і самостійність вибору передбачають відповідальність за виконання добровільно взятих зобов'язань, що створює додатковий мотиваційний імпульс у навчанні. Очевидно, сам акт самостійного вибору автоматично підключає мотивацію самоповаги.

Нарешті, не можна не згадати про ще одну умову формування позитивного ставлення учнів до учбової діяльності — приклад вчителя. Подібне виховується подібним — педагогічна аксіома, яка зберігає свою силу і в цьому випадку. Діти надзвичайно чутливі до емоційного стану вчителя і майже безпомилково визначають його ставлення до себе, оточуючих і власної діяльності. Свідомо чи підсвідомо вони переймаються переживаннями вчителя, його інтересами, симпатіями чи антипатіями. Тому вчитель зможе викликати в них інтерес до пізнання, якщо сам буде проявляти справжній інтерес, захопленість своїм предметом, прагнення до постійного росту і самовдосконалення.

Ми розглянули тільки окремі питання, які стосуються проблематики мотивації учіння школярів. Як бачимо, якогось чудодійного секрету, що дозволив би сформувати ставлення учнів до навчання, незалежно від його змісту та організації, від особливості вчителя та стилю його спілкування, від вікових та індивідуальних особливостей школярів, не існує. Пише навчання, організоване у відповідності з психолого-педагогічними закономірностями, орієнтоване на врахування і розвиток потреб та інтересів школярів, може покращити їх ставлення до учіння, наповнити його особистісним смислом і тим самим запобігти формуванню відчуженості учнів від учбової діяльності і школи в цілому.

СМЕТАНСЬКИЙ М.І., доктор педагогічних наук,
завкафедрою педагогіки
Вінницького педінституту

ГАЛУЗЯК В.М., аспірант
УНДІП, м.Київ