

განათლების ფსიქოლოგია

რიდერი

მ. წერეთელი

ნაწილი II –III

2016

კრიტიკული აზროვნების ელემენტები

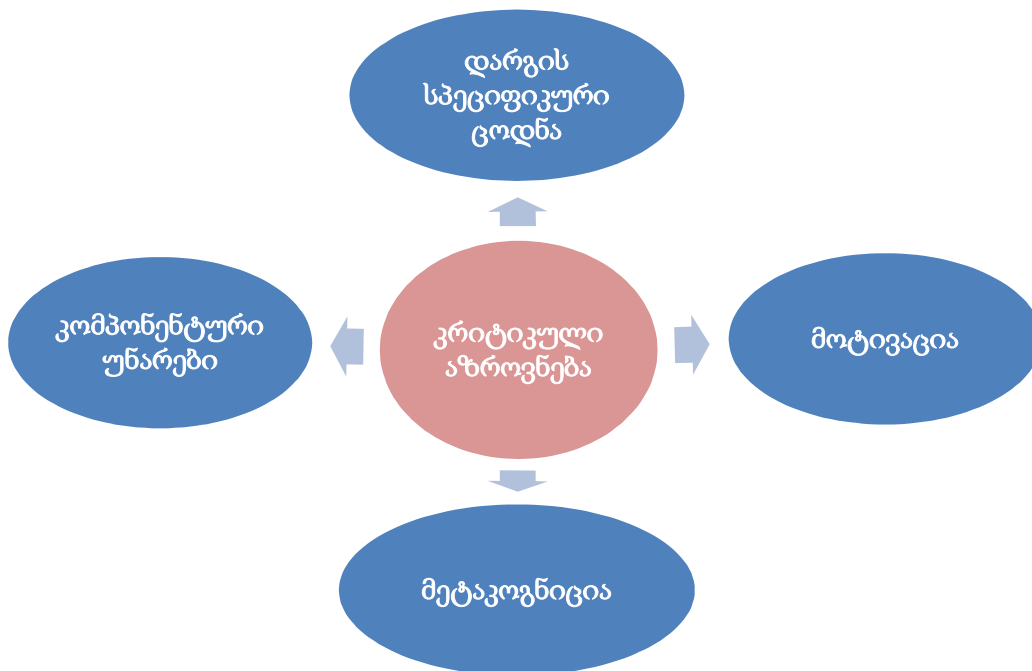
კრიტიკული აზროვნების თანამედროვე მიდგომები ორგანიზებულია ოთხი ძირითადი ელემენტის გარშემო (R. Mayer, 2002, Nikerson, 1988), ეს ელემენტები წარმოდგენილია ნახატზე 9.3 და აღწერილია ამ ნაწილში.

კომპონენტური უნარები

კომპონენტური უნარები არის აზროვნების „ინსტრუმენტები“. ეს არის კოგნიტური პროცესები, რომლებსაც შემსწავლელი იყენებს დასკვნების გაკეთებისას და მათ შესაფასებლად (Mayer, 2002). ავტორთა უმრავლესობა თანხმდება იმ უნარებზე, რომლებიც მოცემულია ცხრილში #9.2.

კვლევები მხარს უჭერენ კომპონენტურ უნარებზე ფოკუსირებას. ეს უნარები სპეციალურად უნდა იყოს აღწერილი, მოდელირებული და გავარჯიშებული უკუკავშირის მიღების ფონზე (R. Mayer, 2002; Sternberg, 1998b, 1998c). კომპონენტური უნარების ინტეგრირება რეგულარულ კურიკულუმში ეხმარება მოსწავლეებს უფრო ღრმად გაიგონ საკითხი, რომელსაც სწავლობენ (Bransford et al. 1991).

ნახატი 9.3 - კრიტიკული აზროვნების ელემენტები



დარგის სპეციფიკური ცოდნა

ჩვენ მუდმივად ხაზს ვუსვამთ წინარე ცოდნის მნიშვნელობას კოგნიტური სწავლის ყველა ასპექტისთვის და ის არანაკლებ მნიშვნელოვანია კრიტიკული აზროვნებისთვის. ისევე როგორც სხვა სფეროებში, წინარე ცოდნა დარგობრივად სპეციფიკურია. პიროვნების კრიტიკულად აზროვნების უნარი ისტორიაში, მაგალითად, არ უზრუნველყოფს იმას, რომ ის ასევე კრიტიკულად იაზროვნებს ქიმიაში. ნიკერსონმა (Nickerson, 1988) შეაჯამა დარგის სპეციფიკური ცოდნის მნიშვნელობა შემდეგნაირად: იმისთვის, რომ აზროვნების პროცესი ეფექტური იყოს, უნდა გქონდეს სპეციფიკური ცოდნა ამ სფეროში და ზოგადად, რაც უფრო მეტი იცი, მით უკეთესია (გვ. 13).

ცხრილი 9.2 კომპონენტური უნარები აზროვნებაში

უნარები	ქვეუნარები
დაკვირვება	გახსენება ამოცნობა
პატერნების აღმოჩენა და განზოგადება	შედარება და დაპირისპირება (კონტრასტი) კლასიფიცირება რელევანტური და არარელევანტური ინფორმაციის იდენტიფიცირება
დასკვნების ჩამოყალიბება პატერნების საფუძველზე	დასკვნა წინასწარმეტყველება ჰიპოთეზების შემუშავება გამოყენება
დასკვნების შეფასება დაკვირვების საფუძველზე	თანმიმდევრულობის შემოწმება ტენდენციურობის, სტერეოტიპების, კლიშეების და პროპაგანდის იდენტიფიცირება უსაფუძვლო დაშვებების იდენტიფიცირება გადამეტებული განზოგადების ან მცირედ განზოგადების ამოცნობა დასკვნების ფაქტებით დადასტურება

მეტაკოგნიცია

მეტაკოგნიცია მნიშვნელოვანია ყველა კოგნიტური პროცესისთვის, ის საშუალებას გვაძლევს მიზნისკენ მივმართოთ ჩვენი კოგნიტური ძალისხმევა (Donavan & Bransford, 2005). კრიტიკული აზროვნების კონტექსტში, იყო მეტაკოგნიტური, ნიშნავს, რომ იცოდე ის, თუ როდის გამოიყენო კომპონენტური უნარები, როგორ დაუკავშირო ისინი დარგის სპეციფიკურ ცოდნას და რატომ გამოიყენო ისინი. ეფექტური მოაზროვნე არა მხოლოდ პოულობს პატერნებს და აყალიბებს დასკვნებს მტკიცებულებების საფუძველზე, არამედ მან ძალიან მკაფიოდ იცის, თუ რას აკეთებს და რატომ აკეთებს.

ზოგიერთი მკვლევარი ასაბუთებს, რომ მეტაკოგნიცია არის კრიტიკული აზროვნების არსი და მისი განვითარება ხშირად უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე - კონპონენტური უნარებისა (Kuhn, 1999; Kuhn & Dean, 2004). აზროვნების ექსპლიციტურად, ღიად, ნათლად სწავლება, როგორც ეს საკლასო ოთახში ხდება, წარმოადგენს მეტაკოგნიტური უნარების განვითარების ეფექტურ გზას (Butler, 1998).

მოტივაცია

ექსპერტები სულ უფრო მეტად რწმუნდებიან მოტივაციის მნიშვნელოვან როლში აზროვნების პროცესში (Pintrich & Schunk, 2002). შემსწავლელის მოტივაცია განაპირობებს განწყობასა და დისპოზიციებს, რომლებსაც მოსწავლეები მიჰყავს სწავლის გამოცდილებამდე. მაგალითები მოიცავს:

- ✓ მიდრეკილებას, დაეყდნო მტკიცებულებებს დასკვნების გაკეთების დროს;
- ✓ მზადყოფნას, პატივი სცე საკუთარი აზრისგან გასხვავებულ მოსაზრებას;
- ✓ ტენდენციას, იფიქრო მოქმედების დაწყებამდე და განიხილო, არის თუ არა დასკვნები აზრიანი;
- ✓ მზადყოფნას, რომ „გაუშვა“ წინა იდეები, რწმენები და დაშვებები (Bransford & Schwartz, 1999; Van Gelder, 2005).

მზადყოფნა, რომ გათავისუფლდე წინარე იდეებისგან, რთულია. ბევრი მასწავლებელი ხარჯავს დიდ ძალისხმევას, რომ მოსწავლეებმა აითვისონ ეს და სხვა განწყობები და დისპოზიციები. მაგალითად, იდეალურ შემთხვევაში, ჩვენ გვინდა, რომ ჩვენმა მოსწავლეებმა ჩადონ მეტი ძალისხმევა ისეთი მტკიცებულების მოძიებაში, რომლებიც ეწინააღმდეგებიან მათ რწმენებს და აგრეთვე, მზადყოფნაში, რომ შეიცვლონ აზრი, თუკი მტკიცებულებები ამ რწმენის საწინააღმდეგოა.

ჩვენ ასევე გვინდა, რომ ჩვენმა მოსწავლეებმა ჰკითხონ თავიანთ თავს, „საიდან ამოდის ავტორი?“ როცა კითხულობენ პოლიტიკურ კომენტარს, იციან, რომ პოლიტიკური ორიენტაცია იწვევს ავტორის აზრის გადახრას. სკოლაში ჩვენ გვინდა, რომ მოსწავლეები იყვნენ სკეპტიკურები სიმართლისა და ჭორების შესახებ და საკლასო გარემოში ჩვენ გვინდა, რომ ისინი მუდმივად ინტერესდებოდნენ ისეთი კითხვებით, როგორებიცაა, „რასთან არის ეს დაკავშირებული?“ და „საიდან ვიცით?“

1. განწყობები და დისპოზიციები რთულია ასწავლო პირდაპირ. მოსწავლეებს, რომლებიც მიდრეკილნი არიან იაზროვნონ კრიტიკულად, ჰყავთ მასწავლებლები, რომლებიც ქმიან ასეთ განწყობებს მათთვის, სარგებლობენ შეთხვევებით, რათა სასწავლო აქტივობის დროს ავარჯიშონ და დაამკვიდრონ ისეთ ემოციურ კლიმატი, რომელიც ხელს უწყობს კრიტიკულ აზროვნებას.

ინსტრუქციის პრინციპები: კრიტიკული აზროვნების განვითარება

როგორც უკვე ითქვა ამ ქვეთავის დასაწყისში, მოსწავლეებისთვის კრიტიკული აზროვნების უნარების განვითარება სწავლებისადმი კოგნიტური მიდგომის არსებითი ნაწილია. კრიტიკული აზროვნების სწავლა კი მოითხოვს ფართო და მრავალგვარ პრაქტიკას. შემდეგი პრინციპები მოგეხმარებათ მოსწავლეების გავარჯიშებაში.

1. მოახდინეთ კრიტიკული აზროვნების რეგულარულ კურიკულუმში ინტეგრაცია.
2. მოსთხოვეთ მოსწავლეებს, რომ წარმოადგინონ მტკიცებულებები საკუთარი დასკვნებისთვის, და ისეთ კითხვებთან ერთად, როგორებიცაა, „საიდან ვიცით ეს?“, და „რატომ?“
3. წახალისეთ მოსწავლეები საკუთარი აზროვნების გათვითცნობიერებაში;
4. ისარგებლეთ შესაძლებლობებით, განუვითაროთ ფიქრის/აზროვნების დისპოზიციები, როდესაც მათ რაიმე აზრები უჩნდებათ;

ილუსტრაციისთვის, მოდით, დავუბრუნდეთ ლაურას სამშაბათის გაკვეთილს და გავიხსენოთ რამდენიმე დიალოგი:

ლაურა: რას ვაკეთებთ შემდეგ? (მას შემდეგ, რაც კლასმა განსაზღვრა, რომ საკლასო ოთახის მთლიანი ფართობი 1.440 იყო).

ელისი: გამოვაკლოთ ეს ნაწილები (მიანიშნა დიაგრამის „L“-ით აღნიშნულ ნაწილზე)

ლაურა: საიდან ვიცით, რომ უნდა გამოვაკლოთ?

ადამი: იქ არ არის ხალიჩა... და ეს მთლიანი ოთახის ნაწილია.

ლაურა: კარგი, გააკეთეთ ეს... პირველ რიგში, სცადეთ ეს (მიანიშნა დიაგრამის ზემოთა ნაწილზე). რა არის ამ ნაწილის სიგრძე, ფრედ?

ფრედი: ოცდათერთმეტი ფუტი.

ლაურა: კარგი, რას ვიტყვით სიგანეზე; რა არის ამ სექციის სიგანე? არის ის 2 ფუტი თუ 5 ფუტი, პეიჯ?

პეიჯი: ხუთი ფუტი.

ლაურა: რატომ არის ის ხუთი?

პეიჯი: 2 მხოლოდ ნიჟარის ადგილია. ლინოლიუმით დაფარულია მთლიანად 5 ფუტი.

ლაურა: სწორი აზრია, პეიჯ... ყველამ გამოთვალეთ ამ ნაწილის ფართობი.

მოგვიანებით, მათ გააგრძელეს:

ლაურა: ახლა, მოდით, ვიყოთ კარგი მოაზროვნეები...შეუძლია, ვინმეს ახსნას რატომ 3-ჯერ 12?

ანია: მე გავაკეთე! ეს იმიტომ, რომ ჩვენ ის უკვე გვაქვს საკმარისი (მიუთითა დიაგრამაზე)

ლაურა: გამოდი და გვაჩვენე.

ანია გამოვიდა ოვერჰედთან და გადააკეთა დიაგრამა ისე, როგორც ნაჩვენებია სურათზე.

ანია: მე ვფიქრობ...ხედავთ? ჩვენ უკვე გვაქვს ეს (და მიანიშნებს დიაგრამის მარჯვენა ქვედა კუთხეში). მაშ, ამის სიგრძე არის 12 და არა 15... მაშასადამე, ის იქნება 3-ჯერ 12.

ახლა, მოდით განვიხილოთ ლაურას ძალისხმევა უფრო დეტალურად. მან გამოიყენა პირველი პრინციპი, მოახდინა რა კრიტიკული აზროვნების ინტეგრაცია რეგულარულ კურიკულუმში. ამის გაკეთებას მისი მხრიდან დასჭირდა მცირე დამატებითი დრო და ძალისხმევა.

ლაურამ გამოიყენა მეორე პრინციპი (მოსთხოვო მოსწავლეებს, წარმოადგინონ მტკიცებულებები) ისეთი კითხვების დასმით, როგორებიცაა, „საიდან ვიცი, რომ ჩვენ უნდა გავაკეთოთ?“ „რატომ არის ეს ხუთი ფუტი?“ „და ვისმეს შეუძლია ახსნას, რატომ 12-ჯერ 3?“ (სამუშაო მაგალითში). თითოეული კითხვა მოითხოვს სტუდენტისგან, წარმოადგინოს მტკიცებულება და დააზუსტოს საკუთარი აზრები, რაც კრიტიკული აზროვნების საფუძველია. ამგვარი კითხვების დასმის საშუალება გაცილებით უფრო ხშირად გვაქვს, ვიდრე ჩვენ გვგონია და როდესაც მასწავლებელი შეუძლია ამოიციოს ასეთი შესაძლებლობები, მაშინ კრიტიკული აზროვნება შესაძლებელია გახდეს საკლასო სწავლების ინტეგრალური ნაწილი.

ლაურამ გამოიყენა მესამე პრინციპი (ხელი შეუწყო მოსწავლეების გათვითცნობიერების ამაღლებას საკუთარი აზროვნების შესახებ), როცა სთხოვა ანიას, რომ ნიმუშად ეჩვენებინა კლასისთვის, თუ როგორ იაზროვნა. მასწავლებლებს მოსწავლეების მიერ საკუთარი აზროვნების შესახებ თვითცნობიერების ამაღლება შეუძლიათ იმიტაც, რომ შეახსენონ მათ, როგორც კი ასეთი საშუალება იქნება, რომ საჭიროა იფიქრონ იმაზე, რასაც აკეთებენ. მაგალითად, ლაურას ორშაბათის გაკვეთილზე კლასმა განსაზღვრა, რომ მთლიანი ოთახის ფართობია 1.440 კვადრატული ფუტი, მაგრამ ერთ-ერთ ჯგუფს მხოლოდ ხალიჩიანი ნაწილი გამოუვიდა 1.660 კვადრატული ფუტი.

ეს იყო კარგი საშუალება, რომ მოსწავლეებისთვის ეთხოვა შეემოწმებინათ თავიანთი მსჯელობა. შემდეგი ტიპის კითხვები შეიძლება ყოფილიყო გამოყენებული:

რამდენია ოთახის მთლიანი ფართობი?

ხალიჩიანი ნაწილი უნდა იყოს უფრო მეტი, ნაკლები თუ იმავე ფართობის?

რატომ ფიქრობთ ასე?

მაშ, როცა ჩვენ მივიღეთ პასუხი 1.600, რა უნდა ვქნათ?

წახალისო მოსწავლეები, რომ საკუთარ თავს დაუსვან კითხვები, თუ რამდენად აზრიანია მათი პასუხები, ნაკლებად სავარაუდოა, რომ სასარგებლო იქნება არასწორი მაგალითების კონკრეტული მაგალითების გარეშე. თუმცა, პრაქტიკასთან ერთად სტუდენტთა დისპოზიციები, რომ ჰკითხონ თავიანთ თავს, აქვს თუ არა მათ მსჯელობას აზრი, აუმჯობესებს მათ კრიტიკულ აზროვნებას. ეს არის მეოთხე პრინციპის გამოყენება. ლაურა შეეცადა გამოეყენებინა ეს შესაძლებლობა, როცა სამშაბათის გაკვეთილის ბოლოს, მან იკითხა: „რას ვეკითხებით საკუთარ თავს ყოველთვის, როცა ჩვენ სტრატეგიას ვამოწმებთ?“ პასუხად შეინმა თქვა: „აქვს ამას აზრი?“ ლაურამ დაადასტურა: „დიახ, სწორედ ამას... მაშინ თქვენ იქნებით მზად ახსნათ, თუ როგორ მიიღეთ თქვენი პასუხები. ჩვენ ამას გავაკეთებთ ხვალ.“ მასწავლებლები ხშირად ხელიდან უშვებენ ამგვარ შესაძლებლობას, ასწავლონ კრიტიკული აზროვნება, შინაარსზე გადამეტებული აქცენტით და მსჯელობის

საზიანოდ (Tortt, 2005). ლაურამ გაახსენა თავის მოსწავლეებს, რომ მნიშვნელოვანია სტრატეგიის გონივრულობის განხილვა და ამით ხელი შეუწყო მეტაკოგნიტიური ცნობიერების ორივე სტრატეგიის - კრიტიკული კომპონენტის გამოყენებას და კრიტიკული აზროვნების განვითარებას.

შეამოწმე შენი ცოდნა

3.1. განმარტე კრიტიკული აზროვნება და აღწერე მისი ელემენტები.

3.2. კიდევ ერთხელ გადახედე დიალოგებს ლაურასა და მის მოსწავლეებს შორის. რომელი კომპონენტური უნარების ილუსტრირებას ახდენენ ადამი, პეიჯი და ანია? ახსენით.

3.3. ქალბატონი სოლისის მოსწავლეები აანალიზებენ 1960-დან 2000 წლამდე გლობალური საშუალო ტემპერატურის ცხრილს. ისინი ასკვნიათ, რომ ცხრილი გვიჩვენებს ტემპერატურის მატების ზოგად ტენდენციას. „რა გავაკეთეთ აქ ჩვენ?“ - იკითხა ქალბატონმა სოლისმა. „ჩვენ გავიზარეთ მონაცემები“ უპასუხა ფრანცისკომ.

წარმოდგენილთაგან რომლის საუკეთესო ილუსტრაციაა ფრანსისკოს პასუხი? დარგის სპეციფიკური ცოდნის, კომპონენტური უნარების თუ მოტივაციის? ახსენით.

კლასთან კავშირი

სტრატეგიული სწავლების ხელშეწყობა და კრიტიკული აზროვნება ჩვენს კლასში

სწავლის სტრატეგიები

1. ასწავლეთ სწავლის სტრატეგიები კურიკულუმის გამჭოლად (კვლელდაკვალ).

დაწყებითი საფეხური: მეორე კლასის მასწავლებელი სვამს დამაზუსტებელ კითხვებს და წაახალისებს თავის მოსწავლეებს, რომ ჰკითხონ თავიანთ თავს ყოველი გაკვეთილის შემდეგ, თუ რის შესახებ იყო გაკვეთილი და რა ისწავლეს ამ გაკვეთილის შედეგად.

საბაზო საფეხური: მეექვსე კლასის მასწავლებელი უხსნის მოსწავლეებს ჩანაწერების გაკეთების მნიშვნელობას მოსმენის უნარის განვითარებისათვის. შემდეგ ის ავარჯიშებს მოსწავლეებს ჩანაწერების გაკეთებაში საბუნებისმეტყველო და სოციალურ მეცნიერებებში, იყენებს საკითხების (თემის) ჩონჩხს პრეზენტაციების ორგანიზებისთვის და სთხოვს თავის მოსწავლეებს გამოიყენონ ისინი როგორც გზამკვლევი ჩანაწერების გაკეთებაში.

საშუალო საფეხური: ბიოლოგიის მასწავლებელი ყოველი გაკვეთილის ბოლოს სთხოვს თავის მოსწავლეებს, შეაჯამონ გაკვეთილის ყველაზე მნიშვნელოვანი ნაწილები. ის ამატებს მასალას არასრულ შეჯამებებს.

კრიტიკული აზროვნება

2. დაგეგმე და ჩაატარე გაკვეთილი აზროვნების გასავითარებლად.

დაწყებითი საფეხური: მეოთხე კლასის მასწავლებელი ცდილობს დასვას კითხვები, რომლებიც ხელს შეუწყობენ მოსწავლეების აზროვნებას, მას აქვს კითხვების სია, რომელსაც ის უწოდებს „დიდ ხუთიანს“. იგი აკრავს მას განცხადებების დაფაზე და ცდილობს, როგორც კი ამის საშუალება გაჩნდება, დასვას ეს კითხვები: ა) რას ხედავთ? დააკვირდით. ბ) რითი არიან ისინი მსგავსნი? რითი არიან განსხვავებულნი? გ) რატომ არიან მსგავსნი? რატომ არიან განსხვავებულნი? დ) რა მოხდებოდა, თუ (რომ) ... ე) საიდან იცით?

საბაზო საფეხური: მეშვიდე კლასის მსოფლიოს გეოგრაფიის მასწავლებელი გაკვეთილის ახსნისას იყენებს გრაფიკებს, დიაგრამებს და ცხრილებს. ის იწყებს გაკვეთილს იმით, რომ სთხოვს მოსწავლეებს შეადარონ ნახატზე მოცემული თითოეული პუნქტის შესახებ ინფორმაცია და შედარების საფუძველზე გააკეთონ დასკვნები ამ პუნქტებთან დაკავშირებით.. ის ითხოვს მოსწავლეებისგან, რომ წარმოადგინონ მტკიცებულებები ყოველი დასკვნის შემთხვევაში იმ ინფორმაციაზე დაყრდნობით, რომელსაც ნახატზე ხედავენ.

საშუალო საფეხური: ინგლისურის მასწავლებელი ცდილობს დაეხმაროს მოსწავლეებს ლიტერატურის ანალიზში. ისინი იხილავენ ნაწარმოებებს და მასწავლებელი რეგულარულად სვამს შეკითხვას: „საიდან იცით ეს?“ და „რა განამტკიცებს მოთხრობაში თქვენს იდეას?“

სწავლის ტრანსფერი (გადატანა)

განვიხილოთ შემდეგი სიტუაცია:

თქვენ ჩაჯექით თქვენს მანქანაში, შეარჭეთ გასაღები დასაქოქად და ღვედის სიგნალი ირთვება, თქვენ სწრაფად იკეთებთ ქამარს, ან მოელით რა სიგნალს, თქვენ ღვედს იკეთებთ მანამ, სანამ შეარჭობთ გასაღებს.

დავფიქრდეთ ერთი წუთით. ბიჰევიორიზმის რომელი ცნების საუკეთესო ილუსტრირებაა თქვენი ქცევა - რომ გადაიჭირეთ ღვედი? ამ შემთხვევას ბიჰევიორისტი აღწერდა, როგორც უარყოფითი განმტკიცებების მაგალითს. თუ თქვენ მოახდენთ მის ასეთ იდენტიფიცირებას,

მაშინ მოახდენთ ტრანსფერის ეფექტის დემონსტრირებას „ადრე ნასწავლის - ახალ ნასწავლზე ან პრობლემის გადაწყვეტისას“ (R. Mayer, 2002, გვ.4). როცა ჩვენ გვინდა ამოვიცნოთ ან მოვიყვანოთ ცნების ახალი მაგალითი, გადავწყვიტოთ ახალი პრობლემა ან გამოვიყენოთ ნასწავლი სტრატეგია ახალ სიტუაციაში, ჩვენ ვახდენთ ტრანსფერის დემონსტრირებას. ტრანსფერი მნიშვნელოვანია, რადგან იგი საშუალებას აძლევს შემსწავლელს გამოიყენოს გაგება ახალ კონტექსტში.

სკოლას არ შეუძლია ასწავლოს მოსწავლეს ყველაფერი, რაც მან უნდა იცოდეს, მაგრამ მან უნდა აღჭურვოს მოსწავლე ტრანსფერის (გადატანის) უნარით - გამოიყენოს ის, რაც ისწავლა იმისთვის, რომ გადაჭრას ახალი პრობლემები წარმატებით ან ისწავლოს სწრაფად ახალ სიტუაციაში. (R.Mayer & Wittrock,1996,გვ 49).

ინფორმაციის გახსენება არ მოიცავს ტრანსფერს. თუ, მაგალითად, თქვენი მასწავლებელი ამას წინათ მსჯელობდა ღვედის გაკეთებაზე, როგორც ნეგატიური განმტკიცების მაგალითზე, და თქვენ მოგვიანებით გაიხსენეთ ეს, როგორც ნეგატიური განმტკიცების მაგალითი, ეს არ არის ტრანსფერი. თქვენ უბრალოდ დაიმახსოვრეთ ინფორმაცია. პრობლემის გადაჭრის თვალსაზრისით, ტრანსფერი აღმოცენდება მაშინ, როცა მოსწავლეს შეუძლია გადაჭრას პრობლემა, რომელიც მანამდე მას არ შეხვედრია. ხოლო სწავლის სტრატეგიის შემთხვევაში, ტრანსფერი აღმოცენდება, მაგალითად, მაშინ, როცა მოსწავლე იყენებს დამაზუსტებელ კითხვებს კითხვისგან განსხვავებულ სფეროში.

ტრანსფერი შეილება იყოს ან პოზიტიური, ან ნეგატიური. პოზიტიურ ტრანსფერს ადგილი აქვს მაშინ, როცა ერთ კონტექსტში ნასწავლი აადგვილებს მეორეში სწავლას, მაშინ როცა ნეგატიური ტრანსფერი ხელს უშლის მეორეში წარმატებას (R.Mayer & Wittrock, 1996). მაგალითად, თუ მოსწავლემ იცის, რომ ძუძუმწოვარი აჭმევს თავის ნაშიერს და სუნთქავს ფილტვებით, შემდეგ კი გადაწყვეტს, რომ ვეშაპი ძუძუმწოვარია, ის ახდენს პოზიტიურ ტრანსფერს. თუ მან იცის, რომ თევზი არის ცხოველი, რომელიც ზღვაში ცხოვრობს და შემდეგ გადაწყვეტს, რომ ვეშაპი თევზია, მაშინ იგი ახსენს ნეგატიურ ტრანსფერს.

ზოგადი და სპეციფიკური ტრანსფერი

ერთ დროს, განათლების სპეციალისტები თვლიდნენ, რომ ისეთი კურსების შესწავლა, როგორცაა ლათინური, ბერძნული და მათემატიკა, ღირებულია არა მხოლოდ იმისთვის, რომ ისწავლო ლათინური, ბერძნული და მათემატიკა, არამედ გონების „დისციპლინისთვის“. იმედოვნებდნენ, რომ ეს კურსები აძლიერებდა შემსწავლელის აზროვნების ზოგად უნარს. როდესაც ვლინდება ზოგადი ტრანსფერი, მაშინ ერთ კონტექსტში შეძენილი უნარების ან ცოდნის გამოყენება ხდება განსხვავებული კონტექსტის ფართო დიაპაზონში, მაგალითად, ზოგად ტრანსფერს აქვს ადგილი, თუ ჭადრაკის თამაშში ექსპერტობა დაეხმარებოდა პირს მათემატიკის უფრო ადვილ სწავლებაში იმის გამო, რომ ორივე მოითხოვს ლოგიკას.

სპეციფიკური ტრანსფერია უნარი, რომ გამოიყენო ინფორმაცია იმ კონტექსტის მსგავს კონტექსტში, რომელშიც თავდაპირველი სწავლა მოხდა. თუ გავიგებთ, რომ ბერძნული პრეფიქსი „photos” ნიშნავს სინათლეს, მაშინ შედეგად შემსწავლელი უკეთესად გაიგებს ისეთ სიტყვებს, როგორცაა, ფოტოგრაფია და ფოტოსინთეზი და ამ შემთხვევაში ადგილი აქვს სპეციფიკურ ტრანსფერს.

სამწუხაროდ, როგორც მკვლევრებმა აღმოაჩინეს 80 წელზე მეტი ხნის წინ, და შემდეგ რამდენჯერმე დაადასტურეს, ზოგადი ტრანსფერი იშვიათად ვლინდება (Driscoll, 2005; Phugh, Bergin, & Rocks, 2003; E. Thorndike, 1924), ლათინურის სწავლა, მაგალითად, იწვევს შემსწავლელის ლათინურში დახელოვნებას და სპეციფიკურ ტრანსფერს ინგლისური სიტყვების ლათინურ ფუძესთან მიმართებით; ზოგადად, ის მხოლოდ მცირედად აუმჯობესებს აზროვნებას.

სწავლის ტრანსფერზე მოქმედი ფაქტორები

რამდენიმე ფაქტორი მოქმედებს ტრანსფერის უნარზე. ესენია:

- ✓ სასწავლო სიტუაციების მსგავსება
- ✓ შემსწავლელის თავდაპირველი გაგების სიღრმე
- ✓ მაგალითების ხარისხი და მრავალგვარობა და სწავლის სხვა გამოცდილება
- ✓ მეტაკოგნიციის აქცენტირება

სასწავლო სიტუაციების მსგავსება

როგორც ზოგადი და სპეციფიკური ტრანსფერის შესახებ ჩვენი დისკუსიის დროს იყო აღნიშნული, რაც უფრო ახლოს არის ორი სასწავლო სიტუაცია, მით უფრო მეტად სავარაუდოა, რომ ტრანსფერი მოხდება (U.S. Fuchs et al., 2003; Phye, 2001). მაგალითად, როცა პირველკლასელებს უკვე გადაჭრილი აქვთ პრობლემა,

ენჯის აქვს ტკბილეულის ორი ნაჭერი. კიმმა მისცა მას ტკბილეულის სამი ნაჭერი. რამდენი ნაჭერი აქვს ენჯის ახლა?

