

Проведенное исследование показало, что первокурсники осведомлены о деятельности студенческого самоуправления в вузе, его роли в формировании социально-значимых качеств личности и готовы активно в нем участвовать. Задача, которая возлагается на студенческий актив старшекурсников, заключается в поддержании интереса подрастающего поколения к общественной жизни вуза, города, страны и оказание посильной помощи в повышении мотивации, правовой культуры и уверенности в собственных силах.

Список литературы

1. А. Далоев. Студенческое самоуправление как площадка для развития будущих лидеров [Электронный ресурс]. – 2012. Режим доступа [http://www.proza.ru/2012/06/21/962] (Дата обращения: 05.12.2013).
2. Л. В. Климович, П. Л. Офицеров. Роль студенческого самоуправления в системе высшего образования. – 2011.
3. А.А. Румянцев. Студенческое самоуправление [Электронный ресурс] 2012 – М. [http://ck-30.ru/dwld/Studetscheskoe_samoupravlenie_Metodicheskie_rekomendatsii_v_pomosch_studencheskomu_aktivu.pdf] (Дата обращения: 10.12.2013).
4. Е.Л. Сырцова. Студенческое самоуправление как фактор развития автономности студентов [Электронный ресурс]. – 2007. Режим доступа [http://www.rae.ru/snt/?section=content&op=show_article&article_id=2478] (Дата обращения: 08.12.2013).
5. М.Е. Фролова. Формирование общекультурных компетенций студентов вуза в деятельности органов самоуправления / Фролова М.Е., Шамшина Е.В., Яшина А.С. / : материалы V Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум» Успехи современного естествознания [Электронный ресурс]. – 2013. – № 10. С. 136-138. – Режим доступа [http://elibrary.ru/item.asp?id=20161703] (Дата обращения 14.12.2013)
6. М.Е. Фролова, М.А. Чистякова. Использование инновационных педагогических технологий в системе воспитательной работы педагогического университета. Проектирование в педагогической деятельности: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной Году Учителя и 70-летию кафедры общей педагогики ШГПУ (г Шуя, 10 декабря 2010 года). В 2-х т. Т.2. – Шуя: Изд-во ГОУ ВПО «ШГПУ», 2011. – 185 с.
7. М.Е. Фролова. Формирование гражданской активности будущих учителей в системе воспитательной работы педагогического университета. – диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Шуя [Электронный ресурс]. – 2005. Режим доступа [http://elibrary.ru/item.asp?id=16055778] (Дата обращения 12.12.2013)

НАПРАВЛЕНИЯ МЕТОДИК СТИМУЛИРОВАНИЯ В ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Малыгина А.В., Осин А.К.

Шуйский филиал ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет», Шуя, Россия

Проблема мотивации учебной деятельности в истории развития науки была подробно рассмотрена в целом ряде научных работ (Б.Г. Ананьева, В.Г. Асеева, Л.И. Божович, В.К. Виллонаса, А.Н. Леонтьева, А. Маслоу, А.К. Марковой, Х. Хекхаузена, Г.И. Щукиной, П.М. Якобсона и др). В трудах этих ученых представлен анализ вопроса о природе мотивации как источника активности личности и предпосылках появления самих понятий «мотивация» и «учебная мотивация», о выводах исследований мотивационной сферы личности человека, о возникновении идеи влияния учета мотивационного компонента на результативность учебного процесса. Наша же задача состоит в том, чтобы рассмотреть в историческом аспекте изменения представлений ученых о мотивации как о системе внешних стимулов, способствующих проявлению внутренних стремлений и волеизъявления.

История развития педагогики свидетельствует о множестве примеров, когда палка, плеть, розга становились единственными стимулирующими средствами воздействия на учеников. Наказание, устрашение, принуждение являлось нормой для учебных заведений некоторых государств Древнего Востока, Древнего Рима, школ Средневековой Европы и Древней Руси. «Наказание (учение) коренное имеет горько, а плод сладок», - наставляет народная педагогика. А

средневековый учебник по грамматике и вовсе носил выразительное недвусмысленное предупреждающее название «Берегущий спину», указывая на неотвратимость физического наказания. Необходимость делать учение жизненно необходимым учитывали в России при создании в 1714 г Указа, предписывающего строжайший запрет на создание семьи дворянским недорослям, пока те не получат должное образование.

Трудности, сопровождающие учебный процесс, заставляли педагогов и мыслителей выбирать действенные методы стимулирования – «кнул и пряник»: либо использовать жесткое принуждение, поддерживая в классе строгую дисциплину, поселяя в ребенке страх перед наказанием, либо идти по одному из принципиально иных путей – искусственно упрощать учебную деятельность или выявлять то, что сделает в итоге учение желанным, привлекательным, несмотря на все сложности. Можно сказать, что философские и педагогические идеи, несмотря на все различия в их идеологических основах, определялись поиском оптимального соотношения, «золотой середины» между этими направлениями. Балансирование между ними прослеживается в истории развития всей многовековой педагогической мысли.