მაშინ ისინი კარგად აკეთებენ ამას:

ბრიუსს აქვს სამი ფანქარი. მისმა მეგობარმა ორლანდომ მას მისცა კიდევ ორი. რამდენი ფანქარი აქვს ბრიუსს ახლა?

როცა გაკეთებული აქვთ ამოცანა ენჯისა და კიმის შესახებ, უფრო ცუდად წყვეტენ შემდეგ პრობლემას:

სოფის აქვს სამი ნამცხვარი. ფლავიოს აქვს ოთხი ნამცხვარი. რამდენი აქვთ ერთად? (Riley, Green & Heller, 1982).

პირველი ორი პრობლემა უფრო ახლოს არის ერთმანეთთან, ვიდრე პირველი და მესამე პრობლემა. ეს შედეგი გვიჩვენებს, რომ ტრანსფერი ძალიან სპეციფიკურია.

თავდაპირველი გაგების სიღრმე

ტრანსფერი მოითხოვს თავდაპირველი გაგების მაღალ დონეს (Bransford & Schwartz, 1999). ეს შეიძლება აშკარაა, მაგრამ კვლევები გვიჩვენებენ, რომ მოსწავლეები ხშირად ვერ ახერხებენ ტრანსფერს, იმის გამო, რომ ვერ გაიგეს პირველი საკითხი (DeCortr, 2003). რაც უფრო მეტად გავარჯიშდებიან და მეტი უკუკავშირი ექნებათ იმ საკითხზე, რომელსაც სწავლობენ, მით უფრო ღრმაა გაგება და შესაბამისად, უფრო მეტად არის სავარაუდო, რომ ტრანსფერი განხორციელდება (Moreno & Hayer, 2005; Schunk, 2004). როცა იგეგმება გაკვეთილი, მასწავლებელმა უნდა მოახდინოს თემის მნიშვნელოვანი ცნებების და უნარების იდენტიფიცირება, რათა კონცენტრირდეს მათი გაგების ხარისხზე და არა გადაცემულ ინფორმაციაზე. დამატებით, მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის დიალოგის ხარისხს აქვს მნიშვნელოვანი ზეგავლენა როგორც სწავლაზე, ასევე - ტრანსფერზეც (Engle, 2003; Lienhardt & Steele, 2005). ეს არის დამატებითი არგუმენტი სოციალური ინტერაქციის სასარგებლოდ.

მაშ, რა უნდა ვქნათ, როცა მოსწავლეების თავდაპირველ გაგებას სიღრმე აკლია? ამას მივყავართ კონტექსტის, მაგალითების ხარისხის, მრავალფეროვნების და სწავლების სხვა გამოცდილების ცნებებამდე. ეს არის შემდეგი სამი ფაქტორი. ჩვენ სპეციალურად გავჩერდებით ამ ფაქტორებზე, რადგან ეს ის ფაქტორებია, რომელთა კონტროლიც მასწავლებლებს შეუძლიათ. დაგეგმვისა და გაკვეთილის ახსნის დროს მასწავლებელს შეუძლია მოიყვანოს მაღალი ხარისხის მაგალითები და შემდეგ გაამყაროს ისინი შესაბამის კონტექსტში.

სწავლის კონტექსტი

როგორც ვიცით, მოსწავლე ახდენს როგორც ნასწავლი ინფორმაციის კოდირებას, ასევე იმ კონტექსტისაც, რომელშიც ეს ინფორმაცია არსებობს (J. Brown, Collins & Duguid, 1989). ეს მნიშვნელოვანია, რადგან კონტექსტში ინფორმაცია უფრო შინაარსიანია, ვიდრე - კონტექსტის გარეშე აბსტრაქტულად წარმოდგენილი.

იმისთვის, რომ ვნახოთ, თუ რატომ არის მაგალითების წარმოდგენა კონტექსტში ასე მნიშვნელოვანი, მოდით, თვალი გადავავლოთ მაგალითს, რომელიც მასწავლებელს მოჰყავს ცნებების დაუფლებისათვის ზედსართავების საფუძველზე.

ჯონი და ჯარენი თავიანთი ძველი მანქანით ფეხბურთის თამაშზე მიდიან. მალე ისინი შესასვლელის ფართო კარებთან თავიანთ საუკეთესო მეგობრებს, ლატას და მაიკლს შეხვდნენ, ეს თამაში იყო ძალიან ამადევებელი და რადგანაც გათამაშებული თამაში ძალიან მაღალი დონეზე იყო, მასპინძელმა გუნდმა მოიგო.

როგორც ვხედავთ ფეხბურთის, გათამაშებული და მასპინძელი - თითოეული მათგანი არის ზედართავი სახელი. ისინი ვინიეტის მოცემულ კონტექსტში რომ არ ყოფილიყო წარმოდგენილი, მოსწავლეები ჩათვლიდნენ, რომ ფეხბურთი და მასპინძელი არის არსებითი სახელები, ხოლო გათამაშებული (Running) - ზმნა. კონტექსტი, რომელშიც წარმოჩნდება მაგალითი, გავლენას ახდენს მის შინაარსზე და ეს გვიჩვენებს, თუ რატომ არის მნიშვნელოვანი ინფორმაციის წარმოდგენა კონტექსტში.

ზოგადად, კონტექსტი დაკავშირებულია რეალურ ცხოვრებისეულ გამოყენებასთან. მაგალითად, რეალურ სამყაროში ადამიანები არ კითხულობენ სიტყვებს იზოლირებულად. ისინი კითხულობენ წიგნებს, გაზეთებს და სხვა წერილობით მასალას. მაშ, წინამორბედი ვინიეტი უფრო რეალური მაგალითია, ვიდრე იზოლირებული სიტყვები იქნებოდა. ასევე სავარაუდოა, რომ ლაურას მოსწავლეები უფრო კარგად მოახერხებენ ცოდნის ტრანსფერს არაწესიერი ფიგურების გამოთვლაში ლაურას მიერ წარმოდგენილი ხალიჩიანი ფართობის გამოთვლის პრობლემის გადაჭრის შემდეგ, ვიდრე - აბსტრაქტულად განხილული პრობლემის მაგალითზე.

მაგალითების ხარისხი და მრავალგვარობა და სწავლის გამოცდილება

კონტექსტუალიზებულ მაგალითებს შეიძლება ნაკლიც ჰქონდეთ. შემსწავლელი უკავშირებს შინაარსს კონტექსტს, რაც შეიძლება ტრანსფერისთვის ხელისშემშლელი იყოს (Bransford & Schwartz, 1999). იმისთვის, რომ ერთ კონტექსტში ნასწავლი ცოდნა და უნარები გამოყენებული იქნას სხვა კონტექსტში, მასწავლებელმა მოსწავლეებს უნდა წარმოუდგინოს მაღალხარისხოვანი მაგალითები და როგორც უკანასკნელი ქვეთავში ვნახეთ, ისინი წარმოდგენილი უნდა იყოს მრავალგვარ კონტექსტში (Mayfield & Chase, 2002; Star, 2004).

ჩვენ ვიცით, რომ მნიშვნელოვანი მაგალითები და სხვა შინაარსები ეხმარება შემსწავლელს აითვისოს ის ინფორმაცია, რომელიც მას სჭირდება ცოდნის კონსტრუირებისთვის.

მაგალითების ხარისხი დაკავშირებულია იმასთან, თუ რამდენად მოიცავს იგი იმ ინფორმაციას, რომელიც სჭირდება მოსწავლეს საკითხის გასაგებად. ხოლო სწავლის გამოცდილების ხარისხი მოიცავს ისეთ აქტივობებს, რომლებშიც პასუხის არგუმენტაცია ისევე მნიშვნელოვანია, როგორც - თვითონ პასუხი.

მაგალითების მრავალგვარობის მნიშვნელობის საილუსტრაციოდ კიდევ ერთხელ განვიხილოთ ვინიეტი ზედართავი სახელებით. ჩვენ ვნახეთ, რომ გარდა სიტყვებისა -

ძველი, საუკეთესო, ფართო - ისეთი სიტყვებიც, როგორცაა, მასპინძელი, ასევე არის ზედსართავი სახელი. ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი მაგალითია, რადგან ის ჩნდება იმ არსებითი სახელის შემდეგ, რომელსაც განსაზღვრავს. ამ მაგალითის გარეშე შემსწავლელმა შეიძლება ივარაუდოს, რომ ზედსართავი სახელი ყოველთვის წინ უსწრებს არსებითს, რომელსაც განსაზღვრავს, რაც საბოლოოდ გაუგებრობამდე მიგვიყვანს.

ვინიეტი „მრავალგვარი ცოდნის რეპრეზენტაციის“ იდეის დემონსტრირებას ახდენს, ხოლო შემსწავლელი კი - გაგების კონსტრუირებას, რაც ამზადებს მას ტრანსფერისთვის. თითოეული მაგალითი ამატებს ისეთ კავშირებსა და პერსპექტივებს, რაც შეიძლება გამოტოვებული იყოს სხვა მაგალითებში. ასევე, რაც უფრო დიდია მრავალგვარობა, მით უფრო დიდია შესაძლებლობა, რომ მაგალითი დაუკავშირდება იმ მაგალითებსა და კონტექსტს, რომელიც არსებობს შემსწავლელის წინა გამოცდილებაში., შესაბამისად, მაგალითების მრავალგვარობა გვეხმარება ვისარგებლოთ „ორი სასწავლო სიტუაციის მსგავსებით“, როგორც ტრენსფერისათვის ხელშემწყობი ფაქტორით.

მაღალი ხარისხის გამოცდილების მაგალითია ლაურას კითხვები. როცა მან იკითხა, „საიდან ვიცით, რომ უნდა გამოვაკლოთ?“ „რატომ არის ის (ნიჟარის სიგანე) 5 (და არა ორი)?“ „შეუძლია ვინმეს ახსნას, რატომ 12-ჯერ 3?“ ამ კითხვებით ლაურა ხაზს უსვამს პასუხების მიზეზებს. ეს ხაზგასმა ეხმარება, რომ მოსწავლემ კონკრეტული მაგალითები დააკავშიროს გაგებას და გაზარდოს ალბათობა იმისა, რომ გაგების ტრანსფერი მოხდება.

მეტაკოგნიციის ხაზგასმა

მეტაკოგნიციაზე აქცენტირება, როგორც პრობლემის გადაჭრის, ასევე სწავლის შემთხვევაში, ასევე, აუმჯობესებს ტრანსფერს (Donovan & Bransford, 2005; Lianger, 2000). როცა მეტაკოგნიცია უმჯობესდება, ხდება ტრანსფერის განზოგადება. მაგალითად, ღიაობა, მსჯელობის შენარჩუნება, ფაქტების ძიება დასკვნების მხარდასაჭერად და პიროვნული პასუხისმგებლობის აღება სწავლაზე - არის ზოგადი დისპოზიციები, რომლებიც მეტაკოგნიციის საფუძველს ქმნიან. მასწავლებლებს შეუძლიათ წაახალისონ ამ დისპოზიციების ტრანსფერი სხვადასხვა დისციპლინაში მოდელირების საფუძველზე, აგრეთვე კომუნიკაციით, რომ სწავლა ეს არის აზრიანი აქტივობა, რომელიც უფრო ადვილდება საკუთარი აზროვნების გაცნობიერებით.

შეამოწმეთ თქვენი ცოდნა

4.1. თქვენ აჩვენეთ თქვენს მოსწავლეებს ძალის, კატის, ცხენის და ირმის სურათები იმისთვის, რომ დახმარებოდით მათ ძუძუმწოვრის ცნების გაგებაში. ტრანსფერის თვალსაზრისით, ქვემოთ მოყვანილთაგან - ძროხა, თაგვი, ღამურა თუ ციყვი -

რომელი იქნება ნაკლები ალბათობით იდენტიფიცირებული როგორც ძუძუმწოვარი? ტრანსფერზე ზემოქმედი რომელი ფაქტორია ამ მაგალითში ილუსტრირებული? ახსენით.

4.2. ტრანსფერზე ზემოქმედი ფაქტორების საფუძველზე, რამდენად ეფექტური იქნება თქვენი მცდელობა გამოიყენოთ ძაღლის, კატის, ცხენის და ირმის ნახატები 4.1. - ში? ახსენით.

4.3 თქვენ გინდათ, რომ ასწავლოთ თქვენს მოსწავლეებს შინაგანი კონფლიქტის ცნება. ქვემოთ მოყვანილთაგან რომელია საუკეთესო მაგალითი ამისთვის? ა) ჩაფიქრებული გოგონას სურათი და წარწერა „ გოგონას აქვს შინაგანი კონფლიქტი?“ ბ) დებულება: “შელიმ არ იცოდა, რა უნდა ექნა. ის ელოდებოდა კლასის ექსკურსიას, მაგრამ თუ წავიდოდა, ის ვერ აიღებდა გრანტის საკვალიფიკაციო ტესტს“, რომელიც წარმოდგენილია ოვერჰედზე; თუ გ) დებულება: „შინაგანი კონფლიქტი წარმოადგენს პიროვნების დილემას, რომელიც წარმოდგენილია იმ ორ არასასიამოვნო ალტერნატივას შორის“, რომელიც გაშვებულია ოვერჰედით. ახსენით თქვენი პასუხი.

კავშირი კლასთან

ხელი შეუწყვეთ ტრანსფერს თქვენს კლასში

1. წარმოადგინეთ მაგალითები და იმ შინაარსის გამოყენება, რომელიც თქვენ ასწავლეთ სხვადასხვა კონტექსტის მრავალგვარობაში.

დაწყებითი საფეხური. მესამე კლასის მასწავლებელმა შეარჩია მოსწავლეების ჩანაწერების ნიმუშები იმისათვის, რომ ესწავლებინა გრამატიკა და პუნქტუაციის წესები. მან გაუშვა წესები ოვერჰედზე და გამოიყენა ნიმუშევი სწავლების საფუძველად.

საბაზო საფეხური: მეცნიერების მასწავლებელი იწყებს სინათლის გარდატეხის განხილვას იმით, რომ მოსწავლეებს უსვამს შეკითხვას, თუ რატომ ხედავენ ისინი უკეთესად სათვალთ, ვიდრე მის გარეშე? შემდეგ ის ახდენს გარდატეხვის მრავალგვარ დემონსტრირებას, როგორებიცაა, ფანქრის ჩადება წყლიან ჭიქაში, საგნების ყურება ლინზებით. კლასი განიხილავს წარმოდგენილ მაგალითებს დეტალურად.

საშუალო სკოლა: გეომეტრიის მასწავლებელი ახდენს კურსის შინაარსის გამოყენებას არქიტექტურის სფეროში გამოყენების დემონსტრირებას. ის ასევე იყენებს ფოტოებს ჟურნალებიდან და სლაიდებს იმისათვის, რომ აჩვენოს, თუ რამდენად არის დაკავშირებული ცნებები რეალურ სამყაროსთან.

2. დაგეგმეთ მაგალითები და რეპრეზენტაციები, რომლებიც მისცემენ მოსწავლეებს იმ ინფორმაციას, რომელიც მათ სჭირდებათ სასწავლო საკითხის გასაგებად.

დაწყებითი საფეხური: მეხუთე კლასის მასწავლებელი ახდენს მოცულობის დემონსტრირებას შემდეგნაირად: ის დებს 1 სმ კუბებს ყუთში, რომლის სიგრძეა 4 სმ, სიგანე 3 სმ სიმაღლე 2 სმ. ის ათვლევინებს მოსწავლეებს კუბებს, როცა ის დებს მათ ყუთში, სანამ ყუთი არ გაივსება 24 კუბით. ის იყენებს კითხვებს, რომ დაეხმაროს მოსწავლეებს გაიგონ, რომ მოცულობა არის 24 კუბური სმ.

საბაზო საფეხური. ისტორიის მასწავლებელი წერს მოკლე შემთხვევებს იმისთვის, რომ მოახდინოს ისეთი ცნებების დემონსტრირება, როგორცაა, მაგ., მერკანტილიზმი, რომლის გაგებაც მხოლოდ ტექსტიდან რთულია. ის მიმართავს მოსწავლეებს გააანალიზონ შემთხვევები და ეხმარება მათ ცნებების არსებითი ნიშნების იდენტიფიცირებაში.

საშუალოსაფეხური: ინგლისურის მასწავლებელი ამზადებს მატრიცას, რათა მოახდინოს შექსპირის პიესების თავისებურებების დაგეგმვის და თემების ილუსტრაცია. მოსწავლეები იყენებენ შეჯამებულ ინფორმაციას და აკეთებენ დასკვნებს შექსპირის ნაწარმოების შესახებ.

მოტივაციის თეორიები

სტუდენტის მოტივაცია ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი ფაქტორია, რომელიც ზეგავლენას ახდენს ათვისებული მასალის რაოდენობაზე. ქვემოთ მოყვანილია მაგალითი, რომელიც გვიჩვენებს მსოფლიოს ისტორიის მასწავლებლის მიერ ჩატარებულ გაკვეთილს ჯვაროსნული ლაშქრობების შესახებ; წაიკითხე და გაანალიზე, თუ რას აკეთებს მასწავლებელი სტუდენტების მოტივაციაზე ზეგავლენის მოსახდენად.

„დროა, წავიდეთ“, სუზანმა უთხრა ჯიმს, როდესაც ისინი ქეთ ბრევსტერის საკლასო ოთახს მიუახლოვდნენ. „მალე ზარი დაირეკება, და შენ იცი ბრევსტერის დამოკიდებულება გაკვეთილის მიმართ. იგი თვლის, რომ მისი გაკვეთილი მნიშვნელოვანია“.

„შეასრულე შენი საშინაო დავალება?“ ჯიშმა იკითხა და შეჩერდა. „რაზე ვსაუბრობ, შენ ხომ ყოველ გაკვეთილზე მომზადებული მოდიხარ.“

„რა თქმა უნდა არ მომწონს, როდესაც რომელიმე გაკვეთილი არ მაქვს მზად. ზოგჯერ ეს ჩემთვის სიამოვნებაცაა. მამაჩემი მეხმარება ხოლმე. ის ამბობს, რომ მას სურს არ ჩამორჩეს მსოფლიოს“, სუზანი იღიმის.

„ზოგიერთ საგანში ვცდილობ ნორმალური შეფასება მივიღო, მაგრამ არა ისტორიაში,“ პასუხობს ჯიში. „მძულს ისტორია, თუმცა ხანდახან ვცილობ ცოტა მაინც წავიკითხო, რადგანაც ბრევსტერი საინტერესოდ ხსნის იმას, თუ როგორ მოვალწიეთ დღემდე და რა ხდებოდა მილიონი წლის წინ, არასდროს ვუყურებდი ფაქტებს ამ კუთხით.“

„ქალბატონო ბრევსტერ, დღევანდელი დავალება ძალიან რთული იყო,“ ჰარვეი წუწუნით მიმართავს მასწავლებელს, როგორც კი კლასში შედის.

„ეს კარგია,“ ქეთი იღიმება. „ვიცი, რთული დავალება იყო, მაგრამ შენ უნდა შეძლო თავი გაართვა რთულ დავალებებს. არც ჩემთვის იყო ადვილი მესწავლა და მომეფიქრებინა ახალი იდეები, მაგრამ როდესაც ამას ვახერხებ, ყოველთვის თავს ამაყად ვგრძნობ, რადგანაც ვფიქრობ, რომ მე ეს შევძელი.“

„კარგით რა, ქალბატონო ბრევსტერ. მე მეგონა, თქვენ ყველაფერი იცოდით.“

„ნეტავ ასე იყოს. ყოველდღე ვსწავლობ, რათა თქვენთან ერთად დავეწიო ხალხს, და რაც უფრო მეტს ვსწავლობ, მით უფრო ჭკვიანად ვგრძნობ თავს... და რაც მთავარია, კმაყოფილებას ვგრძნობ.“

„მაგრამ თქვენ გვაიძულებთ ძალიან ბევრი ვიმეცადინოთ,“ ჰარვეი აგრძელებს მასწავლებელთან წუწუნს.

„დიახ, მაგრამ დააკვირდი როგორ გაგიუმჯობესდა წერის მანერა,“ ქეთი იღიმის და ხელით ანიშნებს. „ვფიქრობ, შენი ბოლო ნაშრომი საუკეთესო იყო. შენ უფრო და უფრო კარგი მწერალი ხდები.“

„დიახ, დიახ, ვიცი.“ ჰარვეი მერხისკენ გაეშურა, „და იყო კარგი მწერალი, ნიშნავს, რომ ჩვენ შევძლებთ ყველაფერს ჩვენს ცხოვრებაში,“ იმეორებს ქეთის სიტყვებს, რომელიც მოსწავლეებს ხშირად ესმით ხოლმე.

„მოიცადე, და გაკვეთილის შემდგომ მნახე.“ ქეთი წყნარად ეუბნება ჯენის, როდესაც იგი საკლასო ოთახში შემოვიდა. „მსურს ცოტა ხნით გესაუბრო.“

ამ თავში ქეთის გაკვეთილს ჩვენ კიდევ დავუბრუნდებით, მაგრამ ახლა ვიფიქროთ სამ კითხვაზე: 1) რით განსხვავდება სუზანის მიდგომა სკოლისადმი ჯიმის მიდგომისგან? 2) რამდენად განსხვავდება ჯიმის მოტივაცია ისწავლოს ქეთის საგანი სხვა საგნებთან შედარებით? 3) რამდენად ახდენს გავლენას ქეთი მოსწავლეების დამოკიდებულებაზე საგნის მიმართ? ამ თავში მიმოხილული იქნება ზემოთ ხსენებული და კიდევ სხვა საინტერესო კითხვები.

რა არის მოტივაცია?

მოტივაცია არის ძალა, რომელიც აძლიერებს, ამყარებს და მართავს ქცევას მიზნისკენ (Brophy, 2004; Pintrich & Schunk, 2002); მკვლევარებმა დადებითი და ძლიერი კორელაცია დაადგინეს მოტივაციასა და მიღწევას შორის McDermott, Mordell & Stotzfus 2001; Wang, Heartel, & Welberg, 1993; R. Weinstein, 1998).

სკოლის პერიოდში ბავშვის სწავლის მოტივაცია წარმატების ძირითადი ფაქტორია. სწრაფი ტექნოლოგიური მიღწევები, მუდმივად ცვალებადი ცოდნა, სამსახურის შეცვლის საჭიროება, უწყვეტი მოტივაცია ისწავლო - ეს ის ძირითადი კრიტერიუმებია, რომელიც პირად მიღწევებსა და წარმატებებზე მთელი ცხოვრების განმავლობაში ახდენს გავლენას (R. Weinstein, 1998, გვ.81)

ზოგადად, მოტივირებულ მოსწავლეებს

- ❖ გააჩნიათ უფრო დადებითი განწყობა სკოლის მიმართ და სკოლას დამაკმაყოფილებლად აღწერენ;
- ❖ არ გაურბიან რთულ დავალებებს და უფრო ნაკლები პრობლემა აქვთ მართვაში;
- ❖ ინფორმაციას გადაამუშავებენ ღრმად და წარმატებული არიან კლასში მიღებული გამოცდილების გათვალისწინებით. (Stipek, 1996, 2002)

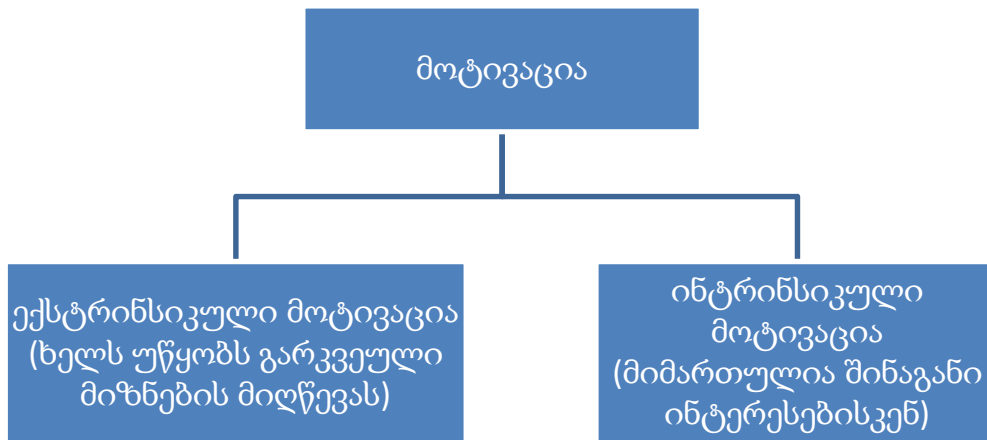
გასაკვირი არაა, რომ მასწავლებლები მოტივირებულ სტუდენტებს დასაქმების ძირითად წყაროდ მიიჩნევენ.

ექსტრინსიკული და ინტრინსიკული მოტივაცია

მოტივაცია შეიძლება დაიყოს ორ ძირითად კატეგორიად. *ექსტრინსიკული მოტივაცია* ეს არის მოტივაცია, რომელიც მიმართავს აქტივობას გარკვეული მიზნის მისაღწევად, ხოლო *ინტრინსიკული მოტივაცია* განაპირობებს ქმედებას, რომელიც მიმართულია პირადი ინტერესებისკენ (Pintrich & Schunk, 2002). გარე ფაქტორებით მოტივირებული მოსწავლეები შეიძლება კარგად მოემზადონ ტესტისთვის, რადგანაც მათ მიაჩნიათ, რომ ამ გზით მათ

შეეძლება ტექსტში კარგი ქულების მიღება; ხოლო შიდა ფაქტორებით მოტივირებული სტუდენტები სწავლობენ იმიტომ, რომ მათ სურთ კარგად გაიგონ საგანი და ისინი თვლიან, რომ სწავლა ზოგადად მნიშვნელოვანია. აქ მოყვანილი განმარტება გვეხმარება პასუხი გავცეთ ჩვენს პირველ კითხვას (რით განსხვავდება სუზანის მიდგომა სკოლისადმი ჯიმის მიდგომისგან?). ჯიმის კომენტარი, „ზოგიერთ საგანში ვცდილობ ნორმალური შეფასება მივიღო“, ასახავს გარე მოტივაციას, ხოლო სუზანის პასუხი, „რა თქმა უნდა. არ მომწონს, როდესაც რომელიმე გაკვეთილი არ მაქვს მზად. ზოგჯერ ეს ჩემთვის სიამოვნებაა.“, გამოხატავს ინტრინსიკულ მოტივაციას. მოტივაციის ეს ორი კატეგორია წარმოდგენილია სურათზე 10.1.

სურათი 10.1. ინტრინსიკული და ექსტრინსიკული მოტივაცია



მიუხედავად იმისა, რომ ჩვენ ვფიქრობთ, ინტრინსიკული და ექსტრინსიკული არის კონტინუუმის ორი ბოლო (ნიშნავს, რომ თუ მაღალია ექსტრინსიკული მოტივაცია, მაშინ დაბალია ინტრინსიკული მოტივაცია, და პირიქით), ისინი არიან სხვადასხვა განზომილებებზე (Covington, 2000; Pintrich & Schunk, 2002). მაგალითად, ზოგიერთმა მოსწავლემ შეიძლება ისწავლოს ორივე მიზეზის გამო, ერთი - რომ საგანი საინტერესოა, და ასევე, მას სურდეს მაღალი შეფასების მიღება. ხოლო მოსწავლეების მეორე ნაწილი სწავლობს მხოლოდ იმიტომ, რომ დაიმსახურონ კარგი ნიშანი. მოსწავლეების პირველი ჯგუფის ქმედება განსაზღვრულია ორივე - ინტრინსიკული და ექსტრინსიკული მოტივაციით; ხოლო მეორე ჯგუფის ქმედებაზე გავლენას უმეტესწილად ექსტრინსიკული მოტივაცია ახდენს, ვიდრე ინტრინსიკული მოტივაცია. კვლევამ აჩვენა, რომ ინტრინსიკული მოტივაცია უფრო მეტად მნიშვნელოვანია, რადგანაც იგი მიმართულია სწავლასა და გაგებაზე (Brophy, 2004).

ინტრინსიკული და ექსტრინსიკული მოტივაცია არის კონტექსტუალური და შეიძლება დროთა განმავლობაში შეიცვალოს (Wigfield et al., 2004). როგორც ზემოთ მოყვანილმა ვინიეტმა გვიჩვენა, ჯიმი იყო ექსტრინსიკულად მოტივირებული სხვა საგნებში, მაგრამ მას

ძალიან აინტერესებდა ქეითის საგანი, რაც ინტრინსიკული მოტივაციით იყო განპირობებული („მძულს ისტორია, თუმცა, ხანდახან ვცილობ ცოტა მაინც წავიკითხო, რადგანაც ქალბატონი ბრევესტერი საინტერესოდ ხსნის“). ქეითის გაკვეთილები განსხვავდებოდა სხვა საგნებისგან, რადგანაც იგი გავლენას ახდენდა ჯიმის ინტრინსიკულ მოტივაციაზე. აღნიშნული მაგალითი პასუხს სცემს ჩვენ მიერ დასმულ მეორე კითხვას (რამდენად განსხვავდება ჯიმის მოტივაცია ისწავლოს ქეითის საგანი სხვა საგნებთან შედარებით?) და წარმოქმნის მესამე კითხვას - ქეითი რამდენად ახდენს გავლენას სტუდენტების საგნის მიმართ დამოკიდებულებაზე?

მესამე კითხვაზე პასუხის გასაცემად, საჭიროა, ინტრინსიკული მოტივაცია უფრო დეტალურად განვიხილოთ. მკვლევარებმა განსაზღვრეს, რომ მოსწავლეები ინტრინსიკულად მოტივირებულნი არიან აქტივობებით ან გამოცდილებით, როცა:

- თავს იჩენს / ვლინდება გამოწვევა - იგი აღმოცენდება მაშინ, როცა მიზანის მიღწევა არ არის ადვილი და და წარმატება გარანტირებული არაა. გამოწვევასთან შეჯახება ემოციურ კმაყოფილებას იწვევს (R.Ryan & Deci, 2000; Stipek, 2002).
- იგი უქმნის შემსწავლელს ავტონომიის განცდას - მოსწავლეები უფრო მეტად მოტივირებული ხდებიან, როდესაც ისინი გრძნობენ, რომ მათ შეუძლიათ სიტუაციის მართვა და საკუთარ სწავლაზე გავლენის მოხდენა (N.Perry, 1998; Ryan & Deci, 2000).
- ხდება ცნობისმოყვარეობის პროვოცირება - საინტერესო, ახალი, მოულოდნელი და განსხვავებული გამოცდილება ქმნის ინტრინსიკულ მოტივაციას (Brophy, 2004).
- ხდება შემოქმედებობის ან ფანტაზიის ამუშავება - გამოცდილება ეხმარება მოსწავლეს საგნის შინაარსი საკუთარი ფანტაზიის მიხედვით წარმოიდგინოს (Lapper & Hodell, 1989).

გარდა ამისა, ზოგიერთი მკვლევარი თვლის, რომ ესტეტიკური გამოცდილება, რომელიც დაკავშირებულია სილამაზესთან და იწვევს ემოციურ რეაქციებს, შეიძლება იყოს ინტრინსიკული მოტივაციის წყარო (Ryan & Deci, 2000).

ჯიმის კომენტარი, როცა იგი აღნიშნავს, რომ ქეითი იყენებს ჩამოთვლილთაგან ორ ფაქტორს. „ქალბატონი ბრევესტერი საინტერესოდ ხსნის იმას, თუ როგორ მოვალწიეთ დღემდე და რა ხდებოდა მილიონი წლის წინ, არასდროს ვუყურებდი ფაქტებს ამ კუთხით“, გვიჩვენებს, რომ ქეითი სწავლებისას ხელს უწყობს ჯიმის ცნობისმოყვარეობის აღძვრას.

სწავლის მოტივაცია

ქეითმა ინტრინსიკულად მამოტივირებელი აქტივობების რამოდენიმე ასპექტი გამოყო. მასწავლებლები ხანდახან (შეცდომით) ქმნიან ისეთ წარმოდგენას, რომ მათი მითითებები ისეთი საინტერესო და მასტიმულირებელია, რომ მოსწავლეებში იწვევენ ინტრინსიკულ მოტივაციას. ეს მნიშვნელოვანი იდეაა, მაგრამ არ შეესაბამება სინამდვილეს სასწავლო აქტივობების უმეტესობის შემთხვევაში. მასწავლებლის გავლენა ყოველთვის გამართლებულია. ქვემოთ მოყვანილია რამდენიმე მიზეზი (Brophy, 2004):

- სკოლაში დასწრება სავალდებულოა, სასწავლო პროგრამა კი დაფუძნებულია იმ შინაარსზე, რაც საზოგადოებას მიაჩნია, რომ მოსწავლეებმა უნდა ისწავლონ, და არა იმაზე, თუ რას აირჩევდნენ მოსწავლეები, ამის შესაძლებლობა რომ ჰქონოდათ.
- მასწავლებელი მუშაობს მოსწავლეების დიდ რაოდენობასთან და მას ყოველთვის არ აქვს საშუალება დააკმაყოფილოს თითოეული სტუდენტის საჭიროება.
- მოსწავლის აკადემიური მოსწრების შესახებ ინფორმაცია მიეწოდება მშობლებს ან სხვა პასუხისმგებელ პირს; ამიტომაც, მოსწავლეებს უწევთ ისწავლონ ისე, რომ დააკმაყოფილონ მშობლებისა და სხვა პასუხისმგებელი პირების მოთხოვნები და არა მიიღონ საკუთარი პირადი სარგებელი და გამოცდილება.

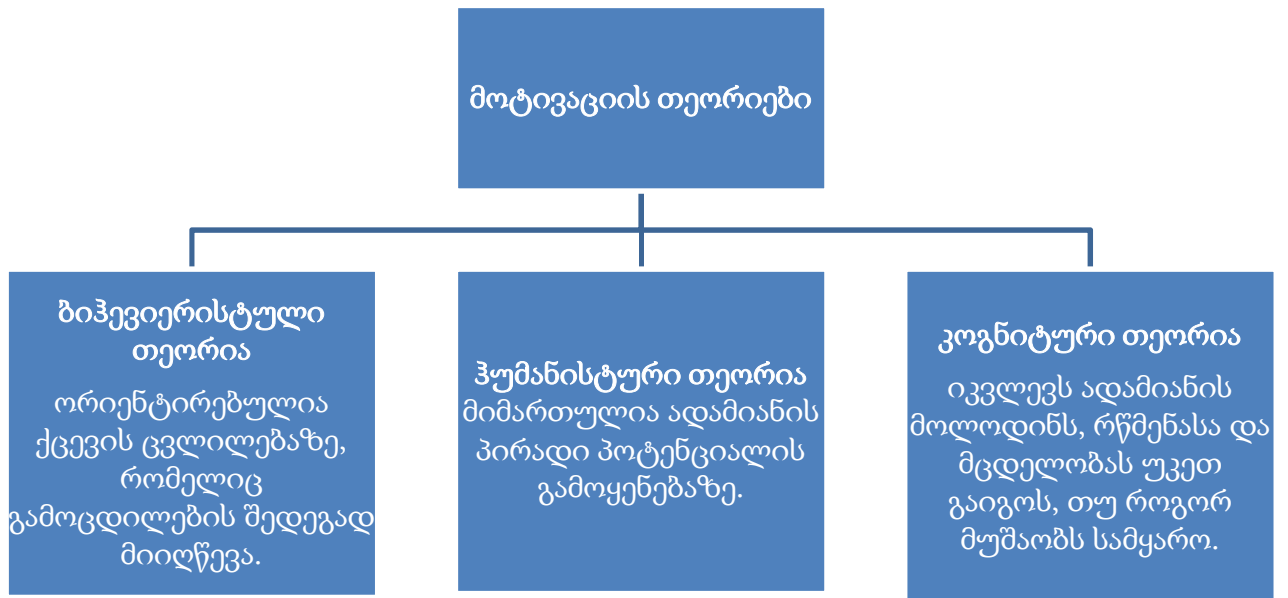
რა არის გონივრული გამოსავალი?

ინტრინსიკული მოტივაცია იდეალურია, მაგრამ ხანდახან მიუღწეველი; შეუძლებელია, მასწავლებელმა მუდმივად განავითაროს მოტივაცია მოსწავლეებში. რა შეიძლება იყოს გამოსავალი? მე მჯერა, რომ მასწავლებელმა შეიძლება ხელი შეუწყოს მოსწავლეებში სწავლის მოტივაციის განვითარებას სხვადასხვა სასწავლო აქტივობებით, მაგალითად, წარმოაჩინოს აკადემიური აქტივობა მნიშვნელოვნად და მოსწავლეებს განუმარტოს მისი სარგებელი (Brophy, 2004):.

მოსწავლეებს, რომელთაც // რომლებსაც გააჩნიათ სწავლის მოტივაცია, უფრო მეტად ცდილობენ გაიგონ საგნის თემატიკა, მიუხედავად იმისა, ისინი საგანს საინტერესოდ და სწავლის პროცესს სასიამოვნოდ თვლიან თუ არა. ისინი ცდილობენ ისწავლონ იმიტომ, რომ მათ სჯერათ, სწავლის შედეგი ფასეული და მნიშვნელოვანი იქნება. სწორედ ეს ფაქტორი განასხვავებს მათ იმ მოსწავლეებისგან, რომლებიც მხოლოდ ნიშნის გამო სწავლობენ და იღწვიან მხოლოდ აკადემიური მოსწრების გაუმჯობესებისკენ.

თქვენ უკვე გაეცანით სწავლის თეორიებს, რომელიც დაგეხმარათ მოტივაციის უკეთ გაგებაში; ზოგიერთი მკვლევარი ამტკიცებს, რომ სწავლება და მოტივაცია ერთმანეთისგან იმდენად ურთიერთდამოკიდებულია, რომ შეუძლებელია რომელიმეს გაგება მეორის გარეშე (Brophy, 2004; Pintrich & Schunk, 2002). მომდევნო სექციაში ჩვენ გავაანალიზებთ ამ დამოკიდებულებას, როდესაც შეისწავლით ბიჰევიერისტული, ჰუმანიტური და კოგნიტური მოტივაციის თეორიებს. აღნიშნული თეორიები მოცემულია სურათზე 10.2.

სურათი 10.2. მოტივაციის თეორიები



შეამოწმე შენი ცოდნა

- 1.1. ამ თავის დასაწყისში შესწავლილი მასალის გათვალისწინებით, როგორ ფიქრობთ სუზანი ორიენტირებულია როგორც ინტრინსიკულ, ასევე ექსტრინსიკულ მოტივაციაზე თუ რომელიმე მათგანი უფრო ძლიერად არის წარმოდგენილი მის ქცევაში? ახსენით.
- 1.2. შეადარეთ მასწავლებლის მცდელობა, გაზარდოს მოსწავლეების მოტივაცია და იმ მასწავლებელთან შედარებით, რომელიც ექსტრინსიკულ მოტივაციის ფაქტორს ანიჭებს უპირატესობას.

1.3. კიდევ ერთხელ წაიკითხეთ ქეთისა და ჰარვის დიალოგი. აღწერეთ, თუ როგორ ცდილობს ქეთი სწავლის მოტივაციის გაზრდას.

მოტივაციის ბიჰევიორისტული ხედვა

როგორც ვიცით, ბიჰევიორისტული მიდგომა განიხილავს სწავლას, როგორც ქცევის ცვლილებას, რომელიც გამოცდილების შედეგად მიიღწევა. ბიჰევიორისტულ მიდგომას მოტივაციაშიც მსგავსი გაგება გააჩნია. სწავლის ან სწავლების ხარისხის ზრდა მოტივაციის შედეგია (Pintrich & Schunk, 2002), ხოლო შექება, დადებითი კომენტარი საშინაო დავალების შესრულებისას, ტესტში მაღალი შეფასება და კარგი ნიშნები არიან მოტივატორები, რომელიც ქცევას აძლიერებენ.

გაკვეთილზე ჯილდოს გამოყენება

მიუხედავად იმისა, რომ გაკვეთილზე ჯილდოს გამოყენება საკამათოა (Khon1992; 1993b, 1996b), მას მაინც ხშირად გამოიყენებენ Eishenberger et al., 1999). ქვემოთ მოყვანილია ის ჯილდოები, რომელიც დაწყებით კლასებში გაკვეთილზე გამოიყენება:

- მოწონება, როგორც არის მასწავლებლის შექება, ან კლასის ჯგუფხელად დანიშვნა;
- ტკბილეულის ან ბატიბუტის ჩუქება;
- გართობა, როგორცაა კომპიუტერული თამაშები;
- შეჯიბრებაში წარმატების მიღწევა, როგორცაა, თამაშის პირველი დამთავრება.

საშუალო სკოლაში კი შემდეგი ჯილდოები გამოიყენება:

- ტესტში მაღალი ქულები და კარგი შეფასება;
- საკონტროლო წერის შემდგომ მასწავლებლის დადებითი კომენტარი;
- ინდივიდუალურად და სხვებისგან დაფარულად გაკეთებული მასწავლებლის დადებითი შეფასება;
- თავისუფალი დროის გამოყოფა თანაკლასელებთან სასაუბროდ.

მოტივაციის ბიჰევიორისტული მიდგომის კრიტიკა

ჯილდოების გამოყენებას, როგორც მოტივატორების, სამი ძირითადი მიზეზის გამო აკრიტიკებენ. პირველი მიზეზი ფოლოსოფიურია. კრიტიკოსები თვლიან, რომ სკოლამ

მოსწავლეებს ინტრინსიკული მოტივაცია უნდა გაუღვივოს, ხოლო ჯილდოები კი არასწორ წარმოდგენას ქმნიან სწავლის შესახებ (Anderman & Maehr, 1994, Kohn, 1993b, 1996a). მეორე მიზეზი კი კვლევაზე დაფუძნებული და ეყდნობა იმ ფაქტს, რომ ჯილდოს გამოყენება ინტრინსიკულ მოტივაციას აქვეითებს. მესამე და, ალბათ, ყველაზე მნიშვნელოვანი არის ის, რომ ბიჰევიორიზმი გვამბობს მოტივაციის არასრულ განმარტებას. ბიჰევიორიზმში სწავლა და მოტივაცია ერთნაირად // ერთგვარად მოიაზრება; მიუხედავად იმისა, რომ ისინი ერთმანეთთან საკმაოდ დაკავშირებულია, ისინი იდენტურები არ არიან. განმტკიცება შეიძლება გახდეს ექსტრინსიკული მოტივატორი, მაგრამ ის ყოველთვის ვერ აღწევს სასურველ შედეგს, რადგანაც ის დამოკიდებულია მოსწავლის მოლოდინზე, რწმენასა და ფიქრებზე. თუკი მოსწავლეს უწევს იმ საქმიანობის შესრულება, რაც, მისი აზრით, მისთვის შეუსაბამოა, იგი საკუთარ აზრს დაემორჩილება. მაგალითად, თუ სტუდენტს სჯერა, რომ მას არ შეუძლია რთული დავალების შესრულება, მას არ ექნება სურვილი იშრომოს ბევრი და შეასრულოს დავალება, მიუხედავად იმისა, რომ იგი მანამდე რთული დავალების შესრულების დროს წახალისებულ იქნა. იმის გათვალისწინებით, რომ ბიჰევიორიზმი არ აღიარებს კოგნიტურ ფაქტორებს, როგორცაა, მოსწავლის რწმენა, თეორია ვერ ხსნის, თუ რატომ არ არის მოსწავლე მოტივირებული შეასრულოს დავალება.

სასწავლო პრინციპები - სკოლაში ჯილდოს გამოყენება:

კრიტიკოსები თვლიან, რომ ჯილდო არ უნდა იქნეს გამოყენებული, თუმცა მისი სრული გამორიცხვაც არაა მიზანშეწონილი (Brophy, 2004, Cameron, 2001). მისი სწორედ გამოყენება მასწავლებელს საშუალებას აძლევს გაზარდოს სწავლის მოტივაცია. აქ მოყვანილი ინსტრუქცია დაგეხმარებათ აღნიშნული პროცესის სწორედ წარმართვაში:

1. გამოიყენე ჯილდო მხოლოდ იმ შემთხვევაში, როცა სასწავლო თემა არ არის საინტერესო სტუდენტებისთვის;
2. ჯილდო გაეცი მხოლოდ ძალიან კარგი ნაშრომისთვის და არა უბრალო მონაწილეობისთვის;
3. დააჯილდოვე, რათა აღიარო სტუდენტის კომპეტენტურობა (Convington, 2000; Gehlbach & Roeser, 2002; Lepper & Henderlong, 2000).

მოდი, ახლა ვნახოთ მე-7 კლასის ორი მასწავლებლის მაგალითი, რომლებიც იყენებენ ჯილდოს და გავაანალიზოთ, რომელი მათგანი იყენებს ზემოთ მოყვანილ პრინციპებს.

„მოდით, შევამოწმოთ საშინაო დავალება,“ თქვა ამანდა შოუმ, როდესაც მოსწავლეებს საშინაო დავალების რვეულები დაურიგა. „ვიცი, რომ თავიდან თქვენ გიჭირდათ, ამიტომაც მცდელობისთვის ბონუს ქულები მოგეცით, ახლა კი თქვენი ცოდნა უკვე გაუმჯობესდა და ამ

ქულებს იმსახურებთ... მოდით, ახლა რამდენიმე დავალება გავანალიზოთ. შეხედეთ ნომერ მესამე დავალებას, რომელშიც წერია: „პიჯაკი მარტში ღირდა 65 დოლარი, ახლა კი მისი ფასი 40 დოლარია. რამდენი პროცენტით შემცირდა მისი ფასი?“ ომარ, ამიხსენი როგორ გააკეთე ეს დავალება?

„მე.... 40 გამოვაკელი 65-ს და მივიღე 25 დოლარი... შემდეგ 25 გავყავი 65-ზე და მივიღე 0,38, ასე მივიღე 38%.“

„რატომ გაყავი 25 65-ზე, იმის მაგივრად, რომ 40-ზე გაგეყო?“ ამანდა ჩაეძია.

„მე თავდაპირველი ფასი უნდა შემედარებინა სხვაობასთან,“ ომარმა ახსნა. „მე თუ 40-ზე გავყოფდი, შევადარებდი ახალ ფასთან და ეს ჩვენ არ გვინტერესებდა.“

„ბრწყინვალეა, ომარ,“ ამანდა ილიმის. „შენ გვიჩვენე სწორი გაგება პროცენტის ზრდასა და პროცენტის კლებასთან დაკავშირებით. მოდით, ახლა განვიხილოთ მე-5 დავალება. როგორ გააკეთე, ქეისი?“. „მოდით, ყველამ გააკეთეთ საშინაო დავალება,“ ლუანნე ჰოვკინსი, ამანდას კოლეგა, გვერდზე საკლასო ოთახში ბავშვებს მიმართავს. „მსგავსი დავალებები პარასკევის ტესტში იქნება, და თუკი ახლა ვერ გააკეთებთ მას, მაშინ ტესტის წერისას გექნებათ პრობლემები... თუ რაიმეს ვერ გაიგებთ, აიწიეთ ხელი, მოვალ თქვენთან და დაგეხმარებით.“

მოსწავლეებმა დაიწყეს დავალების შესრულება, 15 წუთის შემდგომ ლუანნემ გამოაცხადა, „თქვენ, ყველა ისე კეთილსინდისიერად ასრულებთ დავალებას, რომ ვამაყობ თქვენით. ამ დროის განმავლობაში არც ერთი არ მოქცეულხართ უწესოდ. ამიტომაც, როცა მორჩებით დავალების შესრულებას, შეგიძლიათ ერთმანეთში გაისაუბროთ. მოდი, ახლა გავანალიზოთ, თუ რამდენად იყენებდა ამანდა ზემოთ მოყვანილ პრინციპებს. მან გამოიყენა პირველი პრინციპი - ბავშვებს მისცა ბონუს ქულები იმ თემაში, რომლითაც მოსწავლეები არ იყვნენ დაინტერესებულნი. შემდეგ მისმა კომენტარმა, „ახლა კი უკეთ გამოგდით...“ წახალისა ბავშვები მათი ხარისხიანად შესრულებული სამუშაოსთვის. და ბოლოს, მასწავლებელმა მოსწავლისადმი მიმართვით და პირდაპირი კომუნიკაციით „ბრწყინვალეა, ომარ, შენ გვიჩვენე სწორი გაგება პროცენტის ზრდასა და პროცენტის კლებასთან დაკავშირებით,“ აღიარა მოსწავლის კომპეტენტურობა, რაც მესამე პრინციპია. დაჯილდოებამ სტუდენტის კომპეტენტურობის აღიარების მიზნით შეიძლება გაზარდოს შინაგანი მოტივაცია, სწავლის მოტივაცია და სტუდენტის თავდაჯერება საკუთარ შესაძლებლობებში (Eisenberger et al ., ., 1999). სწორედ ამ ძირითადი მიზეზის გამო არ შეიძლება დაჯილდოების პრინციპის სრულად უგულებელყოფა.

ლუანნე კი, როდესაც აქებდა მოსწავლეებს („თქვენ, ყველა ისე კეთილსინდისიერად ასრულებთ დავალებას, რომ ვამაყობ თქვენით. ამ დროის განმავლობაში არც ერთი არ მოქცეულხართ უწესოდ. ამიტომაც, როცა მორჩებით დავალების შესრულებას, შეგიძლიათ ერთმანეთში გაისაუბროთ.“), ის ცდილობდა გაეკონტროლებინა მათი ქცევა იმის მაგივრად, რომ მიეწოდებინა ინფორმაცია შესრულებული დავალების შესახებ და გაეზარდა მათი

კომპეტენცია. უფრო მეტიც, მათ მარტივად შესრულებული დავალების გამო მისცა თავისუფალი დრო სალაპარაკოდ. ჯილდო, რომელიც ქცევას აკონტროლებს, ან გაცემულია მხოლოდ მარტივი დავალების გამო, ამცირებს შიდა მოტივაციას (Deci & Ryan 2000; Eisenberger & Cameron , 1998).

ამ ორი მაგალითიდან, ჩვენ ნათლად ვხედავთ, რომ სწორად გამოყენებულმა ჯილდომ შეიძლება გაზარდოს სწავლის მოტივაცია, მაგრამ არასწორად გამოყენებულმა მოტივაციამ კი შეიძლება უარყოფითი შედეგი მოიტანოს. ეს კიდევ ერთხელ ადასტურებს იმას, თუ რამდენად მნიშვნელოვანია მასწავლებლის პროფესიული ცოდნა.

შეამოწმე შენი ცოდნა

2.1. აღწერე და განმარტე მოტივაციის ბიჰევიორისტული მიდგომის სამი ძირითადი კრიტიკა;

2.2. განმარტე, თუ როგორ შეიძლება გამოიყენოს მასწავლებელმა ჯილდო სწავლის მოტივაციის ასამაღლებლად;

2.3. მოიყვანე, სულ მცირე, 2 მიზეზი, რატომ არ არის ჯილდოს სრულებით უგულებელყოფა არარეალური და არც სასარგებლო.

მოტივაციის ჰუმანისტური მიდგომა

1950-იანი წლების შუაში, როდესაც „კოგნიტური რევოლუციამ“ სწავლაშიც იჩინა თავი, მისი პარალელური მოძრაობა - „ჰუმანისტური ფსიქოლოგიაც“ ასევე დაიწყო. **ჰუმანისტური თეორია** მიმართულია ადამიანის პირადი პოტენციალის გამოყენებაზე (Pintrich & Schunk 2002). აღნიშნული მიმართულება მნიშვნელოვანია როგორც სკოლაში, ისე სამსახურში.

პიროვნების განვითარება

მე-20 საუკუნის პირველ ნახევარში მოტივაცია განვითარდა ორი კუთხით: ეს იყო ბიჰევიორიზმი და ფსიქოანალიზი. როგორც წინა სექციაში დავინახეთ, ბიჰევიორიზმი ფოკუსირებულია წახალისებაზე, რომელიც მოტივაციას უწყობს ხელს. ფსიქოანალიზი, რომელზე ზეგავლენაც მოახდინა ზიგმუნდ ფროიდმა (1856-1939), მოტივაციას აღწერს,

როგორც არაცნობიერ ზემოქმედებას, რომელიც წარმოიქმნება იდის, ეგოსა და სუპერეგოს მიერ. ჰუმანისტური ფსიქოლოგია განვითარდა, როგორც „რედუქციონისტური“ აზროვნების საწინააღმდეგო რეაქცია; ის კონცენტრირებულია მთლიან პიროვნებაზე - ფიზიკურ, სოციალურ, ემოციურ და ინტელექტუალურ პოტენციალზე და „თვითაქტუალიზაციაზე“, რომელიც მეტად საჭიროა ადამიანის წარმატებისთვის (Maslow, 1968, 1970). 1950-იან წლებში ეს მიმართულება გახდა ცნობილი როგორც „მესამე ძალა“ ბიჰევიორიზმისა და ფსიქონალიზის შემდგომ.

მასლოუს მოთხოვნილებათა იერარქია

აბრაჰამ მასლოუმ (1968, 1970, 1987), ჰუმანისტური მოძრაობის ერთ-ერთმა დამფუძნებელმა, განავითარა იერარქია, რომელიც ასახავს ადამიანის, როგორც „მთლიანი პიროვნების“ მოთხოვნილებებს (იხილეთ სურათი 10.3). მაგალითად, როგორებიცაა, ფიზიკური გაგებით უსაფრთხოებისა და დაცვის მოთხოვნილება; სოციალური გაგებით - მიკუთვნებულობის მოთხოვნილება; ემოციური გაგებით - თვითპატივისცემის მოთხოვნილება; ხოლო განვითარების კუთხით - ინტელექტუალური და ესთეტიკური თვითრეალიზაციის მოთხოვნილება. მოდით, განვიხილოთ თითოეული მოთხოვნილება დეტალურად.

დეფიციტისა და ზრდის მოთხოვნილება. მასლოუმ (1968, 1970) ადამიანური მოთხოვნილებები ჩამოაყალიბა ორ ჯგუფად: დეფიციტისა და ზრდის მოთხოვნილებებად. თუ კი დეფიციტის მოთხოვნილება მიუღწეველია, ადამიანი ყოველთვის მისი დაკმაყოფილებისკენ მიილტვის; იგი იერარქიის ქვედა საფეხურებს იკავებს (სურათი 10.3). მასლოუს აზრით, თუკი ადამიანი ვერ დაიკმაყოფილებს პირველად, დეფიციტის მოთხოვნილებებს - გადარჩენის, უსაფრთხოების, მიკუთვნებულობისა და თვითპატივისცემის მოთხოვნილებებს, ვერ გადავა შემდეგ, უფრო მაღალ საფეხურებზე.

მას შემდეგ, რაც პირველადი მოთხოვნილებები დაკმაყოფილდება, შესაძლებელია ზრდის მოთხოვნილებებზე გადასვლა, რომელიც ადამიანთა გამოცდილების განმავლობაში ვითარდება. დეფიციტის მოთხოვნილებებისგან განსხვავებით, ზრდის მოთხოვნილებები ბოლომდე არასდროს მიიღწევა. მაგალითად, თუ ადამიანი დაიწყებს ლიტერატურის შესწავლას, მისი ინტერესი ლიტერატურისადმი კი არ შემცირდება, არამედ გაიზრდება. სწორედ ამ მაგალითით ნათლად ჩანს, თუ რატომ აქვს ადამიანს მუდმივი სწავლის სურვილი და რატომ არასდროს ილღება ხელოვნებისა და მუსიკის შესწავლით.

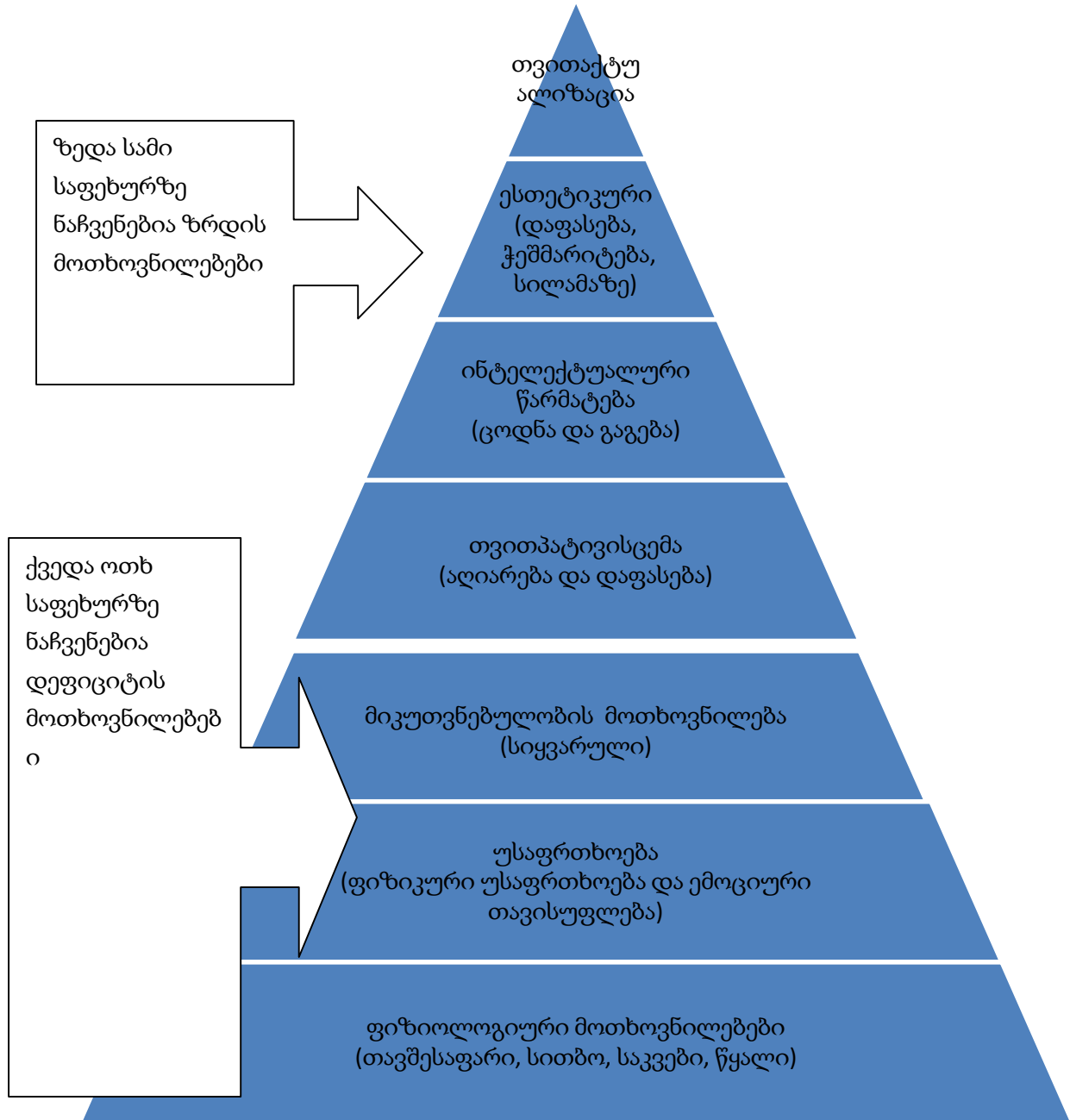
მასლოუს სჯეროდა, რომ ყველა ადამიანი მიიღწვის თვითაქტუალიზაციისკენ, თუმცა მხოლოდ 1%-ზე ნაკლები თუ აღწევს მას (Maslow, 1998). იმ ადამიანებს, ვინც იკმაყოფილებენ თვითაქტუალიზაციის მოთხოვნილებას, გააჩნიათ შემდეგი მახასიათებლები:

- რეალობის მკაფიო აღქმა;

- ავტონომიის, დამოუკიდებლობისა და თვითალიარების განცდა;
- პრობლემზე ორიენტირება და არა საკუთარ თავზე ორიენტირება;
- სპონტანურობა აზროვნებასა და ქმედებაში;
- სხვა ადამიანების თანაგრძნობა.

ასეთი ადამიანები, მასლოუს აზრით, ასევე ცდილობენ განავითარონ ღრმა ურთიერთობები, და არა ზედაპირული კავშირები, და აქვთ ბედნიერების და აღტაცების გრძნობები.

სურათი 10.3. მასლოუს მოთხოვნილებათა იერარქია



მასლოუს იერარქიის პერსპექტივები. მასლოუს მოთხოვნილებათა იერარქია საინტერესოა, თუმცა ამავდროულად სადავოა. ყველაზე მნიშვნელოვანი კრიტიკა კი მასლოუს მოთხოვნილებების ძირეული კვლევის ნაკლებობას ეხება (Pintrich & Schunk , 2002). მეორე კრიტიკა იერარქიის ჩამონათვალის შეუსაბამობაა. მაგალითად, ჩვენ ხშირად გავვიგია, რომ ადამიანები, რომლებიც დაავადებულნი ან უნარშეზღუდულნი არიან, და შესაბამისად, ვერ იკმაყოფილებენ პირველად მოთხოვნილებებს, ხშირად აღწევენ ინტელექტუალური ან

ესთეტიკური მოთხოვნილებების დაკამაყოფილებას, როგორცაა, წარმატება, სიმართლე, სილამაზე. მასლოუს მიხედვით კი, ეს შეუძლებელია.