Так, процесс обучения, согласно древнеиндийской «*Бхагавадгите*» (1-ое тыс. до н.э.), подобен сражению, и лишь преодоление трудностей приближает человека к вершинам совершенства. И этот путь нескончаем, поскольку преодолевать приходится все больше трудностей, так как вместе с возможностями растут и цели.

Великий *Конфуций*, напротив, предостерегал от возможного пресыщения в учении. Вредными он почитал не только избыток информации, но и авральное ее усвоение, а также методы, заставляющие форсировать естественное развитие интеллекта. Непринужденная беседа с наставником, легкое задание, игра в этой связи относились им к более эффективным методам, чем требование, повторение не воспринятых неокрепшим умом истин. «Благородный муж в учении закаливается, совершенствуется, приобретает знания в развлечениях», - писал он в своем трактате «Книга обрядов». На безрезультатность обучения в случае давления со стороны педагога указывал в VI в. до н.э. древнегреческий мыслитель *Пифагор*. Он писал о том, что изучение наук и искусства, если оно добровольно, то правильно достигает своей цели, а если не добровольно, то негодно.

Демокрит принуждение относил к вполне приемлемым формам обращения с учащимися: «Если бы дети не принуждались к труду, они не научились бы ни грамоте, ни музыке, ни гимнастике...». Однако он полагал, что принуждение – это способ воздействия на ребенка нерадивого, ленивого. Эта мера применима только в том случае, если педагог не видит иного способа добиться прилежания ребенка. Тем не менее, философ настойчиво рекомендовал добиваться результата, формируя у подопечного любознательность, то есть стремление познавать неизвестное, а также воспитывая такие качества личности, как чувство долга и ответственности.

Ученик Сократа *Антисфен* формулировал как особую задачу наставника воспитывать у подрастающего поколения привычки преодолевать трудности и лишения. При этом он отмечал роль личного примера воспитателя как основного метода воздействия на личность ученика.

Процесс напряженного труда, направленного на постижение основ наук, мироздания *Аристотель* полагал за истинное счастье – блаженство. При этом философ обращал внимание на индивидуальность

и неповторимость природы и организации каждого человека, что дает возможность разными средствами добиваться успеха в процессе познания истины: «Делаящий что-либо делает это ради чего-либо, так как цель им еще не достигнута, между тем как счастье само по себе есть цель, и оно соединяется в представлении всех людей... с наслаждением. Однако это наслаждение не все еще признают тождественным для всех; каждый определяет наслаждение в соответствии с своей индивидуальностью и присущими ей свойствами...».

На необходимость пробуждать у ребенка интерес к знаниям «похвалой» и «забавами», чтобы «он не возненавидел учение», указывал *Квинтиллиан*. При этом он предостерегал воспитателей от любых крайностей на этом пути.

Такой вариант обучения мог обеспечить только наставник, который сам представлял собой личность незаурядную, способную видеть индивидуальные особенности своих учеников и использовать эти знания в целях организации успешного процесса обучения. Поэтому определение роли личности наставника, учителя находилось у педагогов и ученых прошлого, занимающихся поисками мотивирующих условий, на особом счету. Беспрекословное подчинение педагогу в школах Древнего Востока и Античности не просто воспринималось как норма, но и единственный путь к самосовершенствованию, духовному росту и знаниям. Педагог не столько передавал знания, которыми сам обладал, сколько делился своим опытом, направлял, пробуждал интерес. Свои вопросы *Сократ* сопоставлял с повивальным искусством: благодаря его продуманно выстроенной беседе на свет появляется человеческая мысль, открытие, рождается новое знание. Умело и вовремя заданный вопрос, личный пример и эмоциональный рассказ – все это приемы, которые стали основой для организации учебного процесса в школах древности (*Платона*, *Аристотеля*, *Конфуция*), а позднее – предметом специального изучения дидактов.

Особые, названные по имени философа *Платона*, «платонические отношения», возникающие между наставником и учеником – это особая духовная связь, несущая огромный энергетический заряд, способная исправлять негативные качества личности ученика, заложенные природой, чтобы дать возможность ему реализовать личностный потенциал.

Влияние личности педагога, особенности организации учебного процесса, специфика содержания учебного материала, способного стимулировать ученика, учет индивидуальных особенностей ребенка стали предметом особого изучения в более поздний исторический период в связи с расцветом культа знания.

Наставник детей французского короля, автор средневекового трактата «О воспитании знатных детей» *Винсент Бове* призывал активно делать материал простым и доступным, использовать шутку, меткое слово, игру для вызова интереса детей к преподаваемым сведениям.