მეორე მხრივ, დავფიქრდეთ ჩვენს ყოველდღიურ ცხოვრებაზე. მაგალითად, როდესაც მივდივართ ჩვენს ინსტრუქტორთან, ჩვენი პირველი რეაქცია არის, თუ როგორი „ადამიანურები“ არიან ისინი და რა კარგად გვექცევიან ჩვენ, და არ ვაფსებთ მათ მათი ინტელექტის მიხედვით. იგივე ხდება, კბილის ექიმებთან, გამყიდველსა და სხვა ადამიანებთან მიმართებითაც. ჩვენ უფრო მეტად პოზიტიურად ვაფასებთ იმათ, ვინც უფრო თბილი და გახსნილია ჩვენ მიმართ, და არა იმათ, ვინც ცივად და უხეშად გვექცევა. თბილი დამოკიდებულებით ისინი გვეხმარებიან მივაღწიოთ ჩვენი უსაფრთხოების საჭიროებას. მასლოუს მიგვითითებს, რომ ჩვენ ყველა ვართ სოციალური და ემოციური არსებები, შესაბამისად, ეს ფაქტორები ჩვენზე გავლენას ახდენენ.

მასლოუს მოსაზრება შეესაბამება სკოლის სიტუაციასაც. სკოლები ცდილობენ ბავშვებს მიაწოდონ საკვები ძალზე დაბალ ფასად ან უფასოდ, რადგანაც ისინი თვლიან, რომ თუ ბავშვი მშვიდია, სწავლის მოტივაციის დონე დაიკლებს. სკოლები ცდილობენ მოსწავლეებს ემოციური და ფიზიკური უსაფრთხოების ატმოსფერო შეუქმნან, რადგანაც ორივე ზრდის სწავლის მოტივაციას (Lambert & McCombs, 1998., McCombs, 2011). არ შეიძლება სწავლებაში ადამიანური ფაქტორის იგნორირება.

კარლ როჯერსის თეორია: პოზიტიური დამოკიდებულების მოთხოვნილება

კარლ როჯერსი, ჰუმანისტური თეორიის მიმდევარი, რომელმაც დააფუძნა „პიროვნებაზე-ორიენტირებული“ თერაპია, ხაზს უსვამდა ადამიანის მცდელობას გახდეს თვითაქტუალიზებული (Rogers, 1963). როჯერსის მიხედვით, აქტუალიზაციის პროცესი ადამიანის ზრდაზე, ავტონომიასა და გარე ძალებისგან თავისუფლებაზეა ორიენტირებული. ეს ფაქტორები ადამიანის თანდაყოლილი მახასიათებლებია, თუმცა მათი შექმნა საკუთარი ან სხვის გამოცდილების შედეგადაც არის შესაძლებელი. (Rojers , 1959; Rogers & Freiberg, 1994). აქედან გამომდინარე, **უპირობო პოზიტიური დამოკიდებულება**, რომელიც გამოხატავს პიროვნებისადმი დადებით დამოკიდებულებას მისი თანდაყოლილი თვისებებისა და საქციელის გამო, ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ფაქტორია.

უპირობო დადებითი დამოკიდებულება მარტივად მისაღწევი არაა, როგორც ეს ჩანს. მსგავსი დამოკიდებულება გააჩნიათ მშობლებს შვილების მიმართ, მიუხედავად იმისა, რომ ისინი შვილების ყველა საქციელით კმაყოფილები არ არიან. მაგრამ როდესაც ბავშვები იზრდებიან, მშობლების დამოკიდებულება მათ მიმართ ხდება „პირობითი“, რაც გამოიხატება მათ ქმედებაში, მაგალითად, როგორებიცაა, კარგი ქცევა და მაღალი ნიშნები. (Kohn, 2005a). ოჯახის გარეთ უფრო მეტად ვაწყდებით პირობით დამოკიდებულებას, რადგანაც საზოგადოება ადამიანებს მათი საქციელის მიხედვით აფასებს. სკოლაში კი მაღალი

აკადემიური მოსწრების მქონე მოსწავლეებისადმი დამოკიდებულება უფრო პოზიტიურია, ვიდრე დაბალი მოსწრების მქონე მოსწავლეებისადმი, ისინი უფრო მეტად მონაწილეობენ ისეთ კლასგარეშე აქტივობებშიც, როგორებიცაა, მუსიკა და სპორტი. როჯერსის აზრით (1959, 1963), მსგავსი პირობითი დამოკიდებულება ადამიანს აბრკოლებს უფრო მეტად განვითარდეს. იგი გვიჩვენებს ბავშვებს მოვეპყრათ როგორც განვითარებად ინდივიდებს დიდი პოტენციალით; ბოლოდროინდელი ნაშრომებიც ადასტურებს როჯერსის მოსაზრებას. „მოსწავლე, რომელიც გრძნობს მასწავლებლისგან უპირობოდ პოზიტიურ დამოკიდებულებას, უფრო მეტად დაინტერესებულია ისწავლოს და ხალისით ხვდება ყველა გამოწვევას აკადემიური წლის განმავლობაში, ნაცვლად იმისა, რომ აირჩიოს უფრო იოლი დავალება, რომელსაც ნამდვილად გაართმევს თავს“ (Kohn, , 2005b, გვ.21).

სასწავლო პრინციპები - მოტივაციის ჰუმანისტური მიდგომა

ჰუმანისტური თეორიის მიმდევარი ფსიქოლოგების აზრით, სწავლა-სწავლების პროცესის ორი ელემენტი არის მნიშვნელოვანი მოტივაციის განვითარებისთვის: 1) მასწავლებლისა და მოსწავლის კარგი ურთიერთობა და 2) კარგი საკლასო გარემოს შექმნა (Hamachek , 1987). აღნიშნულის მისაღწევად საჭიროა ქვემოთ მოყვანილი პრინციპების გამოყენება:

1. მოსწავლეებს მოექეცი, პირველ რიგში, ისე როგორც პიროვნებას და შემდგომ როგორც მოსწავლეს;
2. გქონდეს მოსწავლის მიმართ უპირობოდ პოზიტიური დამოკიდებულება, განაცალკევეთ მათი ქცევა მათი შინაგანი ფასეულობებისგან;
3. შექმენი უსაფრთხო და მოწესრიგებული საკლასო გარემო, სადაც მოსწავლეებს შეეძლება ისწავლონ და შექმენი მათი კარგი სწავლის მოლოდინი.

მოდით, დავუბრუნდეთ ქეითის სამუშაო გარემოს გაკვეთილის შემდგომ და ვნახოთ, თუ როგორც ცდილობს იგი პრაქტიკაში გამოიყენოს ზემოხსენებული პრინციპები.

როდესაც მოსწავლეები ნელ-ნელა ტოვებდნენ საკლასო ოთახს, ჯენი შეჩერდა ქეითის მაგიდასთან და ჰკითხა: „ჩემი ნახვა გასურდათ, ქალბატონო ბრეესტერ?... რა მოხდა?“

„გაკვირდები რამდენიმე დღეა, შენ შენს თავს არ ჰგავხარ..... ყველაფერი რიგზეა?“

„მე... დიახ... არა, არ არის.“ ჯენი პასუხობს, და თვალები ცრემლით ევსება. „დედას და მამას გარკვეული პრობლემები აქვთ, და მე მეშინია... მეშინია, რადგან ვფიქრობ, რომ შეიძლება ერთმანეთს დაშორდნენ.“

„გინდა ამ თემაზე ჩემთან საუბარი?“

„.... არა, ახლა არა.“

ქეითი მიუახლოვდა ჯენის, მხარზე ხელი დაადო და უთხრა, „ვიცი, მე ვერაფერს გავაკეთებ პრობლემის გადასაჭრელად, მაგრამ თუ საუბარი მოგინდება ჩემთან, მე მზად ვარ ... ნებისმიერ დროს.“

„გმადლობთ,“ ჯენიმ თავი დაუქნია, შეტრიალდა და წავიდა.

გაკვეთილების შემდგომ ქეითი საკლასო ოთახში იჯდა და მუშაობდა, ჰარვეიმ თავი ოთახში შეყო.

„შემოდი“, ქეითიმ გაუღიმა. „როგორ არის მწერალი?“

„იმისთვის მოვედი, რომ მეთქვა, ვიმედოვნებ, დილას არ გაგანაწყენეთ, საშინაო დავალებაზე წუწუნის გამო.“

„არა... მე ვერ აგიხსენი კარგად.“

„ვფიქრობ, თქვენ ხვდებით, რამდენი გააკეთეთ ჩემთვის... თქვენ ჩემი გჯეროდათ მაშინ, როდესაც არავის სჯეროდა.... ჩემმა სასჯელმა ნარკოტიკების მოხმარების გამო უკვე ჩაიარა, და შევძელი სუფთა ფურცლიდან დამეწყო. ეს კი შეუძლებელი იქნებოდა თქვენ გარეშე. თქვენ ჩემთან დაყავით დამატებითი დრო. თქვენ მამხნეველდით და საშუალებას არ მძლევდით მოვდუნებულიყავი. მე შევებრძოლე სიძნელეებს... და ახლა ვიბრძვი სწავლისთვის.“

„ჩვენ ყველას გვჭირდება მცირეოდენი ბიძგი“. ქეითი იღიმის. „სწორედ ამიტომ ვარ მე აქ. მე ვაფასებ შენს დამოკიდებულებას, მაგრამ ეს მე არ გამიკეთებია, ეს შეძელი შენ... ახლა კი ვფიქრობ ხვალინდელ დავალებაზე, მინდა მოგცეთ უფრო რთული საშინაო დავალება“.

„ქალბატონო ბრეესტერ, თქვენ ულმობელი ხართ,“ ჰარვეიმ ხელი დაუქნია და ოთახიდან გავიდა.

მოდით, ახლა განვიხილოთ ქეითის მცდელობა, მიჰყოლოდა ზემოხსენებულ პრინციპებს. ჩვენ ვნახეთ ქეითის საუბარი ჯენისთან, და მეორე ჰარვეისთან. ის წუხდა იმიტომ, რომ ჯენი საკუთარ თავს არ ჰგავდა, ხოლო ჰარვეისთან მოიქცა უპირობოდ პოზიტიურად, რადგანაც მას არ შეუფასებია ჰარვეი მისი საქციელის მიხედვით, მან ჰარვეის საქციელი გამოყო მისი პიროვნული ღირსებებისგან. ის ორივე მოსწავლეს მოექცა, პირველ რიგში, როგორც პიროვნებებს. ჩვენ კარგად დავინახეთ, რომ ქეითი დაეხმარა ჰარვეის, რომ გამოესწორებინა მისი აკადემიური მოსწრება და ეს მაღალ მოლოდინებთან ერთად გამოხატულია მესამე პრინციპში.

რეალურად, სამწუხაროდ, ყველა სტუდენტის პრობლემის გადაჭრა შეუძლებელია. მაგრამ უნდა ეცადო, თუ კი შეგიძლია რამის შეცვლა, გააკეთო ყველაფერი და დაეხმარო მათ საკუთარი ცხოვრების უკეთ წარმართვაში.

შეამოწმე შენი ცოდნა

- ახსენი ჰუმანისტური მოტივაციის თეორიის ძირითადი საკითხები.
- მასლოუს თეორიის მიხედვით შენი დასკვნების გათვალისწინებით, განსაჯე შემდეგი მოცემულობები სწორია, არასწორია, თუ არ გააჩნია საკმარისი ინფორმაცია პასუხის გასაცემად: 1) მოსწავლეს, რომელსაც გააჩნია მაღალი ესთეტიკური მოთხოვნილება, გააჩნია მაღალი თვითპატივისცემა. 2) მოსწავლეს, რომელსაც გააჩნია მაღალი ესთეტიკური მოთხოვნილება, მიაღწია ინტელექტუალურ მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას. დაასაბუთე შენი მოსაზრებები.
- სკოლა უზრუნველყოფს მოსწავლეებს იაფი ან უფასო საკვებით, რადგანაც მშიერ მოსწავლეს სწავლის მოტივაცია არ აქვს, ასევე, იმავე მოტივაციით ზრუნავს შექმნას ისეთი გარემო, რომელშიც მოსწავლეებს შეეძლებათ თავი იგრძნონ უსაფრთხოდ. ახსენი აღნიშნული მოცემულება მასლოუს თეორიის მიხედვით.
- მოსწავლე ხელს გიშლის გაკვეთილის ჩატარებაში და გაბრაზებს. როჯერსის თეორიის მიხედვით, როგორ შეგიძლია მოიქცე მოსწავლის საქციელის საპასუხოდ? რას გვირჩევს როჯერსი კლასში არეულობის მოსაგვარებლად?

საკლასო პრაქტიკა

გაკვეთილზე მოტივაციის ბიჰევიორისტული მიდგომის ეფექტურად გამოყენება.

- დააჯილდოვე მოსწავლეები მათი რეალური წარმატებისა და ცოდნის გაზრდის გამო და არა უბრალო მონაწილეობისთვის.
- დაწყებით საფეხურზე - დადებითი მაგალითი: ყოველ დილას მეორე კლასის მასწავლებელი მოსწავლეებთან ერთად აკეთებს მათემატიკის სავარჯიშოს. ყველა მოსწავლე, ვინც სწორად პასუხობს, ან წინა დღესთან შედარებით გაუმჯობესებულ პასუხს იძლევა, იღებს ვარსკვლავს. უარყოფითი მაგალითი: მესამე კლასის მასწავლებელი ამბობს: „ყველამ, ვინც კი შეასრულა დღეისთვის დავალება, დამატებით მიიღო ორი ბონუს ქულა.“

- საბაზო საფეხური - დადებითი მაგალითი: ინგლისური ენის მასწავლებელი ხაზს უსვამს მოსწავლეების მიერ დაწერილ ესეში კარგ ნაწილებს, უწერს კომენტარს და ხსნის, თუ რატომ დაიმსახურა ამ მონაკვეთმა მოწონება. უარყოფითი მაგალითი: მე-7კლასის მეცნიერების მასწავლებელი ამბობს: „თქვენ ჯგუფურად ყველამ კარგად იმუშავეთ, ამიტომაც არ გექნებათ ამ კვირის განმავლობაში საშინაო დავალება.“
- საშუალო საფეხურზე - დადებითი მაგალითი: ბიოლოგიის მასწავლებელი მოსწავლეებს მომავალ ტესტზე ესაუბრება: „კარგად მოემზადეთ ტესტისთვის. მასალა, რომელიც ტესტში შევა, ძალზე მნიშვნელოვანია, და მათი სწორედ გაგება დაგეხმარებათ შემდეგი თემების შესწავლისას.“ უარყოფითი მაგალითი: სხვა ბიოლოგიის მასწავლებელი ასევე მომავალ ტესტზე საუბრობს: „კარგად იმეცადინეთ ტესტისთვის. თუ არ ისწავლით, შეიძლება ჩაიჭრათ და ჩარჩეთ მომავალ წელსაც კლასში.“

გაკვეთილზე მოტივაციის ჰუმანისტური მიდგომის ეფექტურად გამოყენება

- შექმენი უსაფრთხო გარემო და ეცადე მოსწავლეების მიმართ გქონდეს უპირობო პოზიტიური დამოკიდებულება.
1. დაწყებით საფეხურზე - პირველი კლასის მასწავლებელი მოსწავლეების ყველა კომენტარსა და კითხვას პასუხობს. ის მოსწავლეებს უხნის, რომ შეცდომა სწავლის განუყოფელი ნაწილია.
 2. საბაზო საფეხურზე - მე-7 კლასის მასწავლებელი მოითხოვს, რომ ყველა მოსწავლე კარგად მოექცნენ და პატივი სცენ ერთმანეთს. პირადი კრიტიკა და სარკაზმი საშუალო სკოლაში მკაცრად უნდა იყოს აკრძალული. ის იძლევა თავაზიანობისა და პატივისცემის კარგ მაგალითს და ასევე საუბრობს ისე, რომ ბავშვებიც საპასუხოდ თავაზიანად მოექცნენ.
 3. საშუალო საფეხურზე - გეომეტრიის მასწავლებელი გაკვეთილის წინ და შემდგომ მოსწავლეებს დავალებების შესრულებასა და ახსნაში ეხმარება. ის ასევე ყურადღებით უსმენს მოსწავლეს, როდესაც იგი საუბრობს პირად პრობლემებზე.
 - დაეხმარე სტუდენტებს დეფიციტისა და ზრდის მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებაში.
 - დაწყებით საფეხურზე - მე-4 კლასის მასწავლებელი მოუწოდებს მოსწავლეებს თავი იგრძნონ თავდაჯერებულად, რადგანაც ისინი არიან კლასის ნაწილი. მასწავლებელი მათ ეხმარება, რომ თავი იგრძნონ უსაფრთხოდ - როდესაც ბავშვები ვერ სცემენ პასუხს დასმულ კითხვზე, მასწავლებელი პასუხობს სწორად.
 - საბაზო საფეხურზე - მე-7 კლასის მასწავლებელი ორ კლასში შედარებით პოპულარულ გოგოს სთხოვს სხვა კლასელებს გააცნოს ახალი მოსწავლე

გოგონა და დაეხმარონ ყველაფერში, სანამ ახალი კლასელი გაეცნობა და შეეჩვევა გარემოსა და სიტუაციას.

- საშუალო საფეხურზე - ამერიკის ისტორიის მასწავლებელმა კლასში პოლიტიკური გაზეთის ამონარიდი მოუტანა მოსწავლეებს და უთხრა, რომ ეს მისთვის საინტერესო იყო და მათ წაკითხვა და საკუთარი აზრის გამოხატვა სთხოვა.

მოტივაციის კოგნიტური თეორიები

„მოდო, წავიდეთ,“ მელანი ეუბნება მეგობარს, რადგანც ისინი უკვე ამთავრებენ დავალების შესრულებას.

„ერთი წამი მოიცადე,“ ელენამ ჩაიბუტბუტა. „რადაც გამომრჩა, ეტყობა . . . ვფიქრობდი, ყველაფერი ზუსტად გავაკეთე, მაგრამ პასუხი არასწორია.“

„წამოდი, სადამოს გავაგრძელოთ. ყველა მიდის,“ მელანი ისევ თავისას აგრძელებს.

„წადი და დაგეწევი. ვიცი, შევძლებ გაკეთებას, ეტყობა, რადაც გამომრჩა.“

მიუხედავად მისი გაურკვევლობისა, როგორ შეიძლება ავხსნათ ელენას მონდომება? მოტივაციის ბიჰევიორისტული მიდგომა ამ შემთხვევაში ვერ დაგვეხმარება. შეიძლება გარკვეული ახსნა მოგვეცეს, მაგრამ აღნიშნული მიდგომა ვერ განმარტავს დავალების სწორედ გაკეთების მოლოდინსა და არასწორი პასუხის მიღების რეალობას. იმის გამო, რომ ბიჰევიორიზმი არ აღიარებს მოლოდინსა და რწმენას, ჩვენ ვერ ავხსნით მოსწავლის ნათქვამს: „ვიცი, შევძლებ გავაკეთო“, რაც ნიშნავს, რომ მას სჯერა, სწორად გააკეთებს დავალებას და სწორ პასუხს მიიღებს.

ჰუმანისტური თეორიის მიხედვით, ელენას ინტელექტუალური მოთხოვნილება ბევრად მაღალია, ვიდრე მელანის, მაგრამ აღნიშნული თეორია არ ხსნის, თუ რატომ. ჩვენ გვჭირდება უფრო მეტი დასაყრდენი, რომელსაც მოტივაციის კოგნიტურ თეორიამდე მივყავართ, რომელიც უკავშირდება მოტივაციის ისეთ ასპექტებს, რომელთა ახსნაც შეუძლებელია ბიჰევიორისტული და ჰუმანისტური თეორიებით.

მოტივაციის კოგნიტური თეორია ორიენტირებულია მოსწავლის რწმენაზე, მოლოდინზე, პროგნოზირებასა და გაგების მოთხოვნილებაზე (Tollefson, 2000; Zimmerman & Schunk, 2001, 2004). *გაგების მოთხოვნილება* მოტივაციის კოგნიტური მიდგომის გულია: „ბავშვები განიხილებიან, როგორც ბუნებრივად მოტივირებულნი ისწავლონ, როდესაც მათი

გამოცდილება შეუსაბამოა მათ მიმდინარე გაგებასთან (Greeno et al 1996, გვ. 25). მაგალითად, რატომ ცდილობენ ბავშვები შეისწავლონ და გამოიკვლიონ გარემო? რატომ ვერ შეძლო ელენამ საკლასო ოთახის დატოვება, სანამ არ ამოხსნიდა დავალებას? კოგნიტური თეორიების მიმდევარნი ამბობენ, რომ თითოეული შემთხვევა განპირობებული იყო გაგებისა და სამყაროს შეცნობის მოთხოვნილებით.

როგორც უკვე ვიცით, პიაჟემ აღწერა გაგების მოთხოვნილება ეკვილიბრიუმის კონტექსტში. როდესაც ადამიანს არ შეუძლია არსებული სქემით ახსნას, თუ რა ხდება მის გარშემო, იგი ცდილობს შეცვალოს სქემა. შესაბამისად, ახალი რაიმეს გაგებას/შეცნობას მივყავართ განვითარებისკენ.

მოტივაციის კოგნიტური თეორია გვჩვენებს ადამიანის ქცევის სხვადასხვაობა, როგორებიცაა:

- რატომ არიან ადამიანები დაინტერესებულნი თავსატეხებითა და ისეთი საკითხებით, რომელთაც პრაქტიკული გამოყენება და მნიშვნელობა არ გააჩნია?
- რატომ არიან ადამიანები ცნობისმოყვარენი, როდესაც მათ გარშემო რაიმე მოულოდნელი ხდება?
- რატომ სვამენ მოსწავლეები გაუაზრებელ და გაკვეთილთან დაუკავშირებელ კითხვებს?
- რატომ ცდილობენ ბავშვები ისწავლონ რაიმე რთულის კეთება, ხოლო როდესაც მას დაეუფლებიან თავს ანებებენ?
- რატომ სჭირდებათ ადამიანებს მათი ქმედების საპასუხო უკუკავშირი?

ყოველივე აქ მოყვანილი ქმედება გამოხატავს შინაგან სურვილს შეიცნოს სამყარო უკეთ.

ქვემოთ ჩვენ განვიხილავთ მოტივაციის ხუთ კოგნიტურ თეორიას, ესენია:

- მოლოდინი X ღირებულების თეორია;
- თვითეფექტურობის თეორია;
- მიზანზე ორიენტირებული თეორია;
- ატრიბუციის თეორია;
- თვითდეტერმინაციის თეორია.

სანამ ზემოთ ხსენებულ თეორიებს განვიხილავთ, საჭიროა აღვნიშნოთ, რომ ზოგიერთი ექსპერტი (Graham & Weiner 1996; Pintrich & Schunk 2002) განასხვავებს მოტივაციის კოგნიტურ და სოციალურ თეორიებს. განსხვავება ძალზე ბუნდოვანია, და მისი განმარტება სასკოლო სწავლების ასპექტში არაა საჭირო. ჩვენ ორივე თეორიას - კოგნიტურ თეორიასა და

კოგნიტურ-სოციალურ მიდგომას - განვიხილავთ მოტივაციის კოგნიტური თეორიის ჩარჩოში.

მოლოდინი X ღირებულებების თეორია

მოლოდინი X ღირებულება - აღნიშნული თეორიის მიხედვით, ადამიანი მოტივირებულია, თუ მისი ქმედება უდრის მისი წარმატების მოლოდინი გამრავლებული წარმატების ღირებულებაზე (Wigfield & Eccles, 1992, 2000). ამ შემთხვევაში გამრავლების ნიშანი მნიშვნელოვანია, რადგანაც ნული რაზეც არ უნდა გავამრავლოთ, მივიღებთ ისევ ნულს. შესაბამისად, თუ წარმატების მოლოდინი ან მისი ღირებულება არის ნული, მაშინ მოტივაციაც უდრის ნულს (Tollefson, 2000). მაგალითად, ერთმა ახალგაზრდა კაცმა გადაწყვიტა კარიერა მუსიკაში განეხილათ. თუმცა მისი ნიჭი საკმარისი არ იყო და შესაბამისად, წარმატების მოლოდინი იყო დაბალი. ამან კი გამოიწვია დაბალი მოტივაცია მუსიკალურ საქმიანობაში, ბედისწერამ შეუცვალა მიმართულება, რამაც მიიყვანა სწავლასთან, მოტივაციასთან და შესაბამის მედებსთან. მოლოდინისა და ღირებულების სხვადასხვა კომბინაცია მოცემულია ცხრილში 10.1.

ცხრილი 10.1. მოსწავლეების პასუხები ქმედებაზე, რაც დაკავშირებულია მათი წარმატების მოლოდინსა და დავალების ღირებულებაზე

		მაღალი ამოცანა	ღირებულების მცდელობა.	დაბალი ამოცანა	ღირებულების მცდელობა.
წარმატების მოლოდინი	მაღალი	უწყვეტი სწავლის მაღალი მოტივაცია.	მცდელობა.	მინიმალური სწავლის დაბალი მოტივაცია.	მცდელობა.
წარმატების მოლოდინი	დაბალი	შესაძლებლობის მცდელობა.	ჩვენების დავალების თავიდან აცილება, როდესაც ამის საშუალება არის.	ქმედების მონაწილეობაზე უარის თქმა.	უარყოფა. არავითარი მოტივაცია სწავლაში.

წყარო: Hansen (1989) და Brophy(2004).

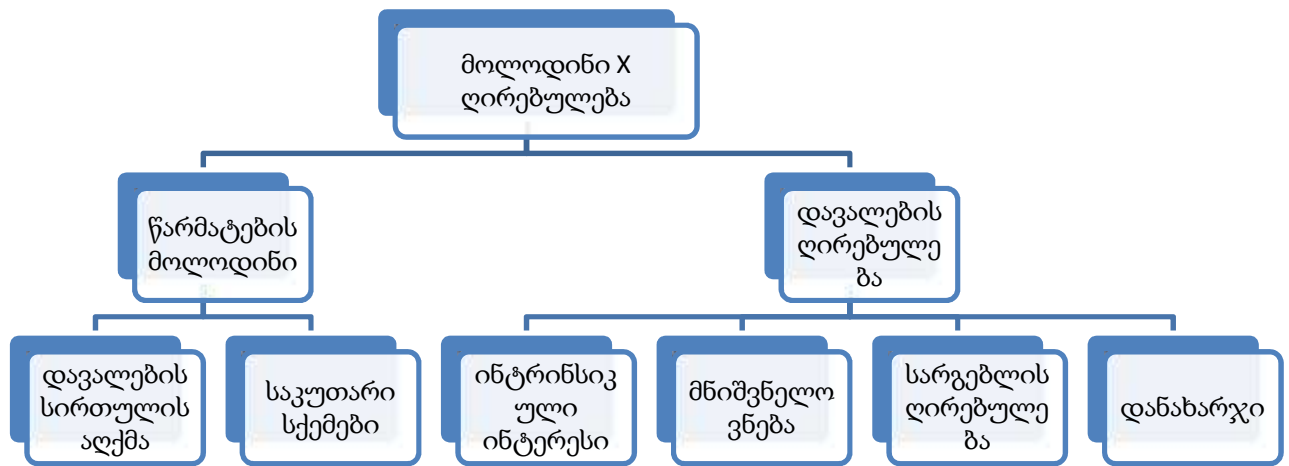
10.1. ცხრილში მოყვანილი ინფორმაცია საშუალებას გვაძლევს უკეთ გავიგოთ, თუ რა აზრით დაბალი მოსწავლის მქონე მოსწავლეებს ისწავლონ. განმეორებითი წარუმატებლობა იწვევს დაბალ მოტივაციას. ასევე ნათლად ჩანს, თუ რატომ იწვევს მცდელობის ნაკლებობასა და სწავლის დაბალ მოტივაციას ძალიან ტრივიალური დავალებები. უფრო მეტიც, ცხრილში ნაჩვენებია, თუ რა რთულია იმ მოსწავლეების

მოტივაციის გაზრდა, ვისაც არც სწავლის ღირებულება აინტერესებს და არც რაიმეს გაკეთების მოლოდინი აქვს.

მოდით, ახლა წარმატების მოლოდინის ფაქტორები განვიხილოთ უფრო დეტალურად, ხოლო შემდგომ გადავიდეთ დავალების ღირებულების ფაქტორებზე.

წარმატების მოლოდინი

წარმატების მოლოდინში იგულისხმება მოსწავლის საკუთარი თავის რწმენა, რომ მას შეუძლია დავალების წარმატებით შესრულება (Schunk 2004). ამას ორი ფაქტორი განაპირობებს, ესენია: 1) დავალების სირთული ალქმა და 2) საკუთარი სქემები (Eccles, wigfield, & Schiefele, Wigfield & Eccles ,1998; Wigfield & Eccles, 2000). ეს კავშირი ნაჩვენებია 10.4 სურათზე. სურათი 10.4. წარმატების მოლოდინი თეორიაში - მოლოდინი X ღირებულება



დავალების სირთულის გავლენა წარმატების მოლოდინზე ნათელია. როდესაც ადამიანი მიიჩნევს დავალებას ძალზე რთულად, ის ნაკლებად ელოდება წარმატების მიღწევას, ვიდრე იმ შემთხვევაში, როდესაც თვლის, რომ დავალება მარტივია.

საკუთარი სქემების გავლენა უფრო რთულია. საკუთარი სქემების საკუთარი თავის შესახებ მეხსიერებაში შენახული ინფორმაციის ორგანიზებული კავშირი. იგი მოიცავს როგორც ჩვენს

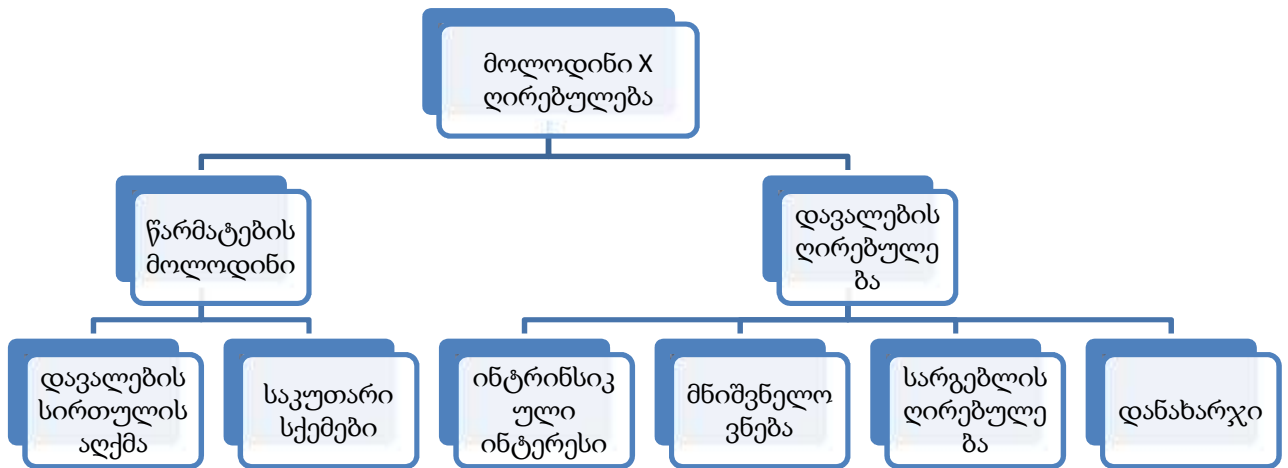
იღებებს, ისე ჩვენს რწმენას, თუ როგორი გვინდა, რომ ვიყოთ Pintrich & Schunk 2002). მაგალითად, ადამიანის სქემაში შეიძლება ნაჩვენები იყოს მისი შეხედულება, რომ არის შესანიშნავი მოსწავლე მათემატიკაში (მათემატიკის მე-კონცეფცია), ბრწყინვალე და მიმზიდველი, მაგრამ არა ათლეტური. იმის გამო, რომ მას მათემატიკაში პოზიტიური მე-სქემა აქვს, მას ექნება მაღალი მოლოდინი იმასთან შედარებით, ვისი სქემაც ამ მხრივ ნაკლებად პოზიტიურია.

მაღალი მოლოდინის მქონე მოსწავლეები შრომობენ უფრო მეტს, იღებენ უფრო რთულ გამოწვევებს მათთან შედარებით, ვისი მოლოდინიც დაბალია Eccles et al 1998; Wigfield, 1994).

დავალების ღირებულებაზე მოქმედი ფაქტორები

დავალების ღირებულება პასუხობს კითხვას: „რატომ უნდა შევასრულო ესა თუ ის დავალება?“, და განპირობებულია ოთხი ფაქტორით, რომელიც ნაჩვენებია სურათზე 10.5. (Eccles et al 1998).

სურათი 10.5. დავალების ღირებულება თეორიაში - მოლოდინი X ღირებულება



ინტრინსიკული ინტერესი. ინტრინსიკული ინტერესი არის მახასიათებელი, რომელიც ადამიანს უბიძგებს ჩაერთოს ამა თუ იმ საქმიანობაში. Schraw & Lehman 2001). „იმიტომ რომ ეს საინტერესოა“ არის ყველაზე გონივრული პასუხი კითხვაზე „რატომ უნდა შევასრულო ესა თუ ის დავალება?“ მაგალითად, ჩვენთვის კარგად ნაცნობი ჯიმი პასუხობს „ხანდახან ვცილობ ცოტა მაინც წავიკითხო, რადგანაც ქალბატონი ბრევესტერი საინტერესოდ ხსნის იმას, თუ როგორ მოვალწიეთ დღემდე და რა ხდებოდა მილიონი წლის წინ, არასდროს ვუყურებდი ფაქტებს ამ კუთხით.“ ის მოტივირებული იყო ესწავლა მისი მზარდი ინტერესის გამო.

ზოგიერთი თემა, როგორებიცაა სიკვდილი, საფრთხე, ძალაუფლება, ფული, რომანი და სექსი საყოველთაოდ საინტერესოა (Hidi, 2001). ამით შეგვიძლიათ ავხსნათ, თუ რატომ აკეთებს აქცენტს ძალიან ბევრი ფილმი და სატელევიზიო გადაცემა ამ თემებზე. დაბალი კლასის მოსწავლეებისთვის ასევე ძალზე საინტერესო თემებია საშიში ისტორიები, იუმორი, ცხოველები Worthy, moorman, & Turner 1999).

იმის გამო, რომ სასწავლო პროგრამა არ შეიძლება აიგოს ისეთ თემებზე, როგორებიცაა, საფრთხე, ფული და რომანი, ჩვენ შეგვიძლია შემსწავლელების ინტერესის გაზრდა სხვადასხვა გზით. ამგვარი გზებია:

- ისეთი აქტივობების დაგეგმვა, რომლებიც დაკავშირებულია რეალური სამყაროს შეცნობასთან;
- პერსონალიზებული შინაარსი, როგორიცაა მოსწავლეების ცხოვრება;
- მოსწავლის ჩართულობა;
- კონკრეტული მაგალითები;
- ლოგიკური და ვრცელი პრეზენტაციები.

მოსწავლის ინტერესი იზრდება მაშინაც, როდესაც მას აქვს არჩევანის საშუალება; რაც უფრო დიდია სწავლის მოტივაცია და რაც უფრო მეტი წინასწარი ცოდნა აქვს მოსწავლეს თემის შესახებ, მით უფრო მეტია მოსწავლის ინტერესი Schraw, Flowerday, & Lehman 2001;). შემდეგ თავში უფრო დეტალურად განვიხილავთ, თუ როგორ შეიძლება მოსწავლის ინტერესის გაზრდა.

მნიშვნელოვნება. პასუხი „იმიტომ რომ ეს მნიშვნელოვანია“ გვეხმარება ვუპასუხოთ კითხვას „რატომ უნდა შევასრულო ესა თუ ის დავალება?“ **მნიშვნელოვნებას** განსაზღვრავს ის, თუ რამდენად იძლევა საშუალებას აქტივობა დაადასტუროს საკუთარი სქემების მნიშვნელოვანი ასპექტები (Eigfield & Eccles 1992). მაგალითად, თუ ადამიანი თვლის, რომ ის კარგი ათლეტია, მაშინ წარმატება ათლეტურ ასპარეზობაში/აქტივობაში მისთვის მნიშვნელოვანია, რადგან ეს დაადასტურებს მის რწმენებს საკუთარი ათლეტური შესაძლებლობების შესახებ, ზუსტად ასევე, მათემატიკის აქტივობაში წარმატება მნიშვნელოვანია მათემატიკის უნარების

პოზიტიური მე-კონცეფციის მქონე მოსწავლისთვის, რადგან მათემატიკაში წარმატება დაადასტურებდა მისი კონცეფციის ვალიდურობას.

სარგებლის ღირებულება

ხავიერს ალგებრის სწავლის კარგი მოტივაცია აქვს. „ყოველთვის კარგად ვერ ვაკეთებ დავალებას, ამიტომ კარგად ვსწავლობ და შემდგომ ძველ თემას ვუბრუნდები,“ ის ამბობს, „მე ვიცი, რომ ალგებრის ცოდნა საჭიროა ყველა სხვა მათემატიკური საგნების შესასწავლად, მე მინდა მქონდეს კარგი მათემატიკური ცოდნა კოლეჯისთვის.“

ხავიერთვის ალგებრის ცოდნა სარგებლის მომტანია, მას მიაჩნია, რომ მისი ცოდნა სასარგებლო იქნება მომავალი მიზნების ასასრულებლად, მათ შორის კარიერული მიზნების მისაღწევად (Wigfield & Eccles, 1992). მას არ მიაჩნია, რომ იგი განსაკუთრებულად ძლიერია ალგებრაში (საკუთარი სქემა), ის შინაგანად მოტივირებული არ არის ისწავლოს ალგებრა, მაგრამ მას სჯერა, ალგებრის შესწავლა მისთვის ღირებული და სასარგებლო იქნება მომავალში. ამჟამად, ხავიერის მოტივაცია გარე ფაქტორებითაა განპირობებული, მაგრამ როგორც ზემოთ ვიხილეთ, რაიმეს გაგება ინტერესის სურვილს ამძაფრებს (Schraw & Lehman 2001; Schraw et al 2001). როგორც კი მისი მათემატიკის გაგება გაიზრდება, მისი ინტრინსიკული მოტივაციაც გაიზრდება. ეს მაგალითი ნათლად გვიჩვენებს, თუ რა გავლენა აქვს ექსტრინსიკულ მოტივაციას სწავლის მოტივაციაზე, რაც შემდგომ ინტრინსიკული მოტივაციის გაზრდას უწყობს ხელს.

დანახარჯი

დანახარჯი ამა თუ იმ დავალების შესრულების ნეგატიური ასპექტია (Wigfield & Eccles, 1992). მაგალითად, ხავიერის ალგებრის შესწავლაში დანახარჯული დრო არის დანახარჯი, რადგანაც იგი ხარჯავს დროს, რომელიც სხვა რაღაცაში შეიძლება გამოიყენოს. თუ ღირებულება დიდია, შესაძლებელია პიროვნებამ თავი აარიდოს მსგავს დავალებას. მაგალითად, შეიძლება არ ავიღოთ დამატებით საგანი, რომლის ლექტორიც ძალიან მომთხოვნია, რადგან ისედაც გადატვირთული გრაფიკი გვაქვს.

არსებობს ასევე ემოციური დანახარჯი. მაგალითად, თუ ადამიანი ღელავს სხვა ადამიანებთან საუბრის დროს, მაშინ მან შეიძლება უარი თქვას კონფერენციაზე გამოსვლაზე, რადგანაც მისი ემოციური საფასური მაღალია. ემოციურ დანახარჯზე გავლენას **ემოციური მოგონებები** ახდენენ, რომლებიც დაკავშირებულია გარკვეულ ემოციურ გამოცდილებასთან (Pintrich & Schunk, 2002). მაგალითად, თუ ნერვიულ ახალგაზრდას ჰქონდა პრობლემები პრეზენტაციის გაკეთებისას ერთხელ, მისი ემოციური მეხსიერება გააძლიერებს ემოციურ ღირებულებას

შემდგომი გამოსვლებისას და შეამცირებს ალბათობას, რომ მან ხელახლა სცადოს ხალხის წინაშე გამოსვლა და პრეზენტაციის გაკეთება.

საკუთარი სქემები მნიშვნელოვანია მოტივაციაში, რადგანაც მოლოდინი X ღირებულების თეორიის მიხედვით, ისინი გავლენას ახდენენ როგორც წარმატების მოლოდინის ჩამოყალიბებაზე, ასევე - დავალების ღირებულების შეფასებაზე. ახლა განვიხილოთ თვითეფექტურობის თეორია, რომელიც განმარტავს, თუ როგორ ყალიბდება რწმენა საკუთარი შესაძლებლობების შესახებ და რამდენად დიდი გავლენა აქვს მას მოტივაციაზე.

თვითეფექტურობის თეორია: რწმენა საკუთარი შესაძლებლობების შესახებ

თქვენ უკვე შეისწავლეთ სოციალურ-კოგნიტური თეორია, რომელშიც ახსნილი იყო, თუ რა გავლენას ახდენს ადამიანის რწმენა პიროვნების ქმედებაზე მოახდინოს მოდელის ქცევის იმიტაცია. ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანია თვითეფექტურობა - საკუთარი შესაძლებლობების რწმენა იმაში, რომ შეგიძლია დაგეგმო და შეასრულო აქტივობების წყება, რომლებსაც მოითხოვს გარკვეული დავალება (Bandura, 1986, 1997, 2004; Schunk 2004).

თვითეფექტურობა და წარმატების მოლოდინი, როგორც ეს მოლოდინი X ღირებულების თეორიაშია აღწერილი, არ არის ერთი და იგივე ცნება Pajares & Schunk 2002; Schunk, 2004). მაგალითად, მოსწავლეს შეიძლება სჯეროდეს, რომ თუ იგი მასწავლებლის მიერ დასმულ კითხვას სწორად გასცემს პასუხს, მასწავლებელი მას შეაქებს; შესაბამისად, მას შეეძლება მოლოდინი აქვს. თუმცა მას არ სჯერა, რომ მას შეუძლია კითხვას სწორად უპასუხოს (დაბალი თვითეფექტურობა). ამ შემთხვევაში ნაკლებად სავარაუდოა, რომ იგი შეეცდება უპასუხოს კითხვას.

თვითეფექტურობა და წარმატების მოლოდინი ხშირად, მაგრამ არა ყოველთვის, დაკავშირებულია ერთმანეთთან. მაგალითად, მოსწავლეს, რომელსაც ჩვეულებრივ კარგი აკადემიური მოსწრება აქვს (მისი წარმატების მოლოდინი დაკმაყოფილებულია), სჯერა, რომ წარმატებით შეასრულებს მის წინაშე დასმულ ნებისმიერ გამოწვევას (მაღალი თვითეფექტურობა). მეორე მხრივ, მოსწავლეს შეიძლება სჯეროდეს, რომ მას შეუძლია დავალების შესრულება (აქვს მაღალი თვითეფექტურობა) მაგრამ მოლოდინი აქვს, რომ მიიღებს დაბალ შეფასებას (წარმატების დაბალი მოლოდინი), რადგანაც ფიქრობს, რომ მასწავლებელს არ მოსწონს იგი.

თვითეფექტურობა მე-კონცეფციას ჰგავს, მაგრამ ერთი და იგივე არ არის. თვითეფექტურობა უფრო კონკრეტული მოცემულობაა Bong & Skaalvik 2003). მაგალითად, თუ მოსწავლეს სჯერა, რომ იგი კომპეტენტურია მათემატიკაში (მათემატიკაში დადებითი მე-კონცეფცია), მაგრამ წააწყდა სიმძნელებს გარკვეული მათემატიკური მაგალითების ამოხსნისას, მან შეიძლება

ჩათვალოს, რომ არ გააჩნია ამ კონკრეტული ამოცანების ამოხსნის უნარები (ნაკლები თვითეფექტურობა ამ სიტუაციაში).

კვლევებმა აჩვენეს, რომ თვითეფექტურობა ძალზე სპეციფიკურია (P. Smith & Fouad, 1999). მაგალითად, ადამიანს შეიძლება ჰქონდეს მაღალი თვითეფექტურობა ესეების წერაში, მაგრამ საერთოდ არ იყოს საკუთარ ძალებში დარწმუნებული, როდესაც საქმე ქიმიურ გამოთვლებს ეხება.

ფაქტორები, რომლებიც გალენას ახდენენ თვითეფექტურობაზე

ოთხი ფაქტორი ახდენს გავლენას ადამიანის რწმენაზე საკუთარი შესაძლებლობების შესახებ (Bandura, 1986). ოთხივე ფაქტორი მოყვანილია 10.6 სურათზე და განხილულია ამავე პარაგრაფში.

სურათი 10.6. ფაქტორები, რომლებიც გალენას ახდენენ თვითეფექტურობაზე



წარსული გამოცდილება ან წარსულში მსგავსი ამოცანები ძალზე მნიშვნელოვანი ფაქტორია, რომელიც გავლენას ახდენს ადამიანის თვითეფექტურობაზე. მაგალითად, სიტყვიერი შეფასება ზრდის ადამიანის თვითეფექტურობას, რომელიც მომავალი შეფასების საწინდარი იქნება. მათ საქციელზე დაკვირვება, ვისაც კარგი შეფასება აქვს, ასევე ზრდის საკუთარ

თვითეფექტურობას, რადგანაც ჩნდება მოლოდინი, რომ კარგი საქციელი და შესაძლებლობა შეიძლება კარგად შეფასდეს (Bandura, 1986, 1997; Kitsantas, Zimmerman, & Cleary 2000).

აგრეთვე მნიშვნელოვანია ვერბალური დამაჯერებლობა, როგორც შეიძლება მასწავლებლის კომენტარი იყოს: „ვიცი, შენ კარგ შეფასებას მიიღებ,“ ზრდის მოსწავლის დამაჯერებლობას. ეს არის არაპირდაპირი მცდელობა მოსწავლის გამხნეების, მაგრამ თუ მოსწავლე წარმატებას მიაღწევს, მაშინ მისი თვითეფექტურობა გაიზრდება.

და ბოლო ფაქტორი, ეს არის ფსიქოლოგიური ფაქტორი, როგორც შეიძლება იყოს დადლილობა ან შიმშილი, რაც იწვევს აზროვნებისა და მეხსიერების დაქვეითებას, რამაც შეიძლება შეამციროს თვითეფექტურობის დონე, თუნდაც არ იყოს რთული დავალება, ან უარყოფითი ემოციური მდგომარეობა, ან მღელვარება.

თვითეფექტურობის გავლენა მოტივაციაზე

თვითეფექტურობას დიდი გავლენა აქვს სწავლის მოტივაციაზე. მაგალითად, თუ შევადარებთ ნაკლებად ეფექტურ მოსწავლეებს უფრო მეტად თვითეფექტურ მოსწავლეებთან, ჩვენ დავინახავთ, რომ ეს უკანასკნელნი უფრო მეტ გამოწვევას უმკლავდებიან, უფრო მეტად ცდილობენ, იყენებენ უფრო ეფექტურ სტრატეგიას და მათი აკადემიური მოსწრებაც უკეთესია (Bandura , 1997; Eccles et al 1998; Schunk & Ertmer , 2000). ეს მახასიათებლები ნაჩვენებია 10.2. ცხრილში

ცხრილი 10.2. თვითეფექტურობის გავლენა მოტივაციაზე

	უფრო მეტად თვითეფექტური მოსწავლეები	ნაკლებად თვითეფექტური მოსწავლეები
დავალბაზე ორიენტირებულობა	გამოწვევების მიღება	გამოწვევების თავის არიდება
მცდელობა	გამოწვევების დროს მაღალი მცდელობა	გამოწვევების დროს დაბალი მცდელობა
შეუპოვრობა	შეუპოვრობა სანამ მიზანი მიღწეულ არ იქნება	თავის დანებება მიუხედავად იმისა, რომ მიზანი მიღწეული არ არის
რწმენა	წარმატების მიღწევის რწმენა; სტრესისა და შფოთვის კონტროლი; რწმენა, რომ შეუძლიათ გარემოს კონტროლი	არაკომპეტენტურობის განცდა; სტრესისა და შფოთვის შეგრძნება; რწმენა, რომ გარემოს ვერ აკონტროლებენ

სტრატეგიის გამოყენება	არაპროდუქტული სტრატეგიის უგულვებელყოფა	არაპროდუქტული სტრატეგიის უდრეკად გამოყენება
აკადემიური მოსწრება	უკეთესი აკადემიური მოსწრება ნაკლები თვითფექტურობის მქონე მოსწავლესთან შედარებით, მიუხედევად თანაბარი შესაძლებლობებისა	უარესი აკადემიური მოსწრება მეტად თვითფექტურობის მქონე მოსწავლესთან შედარებით, მიუხედევად თანაბარი შესაძლებლობებისა

განვითარებასთან დაკავშირებული განსხვავებები თვითფექტურობის საკითხებში

თვითფექტურობა ხშირად იცვლება სკოლაში სწავლის პერიოდში. მაგალითად, ბავშვებს გააჩნიათ მეტი თვითფექტურობა, ხანდახან არარეალურად მაღალიც კი (Eccles et al., 1998). როდესაც ბავშვები სკოლაში შედიან, ისინი ხდებიან ნაკლებად თვითფექტურობის მქონე მოსწავლესთან შედარებით რეალური რწმენების ჩამოყალიბებაზე. ისინი ასევე ხდებიან უფრო მეტად მცოდნეები და მობილიზებულნი, ისინი ადარებენ საკუთარ შესაძლებლობებს თანატოლებისას (A. Elliot & McGregor, 2000).

მასწავლებლის ერთ-ერთი მთავარი მიზანი უნდა იყოს ბავშვებში თვითფექტურობის გაზრდა. როგორ შეიძლება ამის მიღწევა? ექსპერტები გვიჩვენებენ, რომ თვითფექტურობის აღქმის გაზრდა შესაძლებელია, თუ მოსწავლეებს დავებმარებით კონკრეტული მიზნების დასახვაში, რომლებიც რეალურად მიღწევადია“ (Brophy, 2004, გვ.65). ამ რჩევებს მიზანზე ორიენტირებულ თეორიასთან მივყევართ.

მიზანი და მიზანზე ორიენტირებული თეორია

მიზნის დასახვას უდიდესი გავლენა აქვს სწავლის მოტივაციაში (Thrash & Elliot , 2001). იმისათვის, რომ დავინახოთ, თუ რა გავლენა აქვს მას, მოდი, ვნახოთ ქეითის მსოფლიო ისტორიის გაკვეთილზე ჯგუფის რეაქცია ჯგუფურ პროექტის შესახებ.

სუზანი: ეს საინტერესო უნდა იყოს. რენესანსის შესახებ ბევრი არაფერი ვიცი და ამით შევძლებ მსოფლიო ისტორიის ახალი საინტერესო ნაწილი შევისწავლო. ქალბატონმა ბრესტერმა დიდი პასუხისმგებლობა დაგვაკისრა და ჩვენ ეს უნდა შევძლოთ. ჩვენ პრეზენტაცია უნდა გავაკეთოთ, მას ეს მოეწონება.

დამიენი: მამაჩემს დავიხმარ. ის კარგად ერკვევა ისტორიაში. ჩვენი პრეზენტაცია საუკეთესო იქნება და კლასსაც მოეწონება.

სილვია: ჩემს ჯგუფში ყველა ჭკვიანია. რა შეიძლება გავაკეთო? ისინი ფიქრობენ, რომ მე ყველაზე ჩუმი ვარ. უბრალოდ ჩუმი ვიქნები, როდესაც ერთად ვიმუშავებთ.

შარლოტა: კარგია, გავერთობით. ჩვენ შეგვიძლია ოთხიდან რომელიმეს სახლში ვიმუშაოთ ერთად. თუ მალე გავაკეთებთ, დროც მექნება დამიენის უკეთ გასაცნობად.

ანტონიო: არაფერი ვიცი ამ თემაზე. ჯობია, სანამ დაიწყებთ, მანამდე რაიმე წავიკითხო. არ მინდა, ჩემმა ჯგუფმა იფიქროს, მე არაფერს ვაკეთებ და მათ იმედზე ვარ.

პატრიკი: მომწონს ჯგუფური აქტივობები. მარტივია. ვინმე ყოველთვის გამოჩნდება ძლიერი ამ სფეროში და უმეტეს ნაწილს ის ასრულებს.

თითოეული მოსწავლის აზროვნება გამოხატავს მიმართებას „მიზანი - შედეგი“, რასაც ყველა ადამიანი ცდილობს რომ მიაღწიოს. როგორც ზემოთ მოყვანილ მაგალითში ვნახეთ, მოსწავლეების მიზნები განსხვავდება. მაგალითად, სუზანის მიზანია, გაეცნოს რენესანსის პერიოდს და ქალბატონ ბრეესტერს ასიამოვნოს, შარლოტას ურთიერთობის განვითარება სურდა, პატრიკს სურდა გაეკეთებინა რაც შეიძლება მცირე სამუშაო. ვნახოთ, თუ რა გავლენა აქვს ყოველივე აღნიშნულს მოტივაციასა და სწავლაზე.

სწავლისა და შესრულების მიზნები

კვლევის უმეტესობა, რომელიც სწავლობდა მიზნებს, მოტივაციასა და მიღწევებს, ორიენტირებული იყო სწავლისა და შესრულების დამაკავშირებელ მიზნებს შორის განსხვავებებზე Pintrich & Schunk 2002; Stipek, 2002). მაგალითად, განვიხილოთ შემდეგი:

- კლასში განხილული თითოეული თემის გაგება;
- შემდეგი საკლასო დავალების დროს პირველ სამეულში მოხვედრა;
- სარბენი ტრასის უფრო ნაკლებ დროში დაფარვა, ვიდრე ამას ჩემი მეგობარი მელანი აკეთებს.

პირველი არის სწავლის მიზანი, მეორე და მესამე კი შესრულების მიზნები. სწავლის მიზანი (ხანდახან დახელოვნების მიზანსაც უწოდებენ) გულისხმობს ამა თუ იმ საკითხში დახელოვნებას, გაუმჯობესებასა და უკეთ გაგებას (Midgley, 2001; Pintrich, 2000). სუზანის სურვილი, რომ გაეგო რენესანსის პერიოდი, ამის ერთ-ერთი მაგალითია. განსხვავებით, **შესრულების მიზნისაგან**, რომელიც ორიენტირებულია კომპეტენციასა და შესაძლებლობაზე და იმაზე, თუ როგორ შეიძლება ისინი შეუდარდეს სხვების კონპეტენციებს A. Elliot &

McGregor და, 2000; A . Elliot & Thrash, 2001; Midgley, 2001). მოხვდე კლასის საუკეთესო სამეულში და აჯობო მეგობარს სირბილში, ნიშნავს სწორედ სხვის კომპეტენციასთან შეჯიბრს.

შესრულების მიზანი ორი სახისაა: **შესრულებაზე მიმართული მიზანი**, რომელშიც იგულისხმება საკუთარი კომპეტენციის ჩვენება სასიამოვნო შეფასების მისაღებად. მაგალითად, დამიენს სურდა გაეკეთებინა საუკეთესო პრეზენტაცია, რომელიც კლასს მოეწონებოდა. საპირისპიროდ სილვიას აზროვნებისა, რომელიც ამბობს „ჩემს ჯგუფში ყველა ჭკვიანია. ჩუმი ვიქნები, როდესაც ერთად ვიმუშავებთ“, ეს კი გამოხატულებაა შესრულებისათვის **თავის არიდების მიზნისა**, რაც მიუთითებს საკუთარი არაკომპეტენტურობის წარმოჩენისათვის თავის არიდებაზე და გამოკვეთს იმის მცდელობას, რომ პიროვნების ქმედება უარყოფითად არ შეფასდეს (Dai, 2000).

ზოგიერთი მკვლევარი შესრულებისა და სწავლის მიზნების გამოსახტავად იყენებს შემდეგ ტერმინებს: ეგოზე ორიენტირებული და დავალებაზე ორიენტირებული (Nicholls, 1984), ან უნარებზე ორიენტირებული და დავალებაზე ორიენტირებული Maehr & Midgley 1991); თუმცა შესრულებაზე ორიენტირებული მიზანი და სწავლაზე ორიენტირებული მიზანი სრულიად მისაღები ტერმინებია Pintrich & Schunk, 2002).

სწავლასა და შესრულებაზე ორიენტირებული მიზნები არ არის აუცილებლად განცალკევებული; მოსწავლეს შეიძლება ერთდროულად ორი ან სამი მიზანი ჰქონდეს (Pintrich , 2000). მაგალითად, წარმოვიდგინოთ მოსწავლე, რომელსაც სურს გაიგოს რენესანსის პერიოდი, გააკეთოს კარგი პრეზენტაცია და თავი არ წარმოაჩინოს ისე, თითქოს არ იცოდეს, რას აკეთებს Covington & Mueller, 2001).

სასწავლო მიზნების დასახვა ყველაზე ეფექტური მიდგომაა. მოსწავლეები, რომლებიც ასე იქცევიან, მაღალი თვითეფექტურობით გამოირჩევიან. ისინი არ უშინდებიან სირთულეებს, წარმატებას აღწევენ შინაგანი, კონტროლირებადი პრობლემების გამკლავების დროს, იღებენ სასწავლო გამოწვევებს და იყენებენ ეფექტურ სტრატეგიებს, როგორებიცაა, საკუთარი თავის გამოკითხვა და შეჯამება (Kumar et al ;, 2002; Wolters, 2003). სასწავლო მიზნებს მივყავართ მდგრად ინტერესებსა და მცდელობასთან - გააგრძელო სწავლა, მაშინაც კი, როცა ფორმალური დავალება შესრულებულია. მასწავლებელმა საწვრთნელი სტრატეგიების გამოყენებით შეიძლება დადებითი გავლენა მოახდინოს სასწავლო მიზნების ჩამოყალიბებაზე, რომლებიც მიმართულია გავებასა და მაღალი დონის აზროვნებისკენ (Morrone, Harkness, D'Ambrosio & Caulfield , 2003).

შესრულების მიზნების გავლენა სწავლის მოტივაციაზე გაცილებით უფრო რთულია. დავიწყოთ იმით, რომ ბევრ მოსწავლეს აქვს ორივე - სასწავლო და შესრულების მიზნები; მათ სურთ ორივე - გაიგონ თემა და ასევე კლასში იყვნენ საუკეთესოთა შორის Covington & Mueller , 2001; Harackiewicz, Barron, Taurer, Carter, & Elliot 2000). აგრეთვე მოსწავლეები, რომელთაც სურთ საკუთარი კომპეტენციის ჩვენება, არიან უფრო მეტად თავდაჯერებულნი და

დარწმუნებულნი საკუთარ თავში (Middleton & Midgley, 1997), თუმცა აკადემიურ მოსწრებაზე ორიენტირებული მიზანი უფრო ნაკლებად მისაღებია, ვიდრე სწავლის მიზანი. იმისათვის, რომ მოსწავლემ მიაღწიოს აღნიშნულ მიზნებს, უნდა გამოიყენოს სტრატეგიები, როგორცაა დამახსოვრება, მცდელობა, არ დასახოს მიუღწეველი მიზნები, ან ცუდად მოიქცეს ამ მიზნის მისაღწევად (Brophy, Midgley, & Middleton 2001).

გარდა ამისა, შესრულების მიზანთან შედარებით სწავლის მიზანს ორი დადებითი მხარე აქვს. პირველი, შენ უფრო მეტად სწავლის მიზნის გავლენის ქვეშ ხარ, ვიდრე შესრულებაზე ორიენტირებული. მაგალითად, თუ შენი მიზანი არის კლასში შეფასებით სამეულში მოხვედრა და ის, თემა, რომელიც შემდეგ საკონტროლო წერაში იქნება, ვერ გაიგე, შენ შეიძლება ვერ მოხვდე სამეულში, მიუხედავად იმისა, რომ ბევრი იმეცადინე.

მეორე დადებითი მხარე არის შეცდომებსა და ჩავარდნაზე საპასუხო რეაქცია. სწავლის მიზნის მიუღწევლობამ შეიძლება გაზარდოს მოსწავლის მცდელობა ან შეაცვლევინოს სტრატეგია უკეთესი სტრატეგიით. შესრულების მიზნის ჩავარდნამ კი შეიძლება გამოიწვიოს აღშფოთება და თავის არიდება (Midgley et al., 2001).

შესრულებაზე თავის არიდება ძალზე საზიანოა სწავლის მოტივაციისა და მიღწევებისთვის (Midgley & Urda 2001). მოსწავლეს, რომელიც მიდრეკილია მსგავსი ქმედებისაკენ, აქვს დაბალი თვითეფექტურობა, ნაკლები თვითრწმენა და შფოთვა ტესტისა და დავალების შესრულების დროს (Midgley et al., 2001). ისინი ხშირად ცდილობენ თავი აარიდონ ისეთ დავალებებს, რომლებიც ახალი უნარის შექმნაში დაეხმარება. როგორც უკვე გავიგეთ, სიღვიას ერთადერთი მიზანი იყო, თავი აერიდებინა იმისთვის, რომ სხვა მოსწავლეების თვალში არ გამოჩენილიყო როგორც „შტერი“. შედეგად კი მისი სწავლის მოტივაცია დაეცა, რამაც მისი წარმატება შეაფერხა.