В «Опытах» *М.Монтеня* высказана мысль о необходимости устанавливать связи изучаемого с практической деятельностью. Результат обучения должен давать возможность применять полученные сведения в жизни, иначе «большая часть наук, которыми мы занимаемся, не приложима к делу», следовательно, не имеет ценности, не значима.

Эразм Роттердамский сформулировал принцип активности, предполагающий реализацию врожденных способностей исключительно посредством напряженного физического и интеллектуального труда.

Отец педагогики *Я.А. Коменский* в своем труде «Выход из школьных лабиринтов» обращал внимание на значение самостоятельного и деятельного освоения мира ребенком. Понимание, воля и деятельность – основа результативного учения, при этом разумная организация предполагает приложение усилий по преодолению трудностей, сопутствующих учебному процессу, на пределе возможностей ребенка. Тем самым доступность, последовательность как дидактические принципы, провозглашенные Коменским, отнюдь не призывают к простоте и примитивизму материала. Важной вехой на пути педагогических поисков является также работа этого педагога «Великая дидактика», в которой он наиболее полно раскрыл сущность принципа природосообразности, предполагающего учет природных задатков ребенка, поощрение индивидуальных влечений воспитанников; необходимость индивидуального подхода к каждой личности при выборе методов обучения и методов стимулирования. Только такое учение он считал можно назвать разумно организованным.

В эпоху Просвещения на отсутствие привлекательности учения для детей как на недостаток обратил внимание *Франсуа Фенелон*: «Приятное допускают только в удовольствиях, а все неприятное выпадает на долю учения. Что же остается делать после этого ребенку, как не ожидать с нетерпением конца этим занятиям, и с жадностью стремиться к этим развлечениям?». Он указывал на необходимость чередования учебы и игры, избегания назидательности.

Иоганн Генрих Песталоцци в знаменитой работе «Лебединая песня», являющейся обобщением его опыта, предписывал опираться на способность детей испытывать удивление от всего нового и неизвестного. Эта способность удивляться, по его мнению, должна стать надежной отправной точкой к стремлению познать неизвестное. Это стремление и следует поощрять педагогам, причем доля самостоятельности и сложность заданий необходимо постоянно наращивать.

«Человеку необходимо не только знать истину, но он должен еще быть в состоянии делать то, что является правильным и желать делать это». «Во всех случаях, когда принципы школьного дела и его организации не исходят просто, прямо и непосредственно из существа человеческой природы, а насильственно, искусственно выводятся из случайных состояний и положений людей, результаты всегда иные, чем они должны быть. Они никогда не соответствуют стремлениям человеческой природы, а средства, при помощи которых достигаются эти мнимые результаты, никогда не являются педагогическими, ведущими к облагораживанию человека, они всегда лишь портят и губят его».

При этом учитель, недооценивающий степень влияния собственной персоны на личность воспитанника, по мнению И.Г. Песталоцци, «не представляет себе, какой властью над людьми обладает любовь... не знает воздействия сердечности, пожатия руки, кивка, улыбки; он не понимает значения забавы и шутки, важности совместного переживания радости и целящего воздействия веселого расположения духа».

В основе взглядов *Иоганна Фридриха Гербарта* лежала идея о гармоническом развитии всех способностей человека, выработке многосторонних интересов в гармонии с волеизъявлением. Интерес, иначе интеллектуальная самостоятельность, в этом случае является собственно целью обучения. Вызов его, поддержание и достижение в итоге интереса осуществляется посредством разветвленной системы управления со стороны педагога, через угрозу, запрет, приказ,

разъяснение. Выбор же метода воздействия педагога на воспитанника зависит от индивидуальных качеств личности стало предметом подробных рекомендаций учителям, подготовленных Гербертом.

Следовать за природой ребенка призывал *Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег*. Именно он сформулировал ряд дидактических правил, среди которых выведен принцип заинтересованности в процессе и результате учебной деятельности как учителя, так и ученика.

Аналогичными путями велись поиски стимулирующих условий в истории отечественной педагогики. Князь *Владимир Мономах* является первым, кто обозначил задачу учета в учении и воспитании практических потребностей личности. Он считал важным развивать у детей инициативу и самостоятельность, приучать их к преодолению трудностей, что является, по его мнению, основой успеха, указывал на необходимость пробудить у детей интерес к постоянному «деланию», то есть к активной познавательной и практической деятельности.

В России к проблеме воспитания деятельной личности обращался *Н.Г. Чернышевский*. Активность человека он относил к ведущим свойствам человеческой личности. Источником активности называл природную потребность в ней, выраженную у разных людей с разной интенсивностью. Из чего делал вывод о необходимости формирования разноплановых потребностей, становящихся впоследствии фундаментом, важнейшим условием становления личности. Другими словами, он рассматривал мотив как личностное качество, свойство личности.