საუბედუროდ, როდესაც მოსწავლე სკოლის წლებს გადის, მისი შესრულების მოტივაცია ნელ-ნელა იზრდება, ხოლო სწავლის მოტივაცია მცირდება (A. Elliot & McGregor 2000). მასწავლებლებს თავისი წვლილი შეაქვთ პრობლემაში, უხსნიან რა მოსწავლეებს, რომ თუ მათ კოლეჯში სწავლის გაგრძელება სურთ, ნიშნებს უნდა მიაქციონ ყურადღება და ამავე დროს განიხილავენ მათ მიერ წარმატების მიღწევის სხვადასხვა გზებს.

მიზნები და ინტელექტის თეორიები

ზოგიერთ მკვლევარს (მაგალითად, Dweck, 1999; Dweck და Leggett, 1988) სჯერა, რომ სწავლისა და აკადემიურ მოსწრებაზე ორიენტირებული მიზნების დასახვა დაკავშირებულია თეორიებთან ადამიანის პიროვნული ინტელექტის შესახებ. ზოგიერთ ადამიანს გააჩნია **მდგრადი ინტელექტი**, რაც გამოხატავს შეხედულებას, რომ ადამიანის უნარები არის სტაბილური და ინდივიდისგან დამოუკიდებელი; ხოლო ზოგიერთ ადამიანს მიაჩნია, რომ

ინტელექტი მზარდია, რაც იმას ნიშნავს, რომ ადამიანის უნარები შეიძლება განვითარდეს ძალისხმევის საფუძველზე. ადამიანები მდგრადი ინტელექტის ხედვით (გაგებით) მიდრეკილნი არიან შესრულების მიზნებისკენ, ხოლო მზარდი ინტელექტის მქონე ადამიანები უფრო მეტად სასწავლო მიზნებს ისახავენ (Dweck, 1999; Quihuis et al., 2002).

მოდით, ვნახოთ რატომ. ტესტის შემდგომ შეფასებით პირველ სამეულში მოხვედრა მოსწავლეებისთვის ნიშნავს მაღალი უნარებისა და შესაძლებლობების ქონას, ხოლო კარგი უნარების ქონა მეტად მნიშვნელოვანია, თუ კი ადამიანის ინტელექტი განიხილება, როგორც მდგრადი. ეს არ წარმოადგენს პრობლემას, თუ ადამიანის საკუთარი ინტელექტის რწმენა მაღალია. ასეთ შემთხვევაში ისინი ადვილად უმკლავდებიან გამოწვევებს. თუმცა, თუ მოსწავლე არ არის თავდაჯერებული საკუთარ ინტელექტში, მაშინ იგი ეცდება თავი აარიდოს პრობლემას, რადგანაც ჩავარდნა დაბალი შესაძლებლობების მაჩვენებელია.

ადამიანი, რომელიც ინტელექტს განიხილავს როგორც მზარდს, უფრო მეტად მიდრეკილია მიიღოს გამოწვევა და ეცადოს გადაწყვიტოს ამოცანა, მაშინაც კი, როცა ის ნაკლებად თავდაჯერებულია საკუთარ შესაძლებლობაში, რადგანაც ჩავარდნა მიუთითებს იმაზე, რომ უფრო მეტი შრომა საჭირო; თუ ადამიანის კომპეტენცია გაიზრდება, გაიზრდება ადამიანის ინტელექტის დონეც.

ინტელექტის, როგორც მზარდის ხედვა, ზრდის სწავლის მოტივაციას და წარმატებას (Dweck). ეს მოსაზრება მტკიცდება ქეითის ნათქვამშიც: „რაც უფრო მეტს ვისწავლი, მით უფრო ჭკვიანი გავხდები.“

სოციალური მიზნები

გარდა სწავლისა და აკადემიურ მოსწრებაზე ორიენტირებული მიზნებისა, მოსწავლეს ასევე აქვს სოციალური მიზნები. იმისათვის, რომ გავიაზროთ, თუ რა გავლენას ახდენს სოციალური მიზნები სწავლაზე, ისევ დავაკვირდეთ ჩვენს ექვს მოსწავლეს. მაგალითად, შარლოტა ფიქრობდა: „თუ დავალებას მალე შევასრულებ, დროც მექნება დამიანის უკეთ გასაცნობად.“ ანტონიომ გადაწყვიტა: „არაფერი ვიცი ამ თემაზე. ჯობია, სანამ დაიწყებთ, მანამდე რაიმე წავიკითხო. არ მინდა, ჩემმა ჯგუფმა იფიქროს, მე არაფერს ვაკეთებ და მათ იმედზე ვარ.“ ორივეს აქვს სოციალური მიზანი. უფრო კონკრეტულად კი, ანტონიოს აქვს სოციალური პასუხისმგებლობის მიზანი. არსებობს სხვა სოციალური მიზნებიც:

- მეგობრობის დამყარება;
- მასწავლებლის ან თანაკლასელის მიმღებლობის მოპოვება;
- თანაკლასელებს შორის სტატუსის მიღწევა;
- სოციალური მოვალეობის შესრულება;
- სხვების დახმარება და მხარდაჭერა;

- სხვებისთვის სასიამოვნო გარემოს შექმნა (H. A. Davis, 2003: Dowsson & McInerney, 2001; Wentzel, 1999b, 2000; P. White et al. 2002).

სოციალურმა მიზანმა შეიძლება სწავლის მოტივაცია გაზარდოს ან შეამციროს. მაგალითად, შარლოტას სურვილმა: „მალე შევასრულებ დავალებას,“ რათა გაიცნოს დამიანი, შეამცირა მისი სწავლის მოტივაცია. როგორც წესი, დაბალი მოსწრების მოსწავლე უფრო მეტად აწყდება მსგავს პრობლემას, ვიდრე მაღალი მოსწრების მოსწავლე (Wentzel, 1999a; Wentzel & Wigfield 1998). სოციალური პასუხისმგებლობის მიზანი კი დაკავშირებულია ორივე - სწავლისა და შესრულების მიზნებთან, როგორც გააჩნდა ანტონის (Wentzel, 1996).

როდესაც სოციალური პასუხისმგებლობის მიზნები გაერთიანებულია სწავლის მიზანთან, სწავლის მოტივაცია და მიღწევაც შესაძლებელია იყოს მაღალი (Wentzel, 1999b, 2000). ეს გამოხატულია სუზანის აზროვნებაში: „ეს საინტერესო უნდა იყოს. რენესანსის შესახებ ბევრი არაფერი ვიცი“ (სწავლის მიზანი) და „ქალბატონმა ბრევესტერმა დიდი პასუხისმგებლობა დაგვაკისრა, და ჩვენ ეს უნდა შევძლოთ. ჩვენ პრეზენტაცია უნდა გავაკეთოთ, მას ეს მოეწონება“ (სოციალური პასუხისმგებლობის მიზანი).

დავალების არიდების მიზანი

მოსწავლეები, როგორცაა, მაგალითად პატრიკი, მასწავლებლისთვის გამოწვევისა და ფრუსტრაციის წყაროა; მათ სურთ უბრალოდ დავალებას თავი აარიდონ. მოსწავლეები, რომლებსაც მიზნად დავალებისათვის თავის არიდება აქვთ, თავს კარგად გრძნობენ მაშინ, როდესაც დავალება მარტივია და მისი შესრულება ბევრი შრომის გარეშე შესაძლებელი (Dowson & McInerney 2001; Gallini, 2000). ისინი ასევე მიდრეკილნი არიან გამოიყენონ არაეფექტური სტრატეგია, შეიტანონ მცირე წვლილი ჯგუფური მუშაობის დროს, ითხოვონ დახმარება მაშინაც კი, როდესაც რეალურად საჭირო არაა და წუწუნებენ ოდნავ რთული დავალების მიცემის შემთხვევაში. კვლევების უმეტესობა ჩატარდა საშუალო სკოლის მოსწავლეებზე, რომელნიც მიზნად ისახავენ დავალებისათვის თავის არიდებას; საჭიროა უფრო მეტის გაკეთება, რათა განისაზღვროს, თუ საიდან ჩნდება მოსწავლეებში დავალებისათვის არიდების სურვილი (Dowson & McInerney, 2001; Gallini 2000).

მიზნები, მოტივაცია და მიღწევა

10.3. ცხრილში შეჯამებულია სხვადასხვა სახის მიზნები და მათი გავლენა მოტივაციასა და მიღწევაზე.

ცხადია, მასწავლებელს ყოველთვის არ შეუძლია მოსწავლეს მიზნის დასახვაში დაეხმაროს. თუმცა სხვადასხვა აქტივობებით მასწავლებლებს შეუძლიათ დაეხმარონ მოსწავლეებს

მიზნის მიღწევაში. ამგვარი აქტივობებია: პატარ-პატარა ჯგუფური მუშაობები, რომელიც დაკავშირებული იქნება მოსწავლის მიერ სოციალური მიზნის მიღწევასთან და მთლიანი კლასის ჯგუფური მუშაობა, რომელიც ძირითადად იმ მოსწავლეებს მოსწონთ, რომელთაც აკადემიურ მოსწრებაზე ორიენტირებული მიდგომა გააჩნიათ, (Bong , 2001). იმ მოსწავლეების განვითარება, რომლებსაც აქვთ სასწავლო მიზნები, მიმდინარეობს წარმატებულად ნებისმიერი აქტივობის დროს. თუმცა ისეთ მოსწავლეებს, რომელთაც სურთ დავალებას თავი აარიდონ, სჭირდებათ მიზნების დასახვაში დახმარება და კონტროლი, მხოლოდ ასეა შესაძლებელი მათი სწავლის სურვილის ზრდა. მოდით, ვნახოთ, თუ როგორ შეუძლიათ მასწავლებლებს დაეხმარონ მოსწავლეებს ეფექტური მიზნების დასახვაში.

სურათი 10.3. მიზნები, მოტივაცია და მიღწევა

მიზანი	მაგალითი	მოტივაციასა და მიღწევაზე გავლენა
სასწავლო მიზნები	ამერიკის ისტორიაზე რენესანსის გავლენის გაგება	ხელს უწყობს მდგრად მცდელობას, თვითეფექტურობის ზრდას, გამოწვევების მიღების სურვილსა და მაღალ მიღწევებს.
შესრულებაზე ორიენტირებული მიზნები	საუკეთესო ესეს მომზადება კლასში	შეიძლება ხელი შეუწყოს მდგრად მცდელობას და თვითეფექტურობის ზრდას თავის თავში დარწმუნებულ მოსწავლეებს შორის. ზრდის წარმატებას; შეიძლება გაჩნდეს რთული დავალებებისათვის თავის არიდების სურვილი, რომელიც წარმატების შესაძლებლობას ამცირებს.
შესრულებისთვის თავის არიდების მიზნები	დაბალი შესაძლებლობების არჩვენება მასწავლებლებისა და თანაკლასელებისთვის	ამცირებს მოტივაციას და მიღწევებს, განსაკუთრებით იმ მოსწავლეებს შორის, რომელთაც ნაკლებად თვითეფექტურობი არიან
სოციალური მიზნები	იყო აღქმული, როგორც სანდო და პასუხისმგებელიანი ადამიანი;	ამლიერებს მოტივაციასა და მიღწევას, განსაკუთრებით თუ მათ თან ერთვის სწავლის

	მეგობრების შექმნა და სოციალიზაცია	მიზნები; შეიძლება შეამციროს მოტივაცია და მიღწევა, თუ სოციალური მიზნები უპირისპირდება სწავლის მიზნებს.
დავალებისათვის არიდების მიზნები	დავალების შესრულება რაც შეიძლება ნაკლები ენერჯის დახარჯვით	ამცირებს მცდელობასა და თვითეფექტურობას, რაც იწვევს გარდაუვალ წარუმატებლობას.

მიზნების ეფექტურად გამოყენება

მიზნის დასახვა ძალზე გავრცელებული ფორმაა ბიზნეს სამყაროში მოტივაციისა და წარმატების ასამაღლებლად მიზნის ქონა ასევე საკმაოდ მნიშვნელოვანია განათლების სფეროში (Merphy & Alexander, 2000). მიზნის ქონა ხელს უწყობს თვითეფექტურობის ზრდას, რადგანაც, როდესაც ადამიანი მიზანს ისახავს, მას სჯერა, რომ ამ მიზნის მიღწევა შეუძლია და ასე მოქცევა ზრდის მისი თვითკომპეტენტურობის განცდას.

ბევრი მოსწავლე, ასევე უნივერსიტეტის სტუდენტი, სწავლობს მიზნის გარეშე (P. Alexander et al., 1998; Urdan, 2001). მაგალითად, ისინი ეცნობიან და იწერენ მასალებს, მაგრამ არ უსვამენ საკუთარ თავს კითხვას, ეხმარება თუ არა მსგავსი ქმედება მასალის გაგებას. ისინი თვლიან, რომ დროის დახარჯვა უდრის სწავლას.

მიზნების სწორად გამოყენების პროცესი აღწერილია 10.7. სურათზე და განხილულია ქვემოთ მოყვანილ პარაგრაფში.

სურათი 10.7. მიზნების ეფექტური გამოყენება

ეფექტური მიზნის დასახვა

მიზნის მონიტორინგი

სტრატეგიის გამოყენება

მეტაკოგნიცია

ეფექტური მიზნის დასახვა

რა არის ეფექტური მიზანი; ეს არის ის, რის შესრულებასაც დავიწყებთ და საბოლოოდ მივაღწევთ? იმისათვის, რომ ვუპასუხოთ ამ კითხვას, მოდი გავიაზროთ შემდეგი მიზნები:

1. ვისწავლო უფრო მეტი ჩემს კლასში;
2. უკეთეს ფორმაში ჩავდგე;
3. წლის ბოლომდე დავიკლო 20 ფუნტი;
4. გავიაზრო და ვუპასუხო ყველა შეკითხვას, რომლებიც მოცემულია ამ წიგნის თითოეული თავის ბოლოს გრაფაში „შეამოწმე შენი ცოდნა“.

რამდენად ეფექტურია თითოეული მათგანი? პირველი ორი არის ზოგადი, შესაბამისად, მათი მონიტორინგი და მათთვის სტრატეგიის შერჩევა რთულია. მაგალითად, რა შეიძლება გააკეთო იმისათვის, რომ ისწავლო უფრო მეტი, ან ჩადგე უკეთეს ფორმაში? მესამე მიზანი შორეული მიზანია, 20 ფუნტის დაკლება საინტერესო მიზანია, მაგრამ წლის ბოლომდე საკმაოდ შორეული პერსპექტივაა. მიზანი, რომელიც ახლო მომავალს უკავშირდება, ზრდის თავდაჯერებულობას, ვიდრე შორეული მიზანი, რადგანაც მათი მიღწევა უფრო მარტივად კონტროლირდება. მეოთხე მიზანი ეფექტურია. უფრო კონკრეტულია, ზომიერად რთული და მისი მონიტორინგი შესაძლებელია, ასევე მასში თავისთავად მოიაზრება სტრატეგიის გამოყენება.

მოკლედ, ეფექტურ მიზანს 3 მახასიათებელი აქვს:

- კონკრეტული (და არა ფართო და ზოგადი);
- მოკლევადიანი (და არა შორეული);

➤ ზომიერად რთული

გამოწვევის სირთულის განსაზღვრა ადვილი არ არის, მაგრამ მნიშვნელოვანია. მიზნები, რომლებიც მარტივი მისაღწევია, თვითეფექტურობას არ მატებს, განსხვავებით რთული გამოწვევებისგან. მეორე მხრივ, ძნელად მისაღწევია მიზნებმა შეიძლება შეამციროს წარმატების მოლოდინი, რაც ზოგად მოტივაციას შეამცირებს.

იმისათვის, რომ მიზანი მიღწეულ იქნას, ადამიანმა ყველაფერი უნდა გააკეთოს (Pintrich&Schunk 2002). მიზნისკენ სწრაფვის გააქტიურების საუკეთესო გზა არის დავეხმაროთ მოსწავლეებს საკუთარი მიზნების დასახვაში, ვიდრე ვაიძულოთ ამა თუ იმ მიზნის შესრულება (Ridley, McCombs & Taylor 1994). მოსწავლეები მიდრეკილნი უნდა იყვნენ მიზნების შესრულებისაკენ, წინააღმდეგ შემთხვევაში მათი გამოყენების მოტივაცია დაიკარგება. მასწავლებელსა და მშობელს შეუძლია დიდი როლი შეასრულოს მოსწავლის მიერ მიზნის დასახვაში და სწორი მიზნისკენ მიმართვაში (Church et al, McNeil & Alibali, 2000).

მიზნის მონიტორინგი

როდესაც ადამიანი მიმართულია მიზნის შესრულებისაკენ, მონიტორინგის პროცესი დაეხმარება მას მიზნის შესრულებაში და შემატებს თვითეფექტურობას. მაგალითად, ამ თავში მოყვანილია „შეამოწმე შენი თავის“ 20 კითხვა, წარმოვიდგინოთ, რომ ორშაბათს მიზნად დაისახე ყველა ამ კითხვაზე პასუხის გაცემა შაბათისთვის. თუ ოთხშაბათისთვის შენ პირველ 10 კითხვას პასუხი გაეცი, და ფიქრობ, რომ ყველა მათგანი გაიაზრე და გაიგე, თავს კარგად გრძნობ პროგრესის გამო; სამ დღეში კითხვების ნახევარს უკვე პასუხი გაეცი. შენ კონცენტრირებული ხარ შენს პროგრესზე, და შენი თვითეფექტურობა გაიზრდება. გარდა ამისა, საკუთარი ცოდნის ამალღების პასუხისმგებლობა აიღე, რაც სამომავლო მიღწევებში დაგეხმარება.

თვითმონიტორინგს უფრო ფართო დატვირთვა აქვს (Schunk, Wolters., 1997). მაგალითად, წარმოვიდგინოთ, რომ შენ მონიტორინგს უკეთებ დროს, რომელსაც „სწავლაში“ ხარჯავ, და აღმოაჩენ, რომ ძალიან დიდ დროს უთმობ ელექტრონული ფოსტისა და ახალი ამბების შემოწმებას, მასალების გადახედვას, რომელსაც, ფაქტობრივად, არ სწავლობ. ამის გაანალიზება დაგეხმარება, გამორთო კომპიუტერი და ისწავლო უფრო ეფექტურად. თუ გჯერა, რომ შეცვლილმა ქცევამ შეიძლება გაზარდოს სწავლის ხარისხი, შენი მოტივაცია უფრო მდგრადი გახდება (Schunk, 1997).

სტრატეგიის გამოყენება

სწორი სტრატეგიის გამოყენება არის მესამე საფეხური, რომელიც საჭიროა მიზნის ეფექტური მიღწევისთვის. მაგალითად, უბრალოდ წაკითხვა „შემოწმე შენი თავის“ კითხვების და შემდეგ მათი პასუხების ვებ-გვერდზე ნახვა არაეფექტური სტრატეგიაა, რადგანაც ასეთ შემთხვევაში სწავლის პასიურ რეჟიმში ხარ. თითოეულ კითხვაზე პასუხის გაცემა, მათი დაწერა და შემდგომ შემოწმება უფრო ეფექტური ხერხია. გარდა ამისა, შაბათამდე ლოდინი და პასუხების გაცემის დაუწყებლობა არასწორი საქციელია, უმჯობესია 3-4 კითხვაზე პასუხის გაცემა ყოველდღე.

ეფექტური სტრატეგიის გამოყენება მოითხოვს სტრატეგიების ცოდნას Bruning et al 2004). მაგალითად, თუ შენ დასახავ გეგმას, რომ დაწერ თითოეული თავის პარაგრაფების მოკლე, ორ წინადადებას შეჯამებას, შენ უკვე გექნება შეჯამების, როგორც სტრატეგიის გამოცდილება.

მეტაკოგნიცია

მიზნის მიღწევის მთლიანი პროცესი დაფუძნებულია მეტაკოგნიციაზე (Paris & Paris , 2001). მაგალითად, წარმოვიდგინოთ, რომ „სწავლობთ“ ნაკლებს, ვიდრე ამას ადრე წარმოიდგენდით. პირველ რიგში, უნდა იცოდე შენი სწავლის მეთოდები, რათა მონიტორინგი გაუწიო შენი სწავლის სტრატეგიას, შემდეგ კი უნდა აკონტროლო იგი და ეცადო იპოვო კავშირი თემებს შორის, და ისწავლო მთლიანობაში და არა ცალკეული ნაწილები.

მეტაკოგნიტური უნარების ქონა არსებითია. მაგალითად, თუ შენ იწერ ზოგიერთი ტერმინის განსაზღვრებას, მაგრამ ტესტი შინაარსის ცოდნას ამოწმებს, მიხვდები, რომ შენი შერჩეული სტრატეგია არაეფექტურია და უნდა შეცვალო. უნდა დაიწყო შინაარსის სწავლა და დავალებების კეთება. მეტაკოგნიცია დაგეხმარება შეცვალო სტრატეგია, ხოლო გაკვეთილის გაგება კი დაგეხმარება წარმატების მიღწევაში.

მასწავლებელი შეიძლება მოსწავლეს დაეხმაროს გახდეს უფრო მეტად მეტაკოგნიტური საკუთარი მეტაკოგნიციის მოდელირების გზით და ეფექტური და არაეფექტური სწავლის სტრატეგიების ახსნით (Paris & Paris , 2001). მასწავლებელმა მოსწავლეს უნდა მიაწოდოს მთავარი გზავნილი, რომ სწავლა არის დაფუძნებული საკუთარ ცნობიერებაზე, განზრახვასა და მცდელობაზე.

ატრიბუციის თეორია

ადრე ვახსენეთ, რომ მოსწავლე, რომელსაც აქვს სასწავლო მიზნები, მიაღწევს წარმატებს შინაგანი მიზნების გამო. რას ნიშნავს ატრიბუციის თეორია და რატომ არის იგი მოტივაციისთვის მნიშვნელოვანი? ამ და სხვა კითხვებს განვიხილავთ ამ თავში.

მოდით, ვნახოთ 5 მოსწავლის პასუხი, როდესაც მათ ტესტის შედეგები ნახეს.

„როგორ ხარ, ბობ?“ ანა შეეკითხა.

„საშინლად,“ ბობმა უპასუხა. „არ შემიძლია მსგავსი რაღაცების წერა. არ შემიძლია დავწერო ეს ისე, როგორც მას სურს.... და ვერც ვერასდროს შევძლებ.“

„კარგად მეც ვერ გავაკეთე,“ ანა პასუხობს, „მაგრამ ვიცი, შევძლებდი. უბრალოდ, ვერ ვიმეცადინე კარგად. და შემდგომში მსგავს შეცდომას აღარ დავუშვებ.“

„დაუჯერებელია!“ დაამატა არმონდომ. „ვერ ვხვდები, რა მოხდა. მაგრამ B ავიღე, ალბათ, ჩემი ნაწერი არ წაუკითხავს.“

„მე C ავიღე,“ აიჩქა მხრები ბილმა. „ცუდი არაა, თუ გავითვალისწინებთ რამდენი ვიმეცადინე. უკეთესად შემეძლო, მაგრამ ამ ტესტზე ეს ვერ შევძელი“

„თითქმის ვერაფერი დავწერე,“ ეშლიმ თავი გაიქნია. „ვუყურებდი ტესტს და მხოლოდ იმას ვფიქრობდი, რომ „აქამდე მსგავსი არაფერი მინახავს. საიდან გაჩნდა ეს ყველაფერი?“

ჩვენ მიერ კოგნიტური თეორიის განხილვისას ყურადღება გავამახვილეთ იმაზე, რომ ადამიანი მოტივირებულია სამყაროს შეცნობისათვის. ამ კუთხით შეგვიძლია ავხსნათ ბობის, ანასა და არმონდოს რეაქცია (ბილისა და ეშლის რეაქციას მოგვიანებით, ამავე თავში განვიხილავთ). მათ აინტერესებდათ, თუ რატომ მიიღეს ასეთი შეფასება და მათ თავადვე ახსნეს თავიანთი წარმატებისა და წარუმატებლობის მიზეზები. ამ ახსნას ეწოდება ატრიბუციის თეორია. ბობმა თავის წარუმატებლობა ახსნა იმით, რომ ის არ იყო საკმარისად ძლიერი საგანში (ნაკლები ცოდნისა და უნარების გამო), ანამ ნაკლები მცდელობა გამოიყენა მიზეზად, ხოლო არმონდომ კი უიღბლობას დააბრალა. გარდა შესაძლებლობის, მცდელობისა და იღბლისა, მოსწავლის წარმატებასა და წარუმატებლობას განსაზღვრავს დავალების სირთულე, ეფექტური ან არაეფექტური სტრატეგიის გამოყენება, დახმარებისა და ინტერესის ნაკლებობა, მასწავლებლის არასამართლიანი მოპყრობა, ინსტრუქციის სიცხადე. შესაძლებლობა, მცდელობა, იღბალი და დავალების სირთულე ყველაზე ხშირი მიზეზებია (B. Weiner, 1992, 2001).

ატრიბუციის თეორია წარმოადგენს მოსწავლის მიერ საკუთარი წარმატებისა და წარუმატებლობის ახსნის **სისტემატიზებულ აღწერას** და აგრეთვე, იმის აღწერას, თუ თუ

როგორ გავლენას ახდენს ის მოსწავლეთა მოტივაციასა და ქცევაზე. ატრიბუცია ვლინდება სამ განზომილებაში (B. Weiner, 1992, 2001). პირველი ეს არის *ლოკუსი* (locus – location), ანუ მიზეზის ადგილმდებარეობა, რომელიც მოსწავლის შიგნით ან გარეთ მდებარეობს. მაგალითად, შესაძლებლობა და მცდელობა მოსწავლის შიგნითაა, მაგრამ ილბალი და დავალების სირთულე გარე ფაქტორებზეა დამოკიდებული. მეორე არის *მდგრადობა*, შესაძლებელია თუ არა მიზეზის ცვლილება. მცდელობა და ილბალი არამდგრადია, რადგანაც შეიძლება შეიცვალოს, მაგრამ ადამიანის უნარები, ატრიბუციის თეორიის მიხედვით, მდგრადია. მესამე არის *კონტროლი*, რაც გულისხმობს, თუ რამდენად არის მოსწავლე მზად საკუთარ თავზე აიღოს პასუხისმგებლობა თავის წარმატებისა და წარუმატებლობაზე და აკონტროლებს თუ არა სასწავლო სიტუაციას. მაგალითად, მოსწავლეს შეუძლია გააკონტროლოს საკუთარი მცდელობა, მაგრამ შეუძლებელია ილბლისა და დავალების სირთულის კონტროლი. აქ მოყვანილი ინფორმაცია ნაჩვენებია ცხრილში 10.4:

ცხრილი 10.4. ატრიბუციის თეორიის მახასიათებლები და მისი განმსაზღვრელი სამი სიდიდე

ატრიბუცია	ლოკუსი (ადგილმდებარეობა)	მდგრადობა	კონტროლი
უნარი	მოსწავლის შიდა ფაქტორი	მდგრადი (შეუძლებელია შეცვლა)	მოსწავლე ვერ აკონტროლებს
მცდელობა	მოსწავლის შიდა ფაქტორი	არამდგრადი (შესაძლებელია შეცვლა)	მოსწავლე აკონტროლებს
ილბალი	მოსწავლის გარე ფაქტორი	არამდგრადი (შესაძლებელია შეცვლა)	მოსწავლე ვერ აკონტროლებს
დავალების სირთულე	მოსწავლის გარე ფაქტორი	მდგრადი (შეუძლებელია შეცვლა)	მოსწავლე ვერ აკონტროლებს

ატრიბუციის თეორიის გავლენა მოსწავლეზე

ატრიბუციის თეორიის მიხედვით, მოსწავლეზე გავლენას ახდენს შემდეგი გარემოებები:

- ემოციური რეაქცია წარმატებასა და წარუმატებლობის შესახებ;
- მომავალი წარმატების მოლოდინი;
- მომავალი მცდელობა;
- მიღწევა.

იმისათვის, რომ ვნახოთ, თუ როგორ მუშაობს გავლენა, მოდით, კიდევ ერთხელ განვიხილოთ ანასა და ბობის ატრიბუციები. ანამ საკუთარი დაბალი ქულა მცდელობის

ნაკლებობას დააბრალა. პირველი, იმის გამო, რომ ის პასუხისმგებელია თავის მცდელობაზე, შეცდომა იყო მისი პირველი რეაქცია. მეორე, მას შეიძლება გაუჩნდეს სურვილი მომავალში იყოს წარმატებული, ამიტომ მცდელობა არამდგრადია. და მესამე, მისი კომენტარი „ამიერიდან მსგავს შეცდომას აღარ დავუშვებ“ მიუთითებს იმაზე, რომ ის მომავალში აპირებს მცდელობის გაძლიერებას. საბოლოოდ, მოსალოდნელია გაუმჯობესებული მიღწევები და უკეთესი შედეგი (Weiner, 2000, 2001).

ბობმა თავის წარუმატებლობა უიღბლობას დააბრალა. დანაშაულის გრძნობის ნაცვლად, მისი ემოციური რეაქცია იყოს სირცხვილი და უხერხულობა, რადგანაც მას მიაჩნია, რომ ადამიანის შესაძლებლობა/უნარი არაკონტროლირებადია. მეორე, იმის გამო, რომ მან წარუმატებლობა უიღბლობას დააბრალა, არც მომავალში ექნება წარმატების მოლოდინი („ვერც ვერასდროს შევძლებ“). მესამე, მისი მცდელობა შემცირდება, წარმატების შესაძლებლობაც დაბალი იქნება (Weiner, 1994).

მოტივაცია გაიზრდება მაშინ, თუ წარუმატებლობა ნაკლები მცდელობით აიხსნება, როგორც ანამ გააკეთა, რადგანაც მცდელობა შესაძლებელია გაკონტროლდეს. წარმატების ზრდა შეუძლებელია, თუ მოსწავლეები წარუმატებლობას ახსნიან არაკონტროლირებადი მიზეზებით (მაგალითად, იღბალი ან უნარი), როგორც ბობის შემთხვევაში (Weiner, 2000, 2001).

კვლევებმა აჩვენეს, რომ ადამიანი მიდრეკილია წარმატება ახსნას შიდა ფაქტორების მეშვეობით (ბევრი შრომა ან კარგი შესაძლებლობები/უნარი), და წარუმატებლობა კი გარე ფაქტორების გამო (ცუდი იღბალი, სხვების საქციელი) (Marsh, 1990). როდესაც მოსწავლე ბევრს არ შრომობს, ის აბრალებს საკუთარ წარუმატებლობას მასწავლებელს, მოსაწყენ თემას, ტესტის სირთულეს და სხვა გარე ფაქტორებს.