Его единомышленник *Н.А. Добролюбов*, развивая эту мысль, добавлял, что деятельность является не только целью, итогом формирования потребностей, но и Добролюбов с негодованием критиковал современную ему систему воспитания, подавляющую в ребенке проявление волеизъявления, отмечал пагубность игнорирования индивидуальных и возрастных особенностей, саму природу личности. Также он был категорично отрицательно настроен в оценке действительности внешней мотивации: «Главное, что должен иметь в виду воспитатель - ... заставлять действовать его (ребенка) сознательно, а не из страха и не из корыстных видов похвалы и награды». Цель образования состоит, по его убеждению, не столько в сообщении неких знаний, сколько в научении «внушить... любовь к знаниям, дать материал для деятельности всем способностям и полный простор для их развития».

Солитарен в этом отношении был *К.Д. Ушинский*, который отмечал, что «воспитание должно неусыпно заботиться, чтобы ... внушить ему (воспитаннику) неутолимую жажду труда», «уважение и любовь к труду... дать ему привычку к труду». При этом важно его видение учебной деятельности: «учение есть труд». Он рассматривал процесс обучения как напряженную, двустороннюю работу, которая требует от учащихся значительных волевых усилий. Он писал: «Учение, основанное только на интересе, не дает окрепнуть самообладанию и воле ученика, так как не все в учении интересно и придет многое, что надобно будет взять силою воли». Ушинский определял и ряд условий, соблюдение которых необходимо ради достижения педагогического эффекта, среди этих условий он отмечал принцип учета детских потребностей и интересов; требование к отбору содержания учебного материала - связь «не с курьезами и диковинами», а с жизнью; принцип постепенного усложнения задач в соответствии с ростом и развитием детей, организации деятельности на таком уровне, чтобы дер-

жать учащихся в рабочем напряжении («не давать им засыпать»). Он настаивал на необходимости отказаться от мер устрашения и наказания ради поддержания рабочей атмосферы и дисциплины. «В школе должна царствовать серьезность, допускающая шутку, но не превращающая всего дела в шутку...» В качестве стимулирующего подкрепления Ушинский отвергал материальные награды, признавал роль поощрения, одобрения, похвалы со стороны учителя.

XX век принес немало новых идей в поисках методов стимулирования, разработанных в зарубежной и отечественной педагогике.

Представители экспериментальной педагогики 1-ой половины XX века поставили личность ребенка и сферу его интересов в центр своих педагогических систем. Так, например, *Август Лай* был сторонником идеи замены школы учебы школой действия, где определяющим показателем результативности является активность ученика. Эту идею поддерживал и *Альфред Бине*. Он указывал на то, что ребенок хорошо и охотно усваивает лишь то, что его интересует и непосредственно касается. Развивая сферу его интересов необходимо стремиться к тому, чтобы ребенок стал активным участником собственного образования. *Джон Дьюи* и его сторонники также полагали, что обучение должно исходить из интересов, потребностей учащихся, в связи с этим в задачу педагога входит поощрение активности школьников.

Отбора содержания учебного материала с учетом интересов самих детей, что позволяло вызывать эмоциональное восприятие, добиваться отклика и делало сведения личностно значимыми. Преодоление же трудностей возможно только в случае, если педагог сумел сформировать у своих учеников высокий уровень мотивации. На это неоднократно указывал талантливый советский педагог и ученый *В.А. Сухомлинский*. В частности он писал: «Обучение и развитие невозможно, если учитель одновременно не вызовет страсть к учению (на каждом уроке!) и не учит ребенка учению (на каждом уроке!). Эти два требования тоже взаимосвязаны. Чтобы ученик хотел учиться, он должен уметь учиться. Интерес поддерживается успехом, к успеху ведет интерес. А без успеха, без радостного переживания победы над трудностями нет интереса, нет развития способностей, нет обучения, нет знания... Следует постоянными успехами возбуждать страсть к учению... Учение – труд, серьезный труд ребенка, следовательно, оно должно быть радостью, потому что труд, успех в труде, преодоление препятствий в труде, его результат – все это надежные источники человеческой радости».

Проведенный нами исторический экскурс – яркое свидетельство напряженных поисков не только эффективных методов обучения, но в большей степени методов стимулирования учеников, являющихся залогом результативности учебного процесса.

МОТИВАЦИЯ: ВЗГЛЯД ВЧЕРА И СЕГОДНЯ

Мартемьянова А.А., Осин А.К.

Шуйский филиал ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет», Шуй, Россия

Стресс, различные проявления агрессии, депрессивное состояние – все это сигналы тревоги, свидетельствующие о дискомфорте восприятия молодым человеком собственной личности и дисбаланса ее с социальным окружением.

Отторжение обществом любого, кто отклоняется от нормы в представлении окружения, определяется целым рядом факторов, среди которых и неосведомленность, и недостатки воспитания, и наличие