მსგავსი ფაქტორები გავლენას ახდენს მასწავლებელზეც. მაგალითად, თუ ისინი თვლიან, რომ მოსწავლეები წარმატებას აღწევენ მათი სწავლის მეთოდების გამო, ისინი გააგრძელებენ თავიანთ მცდელობებს (Shahid, 2001). მაგრამ თუ ისინი იფიქრებენ, რომ პირიქით, მოსწავლის ცუდად სწავლის მიზეზი არის მისი წინანდელი ცოდნა, ცუდი საცხოვრებელი პირობები და სხვა ფაქტორები, რომლებიც არაკონტროლირებადია მის მიერ, მათი მცდელობა დაიკლებს.

უმწეობა სწავლაში

გარკვეულ გარემოებებში, მოსწავლე უმწეობას გრძნობს სწავლაში, რაც გამოიხატება წარსულის გამოცდილებაზე დაფუძნებულ ზოგად რწმენაში, რომ დავალებას ვერ შეასრულებს მისი სირთულისა და გარემოს უკონტროლობის გამო, რაც, მოდით, კიდევ ერთხელ ვნახოთ ბობის მაგალითზე. იგი წარუმატებლობის მიზეზად შესაძლებლობების ნაკლებობას მიიჩნევს, მან ჩათვალა, რომ მას ამის შეცვლა არ შეუძლია. ეს ყველაფერი კი

იწვევს სირცხვილის გრძნობასა და ეჭვს საკუთარ თავში, შესაბამისად, იგი დავალების შესრულებას მცდელობის გარეშე ანებებს თავს.

სწავლაში უიმედობას/უმწეობას გააჩნია ემოციური და კოგნიტური კომპონენტი. მოსწავლეს, რომელიც უიმედობას გრძნობს, დაბალი თავდაჯერებულობა აქვს და იტანჯება მწუხარებითა და დეპრესიით (Graham & Weiner, 1996). კოგნიტური თეორიის მიხედვით, მსგავსი ტიპის მოსწავლე წარუმატებლობისკენაა მიდრეკილი და ამ ყველაფერს საკუთარ დაბალ უნარებს აბრალებს, ამიტომაც ის ნაკლებს ცდილობს და იყენებს არაეფექტურ სტრატეგიას, რაც იწვევს წარუმატებლობას. ხანდახან მას წინასწარ აქვთ წარუმატებლობის მოლოდინი (Dweck, 2000). მოსწავლეს, რომელიც ხშირად წარუმატებელია, ხშირად აქვთ უიმედობის განცდა. საბედნიეროდ, თუ მცდელობა გაიზრდება, წარმატების მიღწევაც შესაძლებელია. მოდით, ვნახოთ, თუ როგორ არის ეს შესაძლებელი.

ატრიბუციის ტრენინგი

შემსწავლელმა შეიძლება გაიუმჯობესოს საკუთარი ატრიბუცია სწავლის საფუძველზე (Robertson, 2000). ადრეულ კვლევაში დეკმა (1975) შეკრიბა წარმატების და წარუმატებლობის გამოცდილების მქონე შემსწავლელები, რომლებიც სწავლის პროცესში უიმედობას განიცდიან. როდესაც მოსწავლე წარუმატებელი იყო, ექსპერიმენტატორი აცხადებდა, რომ წარუმატებლობა განპირობებული იყო მცდელობის ნაკლებობით ან არაეფექტური სტრატეგიის გამოყენებით. ადარებდა შემსწავლელებს მსგავსი გამოცდილებით, რომელთაც სწავლისადმი დამოკიდებულების შეცვლის ტრენინგი არ ჩატარებიათ. 25 სესიის შემდგომ მოსწავლეები, რომლებიც ესწრებოდნენ სესიებს მცდელობისა და სტრატეგიის გამოყენების შესახებ, უკეთ უმკლავდებოდნენ წარუმატებლობას და სტრატეგიას უფრო ეფექტურად იყენებდნენ. სხვა კვლევაში (Pintrich & Schunk) სტრატეგიის ინსტრუქციები ყველაზე ეფექტური იყო იმ მოსწავლეებისთვის, რომელთაც სჯეროდათ, რომ ბევრს შრომობდნენ. კვლევის შედეგების მიხედვით, მასწავლებელს შეუძლია მოსწავლეს დაეხმაროს მოტივაციის ზრდაში სწორი სტრატეგიის ჩვენებითა და მისი გამოყენების სწავლებით.

სასწავლო პრინციპები - რწმენა, მიზანი და სწავლისადმი დამოკიდებულება

მოტივაციის აღნიშნული თეორიები შეიძლება გამოყენებულ იქნას რამდენიმე გზით. შეიძლება დაგეხმაროთ შემდეგი პრინციპები:

- გავზარდოთ მოსწავლის თვითკომპეტენტურობა მისი წარმატების აღნიშვნითა და თქვენი საკუთარი თვითეფექტურობის მოდელირებით.
- წარმატების შინაგანი ფაქტორებისა და წარუმატებლობის კონტროლირებადი ფაქტორების ხელისშეწყობა.

- გაუმჯობესებული უნარების მნიშვნელობის ხაზგასმა.
- მოსწავლის დახამრება საკუთარი ინტერესის გამოვლენის, მაგალითის ჩვენების, მათი ჩართულობისა და არჩევანის მიცემის საშუალებით.
- სწავლისა და სოციალური პასუხისმგებლობის მიზნების, ეფექტური სტრატეგიისა და მეტაკოგნიციის ხაზგასმა.

ამ თავში უკვე ვნახეთ, თუ როგორ იყენებდა ქეითი მოტივაციის ჰუმანისტურ მიდგომას ჯენისა და ჰარვეისთან ურთიერთობის დროს. მოდით, დავუბრუნდეთ მის გაკვეთილს და ვნახოთ, თუ როგორ იყენებს ზემოთ მოყვანილ პრინციპებს კლასთან მუშაობის დროს. ჯვაროსნების თემის ახსნის მეორე დღე:

ის იწყებს, „მოდი, გავიხსენოთ. გუშინ დავიწყეთ ჯვაროსნების თემის განხილვა. როგორ დავიწყეთ?“

„ჩვენ წარმოვიდგინეთ, რომ ჩვენ ყველამ დავტოვეთ ლინკოლნის სახელობის სკოლა იმის გამო, რომ სკოლაში არსებობდნენ ადამიანები, რომლებსაც სჯერათ, რომ კლასგარეშე აქტივობები აღარ უნდა იყოს,“ თქვა კარნიშამ.

„კარგია,“ ქეითი იღიმის. „შემდეგ რა მოხდა?“

„ჩვენ გადავწყვიტეთ მათთან გველაპარაკა.... ჩვენ გავხდით „ჯვაროსანი“, რათა შეგვეცვალა მათი აზრი.“

„ძალიან კარგი.... ახლა, გავიხსენოთ ნამდვილი ჯვაროსნები რას აკეთებდნენ?... სელენა, გვეტყვი?,“ ქრისტიანებს სურდათ წმინდა მიწის დაბრუნება, რომელიც მუსულმანებს ეკავათ.“

„და რატომ?... ბეკი?“

„იმიტომ, რომ წმინდა მიწა ძალიან მნიშვნელოვანია ქრისტიანებისთვის.“

შემდეგ კლასმა ჯვაროსნების ქცევის მიზეზები განიხილა, როგორებიცაა, რელიგია, ეკონომიკა, სამხედროს საფრთხე, რომელსაც მუსლიმანები მსოფლიოს უქმნიდნენ, და თვითონ ტერიტორიის დაბრუნების სურვილი.

„კარგი ანალიზია... სინამდვილეში ჩვენ ეს ფაქტორები შეგვიძლია კოლუმბის შემთხვევაშიც გამოვიყენოთ, რომელიც ახალი სამყაროს აღმოსაჩენად წავიდა... იფიქრეთ ამის შესახებ. მუსლიმებმა და ჯვაროსნებმა, რომლებიც 1000 წლის წინ არსებობდნენ, გავლენა მოახდინეს ჩვენს ცხოვრებაზე,“ ის აგრძელებს ენერგიულად.

„ახლა კი დღევანდელი დავალება, თქვენ გევალებოდათ, დაგეწერათ თემა და გეპასუხათ შემდეგ კითხვაზე: „ჯვაროსნები წარმატებულნი თუ წარუმატებულნი იყვნენ?“. თქვენი თემის ხარისხი დამოკიდებული იქნება, თუ რამდენად გაამყარებთ თქვენს პოზიციას. გახსოვდეთ, უნარი - გამოთქვა არგუმენტი და შემდგომ მოახერხო მისი დაცვა, არის ძალიან მნიშვნელოვანი.

„მოდით, ვნახოთ, როგორ გააკეთეთ... ნიკი?“

„მე ვთვლი, რომ ისინი იყვნენ წარუმატებელნი... ევროპელებმა ვერ დაიბრუნეს წმინდა მიწები ქრისტიანებისთვის.“

„შენ რას ფიქრობ, ჯო?“

„მე ვფიქრობ, ისინი წარმატებულები იყვნენ, იმიტომ რომ ევროპამ შეისწავლა ახალი სამხედრო სტრატეგიები, როგორცაა, პარტიზანული ომები, ასევე ევროპამ ძალიან ბევრი რამ ისწავლა მათი კულტურიდან...მაგალითად, რასაც ახლა ჩვენ ვჭამთ, პირველად ევროპაში შევიდა.“

„ასევე კარგია, ჯო,“ ქეთი თავს უქნევს. „სწორედ ამ ფაქტორებმა განაპირობა ჩვენი დღევანდელი ყოფა. ნიკისა და ჯოს გააჩნიათ საპირისპირო აზრი, მაგრამ ორივეს აზრში ლოგიკური მსჯელობაა... მოდით, ვნახოთ, რამდენად საინტერესოა ეს ყველაფერი. კიდევ ერთხელ ვიმეორებ, რომ ჩვენს ცხოვრებაზე გავლენა მოახდინეს იმ ადამიანებმა, რომლებიც ასწლეული წლების წინ ცხოვრობდნენ.... ისტორიაც სწორედ ამაზეა.“

„ბრევსტერს უყვარს ასეთი რაღაცები,“ დევიდმა ჩასჩურჩულა კელის.

„ხო,“ მან უპასუხა. „ისტორია ჩემი საყვარელი საგანი არასდროს ყოფილა, მაგრამ ასეთი რაღაცები საინტერესოა.“

ქეთიმ მიმოიხილა შემდეგი მაგალითი და კლასს სთხოვა, ჩაესწორებინათ თავიანთი თემები იმის მიხედვით, რაც კლასში განიხილეს. „გაიხსენეთ, რას აკეთებთ, როდესაც იწყებთ ჩასწორებას,“ ის იმეორებს. „ჰკითხეთ თქვენს თავს: „მაქვს მე რაიმე საბუთი, რომ ასე ვიფიქრო, თუ, უბრალოდ, ეს ჩემი აზრია?“... წერის დროს, რაც უფრო მეტი გეცოდინებათ თემის შესახებ, მით უფრო უკეთესი ნამუშევარი გექნებათ. თუ უკვე გააკეთეთ, შეუერდით თქვენს პარტნიორს და განიხილეთ ერთმანეთის ნამუშევრები. გახსოვდეთ, ჩვენ ერთმანეთს დავპირდით წლის დასაწყისში, რომ ერთმანეთს დავეხმარებოდით, ამიტომაც შევაფასოთ ერთმანეთის ნამუშევარი სამართლიანად... მე ვიცი, თქვენ ამას შეძლებთ“.

„კიდევ ერთი,“ ამბობს, ქეთი ბოლოს, „რენესანსის თემაზე ჯგუფური პრეზენტაცია არის ხუთშაბათსა და პარასკევს. თქვენ თვითონ გადაწყვიტეთ, რომელი ჯგუფი რომელ დღეს წარადგენს პრეზენტაციას. ვინც პრეზენტაციის გაკეთება შუა საუკუნეების თემაზე გადაწყვიტა, მათ გაიხსენონ, რომ ჩვენ პარასკევზე შევთანხმდით.“

მოდით, განვიხილოთ ქეითის მცდელობა ეხელმძღვანელა ზემოთ მოყვანილი პრინციპებით. ამ თავში წარმოდგენილმა მაგალითმა (ქეითისა და ჰარვეის საუბარი) გვიჩვენა, რომ ქეითმა გამოიყენა სამი პრინციპი. მან სცადა გაეზარდა თვითეფექტურობა - „დააკვირდი როგორ გაგიუმჯობესდა წერის მანერა, ვფიქრობ, შენი ბოლო ნაშრომი საუკეთესო იყო.“ ის ასევე ამბობს, რომ „არც ჩემთვის იყო ადვილი მესწავლა და მომეფიქრებინა ახალი იდეები, მაგრამ როდესაც ამას ვახერხებ, ყოველთვის თავს ამაყად ვგრძნობ, რადგანაც ვფიქრობ, რომ მე ეს შევძელი.“ მისი პირველი კომენტარი მიღწევას უკავშირდება, რომელიც ყველაზე მნიშვნელოვანი ფაქტორია, რაც მოტივაციაზე გავლენას ახდენს, ხოლო მეორეში კი ქეითი ახდენს საკუთარი თვითეფექტურობის განვითარების მოდელირებას.

მან გამოიყენა მეორე პრინციპი (წარმატების შიდა ფაქტორებისა და წარუმატებლობის კონტროლირებადი ფაქტორების ხელშეწყობა), როდესაც მან ჰარვეის კომენტარს, „ჩვენ გვაძულვობთ ბევრი ვიმეცადინოთ,“ უპასუხა „დააკვირდი, როგორ გაგიუმჯობესდა წერის მანერა.“ ქეითი თავისი პასუხით შეეცადა გაეზარდა მოსწავლის მცდელობა და შესაძლებლობა, ორივე არის შიდა ფაქტორი. ჰარვეის კომენტარი: „დიახ, დიახ, ვიცი. იყო კარგი მწერალი ნიშნავს, რომ ჩვენ შევძლებთ ყველაფერს ჩვენს ცხოვრებაში,“ გამოხატავდა ხაზგასმას სწავლების მნიშვნელობაზე - მესამე პრინციპის გამოყენებას. ქეითი ცდილობდა მოსწავლის ინტერესი სწავლისადმი გაეზარდა მეოთხე პრინციპის გამოყენებით რამდენიმე გზით. პირველი, მან მოახდინა საკუთარი ინტერესის მოდელირება: „იფიქრეთ ამის შესახებ: მუსლიმებმა და ჯვაროსნებმა, რომლებიც 1000 წლის წინ არსებობდნენ, ზეგავლენა მოახდინეს ჩვენს ცხოვრებაზე.“ და „ხედავთ რა საინტერესოა? ათასი წლის წინანდელი ადამიანების გავლენა ჩვენზე“. მისი ნათქვამის ზეგავლენა დევიდის რეაქციაში გამოვლინდა: „ბრევსტერს უყვარს მსგავსი რაღაცები.“ ის ასევე ცდილობდა, გაეზარდა მოსწავლის ინტერესი ანალოგიის საშუალებით, რომლებიც სკოლაში კლასგარეშე აქტივობის გაუქმებას ეხებოდა, რითაც სტუდენტების ჩართულობა მოახერხა. კელის პასუხმა დევიდის ნათქვამზე: „ჰო, ისტორია ჩემი საყვარელი საგანი არასდროს ყოფილა, მაგრამ ესეთი რაღაცები საინტერესოა.“ გვიჩვენა, თუ როგორ გაიზარდა ამ მიდგომით კელის სწავლის მოტივაცია.

ქეითი ასევე შეეცადა ინტერესის გაზრდას მოსწავლეებისთვის არჩევანის მიცემის საშუალებით, მათ შეეძლოთ პრეზენტაცია გაეკეთებინათ რენესანსის ან შუა პერიოდის შესახებ, ასევე მათ შეეძლოთ დღე თავად აერჩიათ.

ქეითი ცდილობდა მოსწავლეებს დახმარებოდა ყოფილიყვნენ მეტაკოგნიტიური თავიანთი თემის მიმართ, „ჰკითხეთ თქვენს თავს: „მაქვს მე რაიმე მტკიცებულება ასე ვიფიქრო, თუ, უბრალოდ, ეს ჩემი აზრია?“... წერის დროს რაც უფრო მეტი გეცოდინებათ თემის შესახებ, მით უფრო უკეთესი ნამუშევარი გექნებათ.“ ასევე მან ხაზი გაუსვა სოციალურ პასუხისმგებლობას, როდესაც მან თქვა: „გახსოვდეთ, ჩვენ ერთმანეთს დავპირდით წლის დასაწყისში, რომ ერთმანეთს დავეხმარებოდით.“ როგორც ჩვენ აქამდე უკვე ვნახეთ

სოციალური მიზანი და სწავლის მიზანი ერთად ზრდის მოტივაციასა და მიღწევას უფრო მეტად, ვიდრე ცალ-ცალკე.

ამ თავის დასაწყისში, ჩვენ ვთქვით, რომ მოტივიციისადმი მასწავლებლის პოზიტიურმა მიდგომამ შესაძლებელია გავლენა მოახდინოს მოსწავლეების სწავლასა და მოტივაციაზე. სწორედ ამის გაკეთებას ცდილობდა ქეითი, როდესაც მოსწავლეებთან მუშაობდა.

შეამოწმე შენი ცოდნა

4.1. აღწერე ძირითადი ვარაუდი, რომელზეც მოტივაციის კოგნიტური თეორია არის დაფუძნებული, ახსენი, თუ რამდენად არის გამოხატული ვარაუდი შემდეგ შემთხვევაში: როდესაც მამა შვილს უკითხავდა ოჯახურ ამბავს, მამამ შეამჩნია, რომ ბავშვს ეძინებოდა, გადაწყვიტა გამოეტოვებინა რამდენიმე ფურცელი და მხოლოდ ძირითადი ნაწილი წაეკითხა. შვილმა შეამჩნია და სთხოვა მამას ყველა ფურცლის წაკითხვა.

4.2. მოიყვანეთ ის ადგილი ქეითი ბრევსტერისა და ჰარვის საუბრიდან (გვ.), რომელიც გამოხატავს ცოდნის გამოყენების მნიშვნელობას. მოტივაციის რომელი თეორიის ნაწილია გამოყენების ღირებულება? ახსენით.

4.3. მიზნის თეორიის აღწერისას ჩვენ ჩამოვაცალიბეთ შემდეგი მიზნები და ვთქვით, რომ ისინი არაეფექტურია:

- ყველა გაკვეთილის სწავლა;
- უკეთეს ფორმაში ჩადგომა;
- 20 ფუნტის დაკლება წლის ბოლომდე.

აღნიშნული მიზნები გადააკეთეთ ისე, რომ მივიღოთ ეფექტური მიზნები.

4.4. კვლავ გადახედეთ ხუთი მოსწავლის საუბარს, რომელიც მოცემული იყო ატრიბუციური თეორიის თავის დასაწყისში, ახსენით არმონდოს ემოციური რეაქცია, წარმატების მოლოდინი, მომავალი მცდელობა და მიღწევა, რომელიც ილბალზე იქნება დაფუძნებული.

თვითდეტერმინაციის თეორია

თვითდეტერმინაციის თეორია არის ყველაზე ვრცელი და მნიშვნელოვანი მოტივაციის თეორია (Brophy, 2004; Pintrich & Schunk 2002). იგი აღწერს მოვლენების ერთობლიობას, რომელიც იწყება ექსტრინსიკული მოტივაციის ეტაპებით და მთავრდება ინტრინსიკული

მოტივაციით Deci & Ryan, 1985, 1991, 2000). იგი ძირითადად განეკუთვნება კოგნიტურ თეორიას, აგრეთვე შეიცავს მოტივაციის ჰუმანისტური მიდგომის ასპექტებსაც.

თვითდეტერმინაცია პროცესია, რომლის დროსაც ჩვენ ვწყვეტთ, თუ როგორ მოვიქცეთ ამა თუ იმ გარემოში R. Ryan & Deci 2000). **თვითდეტერმინაციის** თეორიის მიხედვით, არჩევანი და გადაწყვეტილების მიღება შიდა მოტივაციას განეკუთვნება. ადამიანი ვერ იქნება კმაყოფილი, თუ მას არ ექნება საშუალება გააკეთოს არჩევანი თვითონ. თვითგამორკვევის თეორიის მიხედვით, ადამიანს აქვს სამი შინაგანი ფსიქოლოგიური მოთხოვნილება, ესენია: კომპეტენტურობა, ავტონომიურობა და მიკუთვნებულობა (Levesque et al., 2004; R. Ryan & Deci 2000).

კომპეტენციის მოთხოვნილება

კომპეტენტურობის მოთხოვნილება, უნარი იმოქმედო ეფექტურად ამა თუ იმ გარემოში, შეიძლება აღწერილ იქნეს რამდენიმე დონეზე. მაგალითად, ძირითად, ანთროპოლოგიურ დონეზე, თუ ორგანიზმს არ შეუძლია ეფექტური ფუნქციონირება ამა თუ იმ გარემოში, იგი ვერ გადარჩება Pintrich & Schunk , 2002). სხვა დონეზე კი, კომპეტენტური ადამიანი წარმატებას აღწევს და კარიერული ზრდა აქვს, როდესაც ნაკლებად კომპეტენტური დუნდება და სტაგნაციას განიცდის. სკოლაში კომპეტენტური მოსწავლეები კარგად სწავლობენ და დამაკმაყოფილებელ შეფასებებს იღებენ. კომპეტენცია და თვითეფექტურობა ხანდახან როგორც ერთგვაროვანი ცნებები, ისე განიხილება. (R. Ryan & Deci , 2000. Pintrich & Schunk2002).

ამ თავის დასაწყისში ჩვენ ვნახეთ ისეთი ქმედებები, რომლებიც გამოწვევის მიღებას უკავშირდება და ზრდის ცნობისმოყვარეობასა და შინაგან მოტივაციას, ხოლო კომპეტენციის მოთხოვნილება გვეხმარება გავიგოთ, თუ რატომ ხდება ასე. გამოწვევის მიღება, მისი გადაჭრა და განსხვავებული გამოცდილება მიუთითებს იმაზე, რომ ადამიანის კომპეტენცია იზრდება. საპირისპიროდ, მარტივი პრობლემის გადაწყვეტით კომპეტენციის დონე ნაკლებად ჩანს, ამიტომაც მსგავს სიტუაციაში იშვიათად თუ არიან შინაგანად მოტივირებულნი.

კომპეტენციის მოთხოვნილება მსგავსია გარემოს დაუფლების საჭიროებისა, რაც აღწერილია რ. ვაითის (1959) კლასიკურ ნაშრომში. ის გვეუბნება, რომ ადამიანი აგროვებს გამოცდილებას და იძენს უნარებს, „რათა დაიკმაყოფილოს შინაგანი საჭიროება და გაუმკლავდეს გარემო პრობლემებს“ (გვ. 318). კომპეტენციის მოთხოვნილება ასევე ჰგავს გაგების მოთხოვნილებას, რომელიც განსაზღვრავს წარმატებასა და წარუმატებლობას, რაც აღწერილია ატრიბუციის თეორიაში B. Weiner, 1986), და მიღწევის მოთხოვნილებას მიღწევის მოტივაციის თეორიაში J. Atkinson, 1958).

თვითეფექტურობასთან ერთად, ყველაზე მნიშვნელოვანი ფაქტორი, რომელიც მოსწავლის კომპეტენციის აღქმაზე ახდენს გავლენას, არის მტკიცებულებები, რომ მისი გაგება და

უნარები გაიზარდა. კომპეტენციის ზრდასთან ერთად, იზრდება თვითდეტერმინაციის განცდა (Deci & Ryan, 2002).

მასწავლებელი ასევე გავლენას ახდენს მოსწავლის რწმენაზე საკუთარი კომპეტენციისა და უნარების შესახებ შემდეგი გზით:

1. ატრიბუციული მიდგომით;
2. შექებითა და კრიტიკით;
3. ემოციის გამოხატვით;
4. დახმარების შეთავაზებით.

ატრიბუციული მიდგომა გულისხმობს მასწავლებლის კომენტარს მოსწავლის ქცევის მიზეზზე. მაგალითად, თუ მასწავლებელი ეუბნება მოსწავლეს, რომელიც დავალების გამო წუწუნებს: „კარგად გამოგდის. ვიცი, რთულია ეს შენთვის,“ იგი ხაზს უსვამს მოსწავლის უნარის ნაკლებობას, რაც კომპეტენციის რწმენას აქვეითებს (Stipek, 1996). საპირისპიროდ იმოქმედეს ნათქვამი: „ვიცი, ცოტა უფრო მეტად რომ გეცადა, უკეთ გაართმევდი თავს,“ რაც ნიშნავს, რომ უფრო მეტი მცდელობით წარმატების კომპეტენცია უფრო ამაღლდებოდა.

წარმატების ატრიბუციული მიდგომა ასევე გავლენას ახდენს მოსწავლის რწმენაზე საკუთარი კომპეტენციის შესახებ. მაგალითად, „კარგია, ვხედავ, ბევრს მუშაობ ამ საკითხზე,“ არ მიუთითებს, რომ კომპეტენცია იზრდება, მაგრამ ნათქვამი: „შენ უფრო და უფრო უკეთესი ხდები ამ საკითხში,“ ეხმარება კომპეტენციის ზრდას.

შექება და კრიტიკა. ქებისა და კრიტიკის გამოყენება ასევე გავლენას ახდენს მოსწავლის მიერ საკუთარი კომპეტენციის აღქმაზე. უფროსკლასელები შექებას აღიქვამენ, როგორც წარმატებას საკუთარი მცდელობის გამო, ხოლო მარტივი დავალების გამო შექების შემთხვევაში, ისინი ფიქრობენ, რომ მასწავლებელი მათ დაბალი კომპეტენციის მქონე მოსწავლეებად განიხილავს (Larrivee, 2002; Stipek 1996). შევადაროთ კრიტიკული ნათქვამი, როგორცაა „მიდი, შენ უკეთ შეგიძლია გააკეთო, ვიდრე ახლა აკეთებ,“ რომელშიც იგულისხმება, რომ მასწავლებელს სჯერა მოსწავლის შესაძლებლობების და მოელის მეტს. ამდენად, ჩვენ იმას კი არ ვამბობთ, რომ მასწავლებელმა უნდა აკრიტიკოს მოსწავლე, უბრალოდ, შეუსაბამო ქებამ შეიძლება შეამციროს სწავლის მოტივაცია, ხოლო დროული კრიტიკა შესაძლოა მოსწავლეს წარმატების მიღწევაში დაეხმაროს.

ემოციის გამოხატვა. მასწავლებლის ემოციურმა რეაქციამ მოსწავლის წარმატებასა და წარუმატებლობაზე შეიძლება ასევე გავლენა იქონიოს მოსწავლის თვითეფექტურობისა და თვითდეტერმინაციის თვალსაზრისით. მაგალითად, თუ მოსწავლის შეცდომაზე მასწავლებელი გამოხატავს გულდაწყვეტას, მოსწავლემ შეიძლება ეს საკუთარ ნაკლებ მცდელობას დააბრალოს, შესაბამისად, უფრო მეტად შეეცდება და მისი კომპეტენტურობა და უნარი გაიზრდება. თუმცა, თუ ამ სიტუაციაში მოსწავლე კეთილგანწყობას მიიღებს მასწავლებლისგან, იგი თავის წარუმატებლობას ნაკლებ შესაძლებლობას დააბრალებს, რაც

იმას ნიშნავს, რომ მას არ გააჩნდა დავალების დასაძლევად საჭირო უნარები ((Stipek , 1996, 2002).

დახმარების შეთავაზება. მოსწავლეს დახმარება შესთავაზო, არ არის მარტივი. მაგალითად, კვლევებმა აჩვენა, რომ პატარა ბავშვებმა, ვინც დახმარების შეთავაზება მიიღო, ჩათვალეს, რომ მათ ჰქონდათ ნაკლები უნარები (Graham & Hodell, 1990). უფრო მეტიც, მოსწავლეებმა, რომელთაც დახმარება შესთავაზეს, იგრძნეს ნეგატიური ემოცია, როგორებიცაა, არაკომპეტენტურობა, სიბრაზე, წუხილი და შფოთვა.

ჩვენ არ ვთავაზობთ მასწავლებელს, რომ მან ყოველთვის თავი აარიდოს შექცებას, წახალისებას, სიმპათიის გამოხატვასა და დახმარების შეთავაზებას. უბრალოდ, ეს გვახსენებს, თუ როგორი ინტერპრეტაცია შეიძლება გაუკეთოს მოსწავლემ მასწავლებლის ქცევას. როდესაც მოსწავლის ქცევაზე ვრეაგირებთ, არ უნდა დაგვავიწყდეს სენსიტიურობა და ფრთხილი პროფესიული განსჯა.

ავტონომიის მოთხოვნილება

ავტონომიის მოთხოვნილება - დამოუკიდებლობა და გარემოს შეცვლის შესაძლებლობა საჭიროების შემთხვევაში - არის მეორე თანდაყოლილი ინტრინსიკული მოთხოვნილება, რომელიც აღწერილია თვითდეტერმინაციის თეორიაში. როგორც უკვე ვნახეთ, **ავტონომია** ინტრინსიკული მოტივაციის ერთ-ერთი ფაქტორია (Lepper & Hodell, 1989). ხოლო **ავტონომიის** ნაკლებობა ამცირებს ინტრინსიკულ მოტივაციას და იწვევს სტრესს. მაგალითად, ფართოდ გავრცელებული აზრია, რომ სტრესის ერთ-ერთი მიზეზი არის გარემოზე ნაკლები კონტროლის შეგრძნება.

ავტონომია, როგორც აღწერილია თვითდეტერმინაციის თეორიაში, მსგავსია ისეთი კონცეფციებისა, როგორიცაა, მაგ., კონტროლის ლოკუსი ((Rotter, 1966). **ავტონომია** და კომპეტენცია აგრეთვე დაკავშირებულია ერთმანათთან. როდესაც მოსწავლის კომპეტენცია იზრდება, იზრდება **ავტონომიის** აღქმაც (A. Black & Deci, 2000; Bruning et al 2004).

რა შეიძლება მასწავლებელმა გააკეთოს, რომ მოსწავლეს ხელი შეუწყოს საკუთარი **ავტონომიის** აღქმაში? ყველაზე კარგი გამოსავალი არის მათთვის არჩევანის მიცემა, როგორც ქეითმა გააკეთა - მოსწავლეებს მისცა არჩევანის უფლება, დაეწერათ რენესანსის ან შუა პერიოდის შესახებ. თუმცა არჩევანის მიცემა ყოველთვის შესაძლებელი არ არის. **ავტონომიის** აღქმის გაძლიერება შესაძლებელია შემდეგი გზით:

- დავეხმაროთ მოსწავლეებს შექმნან საკლასო წესები და მიჰყვნენ მას;
- დავეხმაროთ მოსწავლეებს მიზნების დასახვასა და მათ მონიტორინგში;
- ხელი შევუწყოთ მოსწავლეებს მონაწილეობა მიიღონ სასწავლო აქტივობებში;

- ხაზი გავუსვამთ მცდელობისა და სწორი სტრატეგიის შერჩევის მნიშვნელობას სწავლაში და ნაკლები ყურადღება გავამახვილოთ შესაძლებლობის მნიშვნელობაზე;
- მოვახდინოთ შეფასება და მივაწოდოთ მოსწავლეს უკუკავშირი.

ურთიერთობების მოთხოვნილება

ურთიერთობების მოთხოვნილება - სურვილი იყო სხვებთან დაკავშირებული სოციალურ გარემოში და გრძნობდე სიყვარულსა და პატივისცემას - არის მესამე ინტრინსიკული მოთხოვნილება, რომელიც თვითდეტერმინაციის თეორიაშია აღწერილი. ურთიერთობების მოთხოვნილება მასლოუს თეორიაში აღწერილი მიკუთვნებულობის მოთხოვნილების მსგავსია (1968,1970) და იგი მსგავსია აგრეთვე სხვა თეორიებში აღწერილი აფილაციის მოთხოვნილებისა (მაგალითად, Exline,, 1962; Terhune, 1968).

ურთიერთობა სწავლასა და მოტივაციაზე გავლენას სამი გზით ახდენს. პირველი, მოსწავლე საკლასო აქტივობებში ჩართულია ქცევით, კოგნიტურად და ემოციურად, როდესაც მას სჯერა, რომ მასწავლებელს იგი მოსწონს, მას უგებს და გულისხმიერია მის მიმართ (Furrerდა Skinner, 2003; McCombs, 2001). მეორე, მოსწავლეები, რომლებიც თვლიან, რომ ისინი რომელიღაც ჯგუფს მიეკუთვნებიან და ასევე იღებენ პირად მხარდაჭერას მასწავლებლისგან, უფრო საინტერესოდ მუშაობენ კლასში და გაკვეთილს აღწერენ უფრო დადებითად, ვიდრე ის მოსწავლეები, ვისი მასწავლებელიც დისტანციას იჭერს (Goodenow, 1993; Kohn, 2005b). მესამე, მოსწავლეები, რომლებიც მასწავლებელს აღიქვამენ ისეთ ადამიანად, ვინც მხარდაჭერას უცხადებს, უფრო მეტად სასურველ მიზნებს ისახავენ, მაგალითად, როგორცაა, სოციალური პასუხისმგებლობის განვითარება ((Wentzel, 1996).

ყველა ეს აღმოჩენა გვეუბნება, რომ იმგვარი საკლასო გარემო, რომელშიც მხარდაჭერა იგრძნობა და ყველა მოსწავლე დაფასებულია განურჩევლად შესაძლებლობისა და აკადემიური მოსწრებისა, ხელს უწყობს ურთიერთობის ქონას, რაც მნიშვნელოვანია სწავლისა და მოტივაციის ზრდისთვის ((Stipek1996, 2002).

შეფასება და სწავლა: შეფასების როლი თვითდეტერმინაციაში

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, შეფასება მეტად მნიშვნელოვანია სწავლა-სწავლების პროცესში. თუმცა ზოგიერთი კვლევა გვეუბნება, რომ შეფასება აზრკოლებს თვითდეტერმინაციის და ინტრინსიკული მოტივაციის ზრდას (Deci & Ryan 1987).

სწავლა-სწავლების უმეტესმა ასპექტმა გვიჩვენა, რომ შეფასების გაკეთება მარტივი არაა. მაგალითად, თუ მოსწავლე შეფასებას აღიქვამს როგორც სასჯელსა და კონტროლს, მისი შინაგანი მოტივაციის ზრდა ფერხდება; ხოლო თუ შეფასებას აღიქვამს როგორც

ინფორმაციას ზრდადი კომპეტენციის შესახებ, მაშინ მისი მოტივაცია იზრდება (Deci & Ryan 1987; Eggen, 1997). ქვემოთ მოყვანილია რჩევები, რომელიც დაგეხმარებათ შეფასების სწრაფ გაკეთებაში:

- ნათლად განუმარტეთ მოსწავლეს თქვენი მოლოდინი და ასევე მოლოდინის შესაფერისი დავალება მიეცით მათ ((Pintrich & Schunk 2002).
- შეაფასეთ ხშირად და საფუძვლიანად;
- ნება დართეთ მოსწავლეს უგულვებლყოფის მისი რამდენიმე დაბალი ქულა, რათა ამან საბოლოო შეფასებაზე არ მოახდინოს გავლენა (Eggen, 1997);
- მიაწოდეთ დეტალური უკუკავშირი შეფასების შესახებ, და ყურადღება გაამახვილეთ პასუხის მიზეზებზე და არა თავად პასუხზე (Deci & Ryan 1987; Pintrich & Schhunk, 2002).
- თავი აარიდეთ სოციალურ შედარებებს, როდესაც შეფასებასა და ტესტის შედეგებზე საუბრობთ (H. Patrick, Anderman, Ryan, Edelin, & Midgley, , 1999ლ Stipek, 1996, 2002).

ჩვენი მიზანია მოსწავლის შეფასების დროს შევქმნათ ისეთი გარემო, რომელიც მისცემს მოსწავლეს ავტონომიის აღქმას და ხაზს გაუსვამს სწავლასა და გაზრდილ უნარებს. მკაფიო მოლოდინი ხელს უწყობს შეფასების წინასწარ განჭვრეტას, რაც ზრდის თავისუფლების აღქმას, ისევე, როგორც რამდენიმე ტესტის დაბალი ქულის უგულვებლყოფა. ხშირი შეფასება მოსწავლეს საკუთარი მზარდი კომპეტენციის შესახებ აწვდის ინფორმაციას, რაც ხელს უწყობს თვითკომპეტენტურობას. დეტალური უკუკავშირი, რომელიც შეიცავს პასუხის მიზეზს, ხაზს უსვამს იმას, რომ კომპეტენციის გაზრდა არის შეფასების მთავარი მიზანი. ის ასევე ეხმარება მოსწავლის მიერ ავტონომიის აღქმას, რადგანაც ის ამ გზით იღებს, თუ სად სჭირდებათ გამოსწორება და რა სტრატეგია უნდა გამოიყენოს უკეთ შესასრულებლად. და ბოლოს, სოციალური შედარებების თავიდან აცილებით ხელს შეუწყობთ სასწავლო მიზნების განვითარებას, და არა აკადემიური მოსწრებაზე ზრუნვას. ზოგიერთი მასწავლებელი შეფასებას ტესტის უკანა ფურცელზე წერს და ამით თავს არიდებს სხვა მოსწავლეებისთვის ქულის ჩვენებას. მიუხედავად იმისა, რომ მოსწავლეები მაინც უზიარებენ ერთმანეთის ქულებს, ეს პრაქტიკა იმის ხელშესახები სიმბოლოა, რომ შეფასება არის პირადი და მისი მიზანია სწავლის გაუმჯობესება და არა იმის ჩვენება თუ ვინაა „ყველაზე ჭკვიანი“.

სასწავლო პრინციპები - მოსწავლეში თვითდეტერმინაცია განვითარება

თვითდეტერმინაციის თეორიას რამდენიმე მნიშვნელობა აქვს მასწავლებლისთვის. შემდგომი პრინციპები დაგეხმარებათ გამოიყენოთ აღნიშნული თეორია სწავლების დროს:

- გამოიყენე შეფასება, რომელიც გაზრდის ინტრინსიკულ მოტივაციას;
- დააჯილდოვე რეალური შედეგი და მზარდი კომპეტენცია, და არა მარტივი მონაწილეობა აქტივობაში;

- შექმენი საკლასო გარემო და გამოიყენე ისეთი აქტივობები, რომლებიც გაზრდის მოსწავლეში ავტონომიურობის შეგრძნებას;
- გამოიყენე ისეთი აქტივობები, რომლებიც მოსწავლის არსებულ ცოდნასა და უნარებს შეამოწმებს;
- მოეპყარი მოსწავლეს უპირობოდ პოზიტიური დამოკიდებულებით, დაამყარე კომუნიკაცია და აჩვენე, რომ დაინტერესებული ხარ მისი სწავლით.

მოდით, ვნახოთ, თუ როგორ იყენებს ელან გუდმანი, მე-5 კლასის მასწავლებელი, ამ პრინციპებს, როდესაც იგი გაკვეთილზე წილადებს ხსნის. იგი აპირებს ჩაატაროს პატარა ტესტი, რომელიც მოსწავლეების სხვადასხვა მნიშვნელოვანი წილადების შეკრების ცოდნას ამოწმებს.

„თქვენ კარგად დაწერეთ ტესტი,“ ელანე იღიმის. „თუმცა, მე ვიცოდი, რომ თქვენ ამას შეძლებდით, რადგანაც ჩვენ ბევრი ვიმუშავეთ ამ საკითხზე და წილადებს უკეთ და უკეთ იგებთ..“

„ახლა მინდა შევხედოთ რამდენიმე მაგალითს,“ ის აგრძელებს და უბრუნდება ტესტის განხილვას. „მოდით, ვნახოთ მე-3 დავალება.“

თქვენ ხართ ჯონის (ერთ-ერთი მოსწავლე) წვეულებაზე მის სახლში და მიირთვით პირველი პიცის ერთი ნაჭერი და მეორე პიცის ორი ნაჭერი. სულ რამდენი შეჭამეთ?

„ჩვენ ვიცით, ამაზე პასუხი არის პიცის ხუთი მეთორმეტედი, მაგრამ ყველაზე მნიშვნელოვანია, თუ როგორ მივიღეთ ეს პასუხი... გამოვიდეს რომელიმე და ახსნას დაფაზე, თუ როგორ მიიღო პასუხად ხუთი მეთორმეტედი... აიჯმა, მიდი,“ თქვა მას შემდეგ, რაც დაინახა აჯიმამ ხელი ასწია.

„მოკლედ... ვიცით, რომ დავამატე პიცის 1/6 მეორე პიცის 2/8-ს, რადგანაც პიცის ნაჭრების ზომები არ იყო ერთნაირი,“ ხსნის აიმა დაფასთან გასვლის შემდეგ....

„შემდეგომ აღმოვაჩინე, რომ უმცირესი ჯერადი 6-ისა და 8-ისა არის 24. 1/6-ის ზედა და ქვედა რიცხვები გავამრავლე 4-ზე, ხოლო 2/8-ის ზედა და ქვედა რიცხვები გავამრავლე 3-ზე.“

აჯიმამ დაწერა გამოთვლა დაფაზე:

$$\frac{1(4)}{6(4)} = \frac{4}{24}$$

$$\frac{2(3)}{8(3)} = \frac{6}{24}$$

„და ორივე რატომ გაამრავლე, ზედა და ქვედა რიცხვი?“ ელანინი ჩაემია.

„იმიტომ რომ 4 გაყოფილი 4-ზე უდრის ერთს, როგორც 3 გაყოფილი 3-ზე, მე შემდგომ გავამრავლე 1-ზე და რიცხვი არ შეცვლილა.“

„ყოჩაღ, აჯიმა.... გააგრძელე.“

„შემდეგ შევკრიბე და მივიღე 10/24, რაც შევკვეცე და მივიღე 5/12.“

ელანინმა შემდეგ მოსწავლეებთან ერთად სხვა დავალებებიც განიხილა და სადაც საჭირო იყო უსწორებდა და ეხმარებოდა. მან განხილვა ბოლო ორი მაგალითის მიცემით დაასრულა; მან მოსწავლეებს მისცა არჩევანის უფლება, გაეკეთებინათ ორიდან ერთ-ერთი დავალება ტესტის ბოლოს, ხოლო ვინც კიდევ დამატებით ამოცანას გააკეთებდა, ბონუს ქულას დაუწერდა.

როდესაც მათ დაამთავრეს განხილვა, მან კიდევ ერთხელ აღნიშნა, რამდენად კარგი მოსწავლეები არიან და რა კარგად გაიგეს წილადების მიმატება-გამოკლება და თქვა: „გახსოვდეთ, თუ რომელიმე თქვენგანს სჭირდება დამატებით დახმარება, მე ყოველთვის აქ ვარ 9-ის 15 წუთიდან, ანუ სანამ სკოლა დაიწყება, 45 წუთი გვაქვს ასახსნელად.“

შემდეგ მან გაკვეთილის მიმართულება შეცვალა და იკითხა: „მოდით, ახლა ვიფიქროთ, როდესაც ჩვენ 6-ს 8-ზე ვამრავლებთ, რას ვიღებთ?“

„48-ს“ ბავშვებმა წამოიყვირეს.

„დიახ, და 48 უფრო დიდი რიცხვია ვიდრე 6 და 8, არა? და რამდენია 42 გაყოფილი 7-ზე?“

„6... უფრო პატარა რიცხვი,“ კვიმ უპასუხა.

„ზუსტად“, ელანინმა თავი დაუქნია. „მაგრამ განსხვავებულია, როდესაც ჩვენ ვამრავლებთ წილადებს, როგორცაა 1/3 გავამრავლოთ 1/4-ზე, ვიღებთ 1/12-ს. და რა ხდება? როგორ რიცხვია 1/3-თან ან 1/4-თან შედარებით?“

„.... უფრო პატარა რიცხვი,“ ცოტა ხსნის ფიქრის შემდგომ რამდენიმე მოსწავლემ უპასუხა.

„და როცა ვყოფთ წილადებს, მაშინ პირიქითაა. როგორ შეიძლება ეს მოხდეს?“

„ეს იქნება ჩვენი შემდეგი თემა. ჩვენ გავიგებთ, თუ რატომ ვიღებთ უფრო პატარა რიცხვს წილადების გამრავლებით, ხოლო გაყოფით - უფრო დიდს. რას ფიქრობთ, მზად ხართ ამისთვის?“

„დიახ“, მოსწავლეებმა დაიყვირეს.

„რა თქმა უნდა, მზად ხართ“ ელაინამ გაიღიმა. „მოდით, დავიწყეთ.“

მოდით, ახლა ვნახოთ ელაინას მცდელობა მიჰყვეს ზემოთ მოყვანილ ინსტრუქციას, რომელიც თვითდეტერმინაციის თეორიას ეხებოდა. ის ცდილობდა გამოეყენებინა პირველი ინსტრუქცია (გამოიყენე შეფასება, რომელიც გაზრდის შინაგან მოტივაციას) გარკვეული ახსნებითა და ფორმალური კვირეული შეფასებით პატარა ტესტების საშუალებით. მან განიხილა ამოცანები დეტალურად, მოსწავლეებმა მიიღეს დეტალური უკუკავშირი და განმარტება მათი სწავლის პროგრესის შესახებ, ის ხაზს უსვამდა მოსწავლის მიერ საკითხის გაგებას და ასევე ასწორებდა შეცდომებს.

ელაინამ გამოიყენა მეორე პრინციპიც (დააჯილდოვე რეალური შედეგი და მზარდი კომპეტენცია), როდესაც მან გააკეთა შემდეგი კომენტარი: „უკეთ და უკეთ იგებთ..“, რათა ხაზი გაესვა, რომ მოსწავლეების კომპეტენცია იზრდება. როგორც უკვე ვნახეთ, კომენტარები, რომლებიც გაზრდილ კომპეტენციას ეხება ზრდის შიდა მოტივაციასაც (Cedi & Ryan , 2000; 2002).

მოსწავლეებისთვის არჩევანის მიცემა რთულია, როდესაც საბაზო უნარებს ვასწავლით, როგორებიცაა მიმატება-გამოკლება და წილადები; ელაინი შეეცადა გაეზარდა მოსწავლეების ავტონომიურობის აღქმა (მესამე პრინციპი), როდესაც მათ მისცა საშუალება, გაეკეთებინათ მხოლოდ ერთი დავალება ორიდან და ასევე მისცა ბონუს დავალება, რომელიც ბონუს ქულად შეფასდებოდა. იგი შეეცადა მათი ავტონომიურობის აღქმის გაზრდას მნიშვნელოვანი მაგალითებით (ამოცანებში რეალური სახელების გამოყენებით) და განხილვაში მოსწავლეების მაღალი ჩართულობით (Deci & Ryan, 2000; 2002).

და ბოლოს, მან შეახსენა მოსწავლეებს, რომ მათ თუ სჭირდებათ კიდევ რაიმე სახის დახმარება, შეუძლიათ მიმართონ მასწავლებელს და იგი დამატებით აუხსნის მასალას; ამით მან აჩვენა მოსწავლეებს, რომ იგი ზრუნავს მათზე და მათ განათლებაზე (მე-5 პრინციპი). ასეთი კომუნიკაცია ხელს უწყობს ურთიერთობის ჩამოყალიბებას.

კოგნიტური მოტივაციის თეორია ორიენტირებულია მოსწავლის რწმენაზე, მოლოდინზე, ურთიერთობის მოთხოვნილებაზე, პროგნოზირებასა და გაგებაზე. ადამიანის მოთხოვნილება, გაიგოს საკუთარი გამოცდილება, არის მოტივაციის ყველა თეორიის ძირითადი ნაწილი. 10.5. ცხრილში შეჯამებულია სხვადასხვა თეორია.

ცხრილი 10.5 მოტივაციის კოგნიტური თეორიები

თეორია	ძირითადი წინაპირობა	შეუძლია ახსნას შემდეგი მაგალითი
მოლოდინი	X	ადამიანი მოტივირებულია 1. რატომ არიან ადამიანები

ღირებულება	იმუშაოს საკითხზე, თუ მას წარმატების მოლოდინი აქვს	<p>მოტივირებულნი მიუხედავად იმისა, რომ ისინი სწავლობენ ისეთ თემას, რომელიც არ აინტერესებთ;</p> <p>2. რატომ არიან ადამიანები მოტივირებულნი ისწავლონ რეალური და კონკრეტული მაგალითები;</p> <p>3. რატომ არის ზოგიერთისთვის მაღალი ქულა მნიშვნელოვანი და ზოგიერთისთვის არა</p>
თვითეფექტურობის თეორია	ადამიანის რწმენა საკუთარ შესაძლებლობებზე გავლენას ახდენს მათ მოტივაციაზე	<ul style="list-style-type: none"> • რატომ არის რომ ზოგიერთი მოსწავლე ბოლომდე მიჰყვება გამოწვევას, ზოგიერთი კი მალევე ანებებს თავს; • რატომ არის რომ მოსწავლეები თანაბარი შესაძლებლობებით განსხვავებულად სწავლობენ
მიზანზე ორიენტირებული თეორია	სწორი მიზნების დასახვა ხელს უწყობს მოტივაციის ზრდას	<ul style="list-style-type: none"> • რატომ არის, რომ ადამიანი როდესაც დადლილია, მაინც აგრძელებს ვარჯიშს; • რატომ არის, რომ ადამიანს მოსწონს გააკეთოს ჩანაწერი, თუ რა დავალება შეასრულა
ატრიბუციის თეორია	ადამიანი იტრინსიკულად მოტივირებულია, რომ გაიგოს საკუთარი წარმატება და წარუმატებლობა	<ul style="list-style-type: none"> • რატომ სჭირდება მოსწავლეს უკუკავშირი ტესტის წერის შემდგომ როგორც დადებითი, ისე

		<p>პოზიტიური;</p> <ul style="list-style-type: none"> • რატომ ღიზიანდება მასწავლებელი, როდესაც მას აკვირდებიან და შემდგომ დამკვირვებელი არაფერს ამბობს; • რატომ არის რომ ზოგიერთი მოსწავლე წარუმატებლობის შემდგომ უფრო მეტს ცდილობს, ხოლო ზოგიერთი - არა.
<p>თვითდეტერმინაციის თეორია</p>	<p>ადამიანს გააჩნია ინსტიქტური მოთხოვნილებები, როგორებიცაა, კომპეტენცია, კონტროლი, და ურთიერთობა.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • რატომ არის ადამიანი მოტივირებული მიიღოს გამოწვევა და შეასრულოს იგი; • რატომ ცდილობს ადამიანი დაამყაროს და შეინარჩუნოს წონასწორობა; • რატომ იწვევს იძულებითი რუტინული დავალებები სტრესს; • რატომ სწავლობენ უფრო უკეთესად ის მოსწავლეები, რომლებიც თვლიან, რომ მათი მასწავლებლები ბევრს ცდილობენ მათთვის; • რატომ არ თვლიან მოსწავლეები მარტივი დავალების შესრულებას

სხვადასხვაობა სწავლის მოტივაციაში

კოგნიტიური მოტივაციის თეორია ამ თავში განიხილავს მოტივაციის ძირითად მაგალითებს. თუმცა არა ყველა მოსწავლესა და მოსწავლეთა ჯგუფს ესადაგება ეს მაგალითები (d'Ailly, 2003; Rogoff, 2003). მაგალითად, რამდენიმე მკვლევარი მიგვითითებს, რომ ორივე, აზიელ-ამერიკელი და აფრიკელ-ამერიკელი მოსწავლეები სასწავლო მიზნებზე უფრო მეტად არიან ფოკუსირებულნი, ვიდრე - ევროპელ-ამერიკელი მოსწავლეები, რომლებიც უფრო აკადემიურ მოსწრებაზე ზრუნავენ (R. Freeman, Gutman, & Midgley, 2002; Qian & Pan, 2002). აზიელ-ამერიკელი მოსწავლეები საკუთარ წარმატებას აბრალებენ საკუთარ მცდელობას, ხოლო წარუმატებლობას - მცდელობის ნაკლებობას, განსხვავებით კავკასიელი მოსწავლეებისგან (Lillard, 1997, Steinberg, 1996). აფრიკელ-ამერიკელ მოსწავლეები უფრო მეტად არიან მიდრეკილნი დახმარებისკენ, ვიდრე - სხვა მოსწავლეები (R.. Goldstein, 2004; van Lar, 2000). სხვა მკვლევარების მიხედვით, ზოგიერთი ადგილობრივი ამერიკული ჯგუფი თავიანთ მოსწავლეებს აძლევენ უფრო მეტ უფლებასა და თავისუფლებას, აგრეთვე გადაწყვეტილების მიღების საშუალებას ადრეულ ასაკში, ვიდრე ამას აკეთებენ მშობლები ძირითად დასავლურ კულტურებში (Deyhle & LeCompte, 1999).

გენდერული სხვადასხვაობა მოტივაციაშიც არსებობს. მაგალითად, სტერეოტიპული რწმენა, რომ ზოგიერთი საგანი არის უფრო გოგოს შესაფერი, მაგალითად, ინგლისური, ხოლო სხვა, როგორცაა, მეცნიერება, უფრო ბიჭისთვისაა განკუთვნილი (F. Pajares & Valiante, 1999), შესაბამისად, მათი სწავლის მოტივაცია განსხვავდება, რადგანაც განსხვავებულია მიღებული ცოდნის ფასეულობის მათეული აღქმა (J.E Jacobs et al., 2002). უფრო მეტიც, ბიჭის თვითეფექტურობა მაინც უფრო მეტია, მიუხედავად იმისა, რომ გოგონები უკეთეს შეფასებას იღებენ (Eccles et al., 1998; Middleton, 1999) და გოგონები უფრო ნერვიულობენ წარუმატებლობაზე, ვიდრე ბიჭები ((Dweck, 2000). კვლევებმა აჩვენა, რომ ეს განსხვავებები გამოწვეულია მათი განსხვავებული მიდგომებით; ბიჭები საკუთარ წარმატებას მაღალ უნარებს მიაწერენ, ხოლო წარუმატებლობას ნაკლებ მცდელობას აბრალებენ, ხოლო გოგონები - პირიქით (Vermeer, Boekaerts, & Seegers, 2000).

მნიშვნელოვანია გვახსოვდეს, რომ ადამიანები ამ ჯგუფებს შიგნითაც განსხვავდებიან ერმანეთისგან. მაგალითად, ბევრი ევროპელ-ამერიკელი მოსწავლე ისახავს სასწავლო მიზნებს, ხოლო აზიელ-ამერიკელი მოსწავლეები მიზნად აკადემიური მოსწრების გაუმჯობესებას ისახავს, ბევრ გოგოს გააჩნია მაღალი თვითეფექტურობა, ხოლო ბევრი ბიჭის თვითეფექტურობა დაბალია. როგორც მასწავლებელმა, ჩვენ თავი უნდა ავარიდოთ სტერეოტიპულ აზროვნებას.

შეამოწმე შენი ცოდნა

- მოსწავლემ ახლახან მიიღო მაღალი ქულა ტესტში. თვითდეტერმინაციის თეორიის მიხედვით, რომელია მასწავლებლის მიერ გაკეთებული უკეთესი კომენტარი?

„კარგია. ვხედავ, რომ შენ დაიმსახურე ეს შენი ბევრი მეცადინეობის შედეგად.“

„კარგია. კარგია, რომ მსგავსი რაღაცები გესმის.“

ახსენი შენი პაზუხი.

- მოსწავლისთვის არჩევანის მიცემის საშუალების გარდა, განსაზღვრე ორი საშუალება, რომლითაც ქვით ბრევსტერი დაეხმარა მოსწავლეებს მოეხდინათ საკუთარი ავტონომიის აღქმის გაზრდა.
- ამ თავში ჩვენ აღვნიშნეთ, რომ მოსწავლე, რომელსაც სთავაზობენ დახმარებას, უარყოფით ემოციებს განიცდის, როგორცაა, არაკომპეტენტურობა და სიბრაზე. მოსწავლეები ასრულებენ დავალებას ადგილზე, ერთ-ერთი იწევს ხელს და ითხოვს დახმარებას. უნდა დავეხმაროთ მას? ეს მოსწავლე კარგად სწავლობს თუ ცუდად? ახსენით.

მოტივაციის კოგნიტური თეორიის ეფექტური გამოყენება კლასში

მოლოდინი X ღირებულების თეორია

- წარმატების მოლოდინის ხელისშეწყობა და მოსწავლისთვის იმდენი დახმარების შეთავაზება, რაც მისთვის არის საჭირო.
 - **დაწყებით საფეხურზე** - მე-4 კლასის მასწავლებელი მოსწავლეებს სთავაზობს სხვადასხვა გზით დავალების შესრულებას. კლასი განიხილავს თითოეულ სტრატეგიას, ხოლო მასწავლებელი მიუთითებს, თუ რომელ სფეროში შეინიშნება პროგრესი.
 - **საბაზო საფეხურზე** - მე-7 კლასის ინგლისური ენის მასწავლებელმა მოსწავლეებს დაავალა თემის დაწერა გამჭვირვალობაზე. ის განიხილავს მოსწავლეების ნამუშევრებს და რჩევებს იძლევა. ხაზს უსვამს ხარისხის გაუმჯობესებას.
 - **საშუალო საფეხურზე** - ხელოვნების მასწავლებელი ინახავს მოსწავლეების ნამუშევრების პორტფოლიოს. იგი პერიოდულად უყურებს მათ ნამუშევრებს, რათა თვალსაჩინო გახადოს მათი პროგრესი.
 - დავალების მნიშვნელობის ჩვენება კონკრეტული მაგალითების ჩვენებით, რათა გაიზარდოს მოსწავლის ინტერესი საკითხისადმი და ხაზი გაესვას საკითხის სწავლის ფასეულობის საკითხს.
1. **დაწყებით საფეხურზე** - მე-3 კლასის მასწავლებელს კლასში მოაქვს კრევეტი და კიბორჩხალა. სტუდენტები ჯგუფურად განიხილავენ და აღწერენ კრევეტს. კლასი

აღწერს აღმოჩენებს, ადარებს კიბორჩხალას, ასე მიდიან კიბოსებრთა განხილვამდე.

2. **საბაზო საფეხურზე** - მე-7 კლასის მათემატიკის მასწავლებელი მოსწავლეებთან ერთად აკეთებს დავალებებს პროცენტების შესახებ, მან მოუტანა საგაზეთო რეკლამა ფასდაკლებაზე. კლასს ევალუბოდა ფასდაკლების დადგენა. მასწავლებელი ხაზს უსვამდა იმაზე, თუ რამდენ თანხას ზოგავს ხალხი მსგავსი ფასდაკლებების დროს.
3. **საშუალო საფეხურზე** - ინგლისური ენის მასწავლებელმა კლასში მოიტანა კარგად დაწერილი და საშუალოდ დაწერილი თემები, რათა განეხილათ მოსწავლეებს და განემარტათ შეცდომები. მან აჩვენა მოსწავლეებს, თუ რამდენად მნიშვნელოვანია ნათლად გამოხატო აზრი წერის დროს.

მიზანზე ორიენტირებული თეორია

- მოსწავლის პასუხისმგებლობის გაზრდა და მიზნის დასახვასა და საკუთარი თავის მონიტორინგის ხელშეწყობა.
- **დაწყებით საფეხურზე** - მე-5 კლასის მასწავლებელმა მოსწავლეებს დაავალა პროექტის დაწერა და სთხოვა დაეწერათ დროის გრაფიკი, თუ როდის დაასრულებდნენ პროექტს, იგი დროდადრო ამოწმებდა მათ პროგრესს.
- **საბაზო საფეხურზე** - მე-8 კლასის ისტორიის მასწავლებელი მოსწავლეებს ხელს უწყობს მეტაკოგნიციაში, მან მოსწავლეებს უთხრა: „მნიშვნელოვანია იფიქროთ და იცოდეთ, თუ რა მეთოდის გამოყენებით სწავლობთ. ჩართეთ მუსიკა და თქვენ თავს ჰკითხეთ: „ნამდვილად ვიგებ იმას, რასაც ვსწავლობ, თუ მუსიკა მიშლის ხელს?“ იგი ამით ხაზს უსვამს, რომ მიზანი უნდა იყოს სწავლა. მნიშვნელოვანია ვიცოდეთ, თუ როგორ ვსწავლობთ, რათა გავზარდოთ ჩვენი გაგების დონე.
- **საშუალო საფეხურზე** - ინგლისური ენის მასწავლებელი ხელს უწყობს სწავლაში სტრატეგიის გამოყენებას და მოსწავლეებს ეუბნება: „მოდით, წავიკითხოთ წიგნის შემდეგი ნაწილი. მას შემდეგ, რაც ჩვენ წავიკითხავთ, გავჩერდეთ და შევაჯამოთ ერთი წინადადებით. ეს არის ის, რაც თითოეულმა თქვენგანმა შეიძლება გააკეთოს, როდესაც მართლ წაიკითხავთ. თუ ასე მოიქცევით, თქვენი გაგება იმის შესახებ, რასაც კითხულობთ, გაიზრდება.“

ატრიბუციის თეორია

- დაეხმარეთ მოსწავლეებს, რომ თავიანთი წარმატება საკუთარ კომპეტენციის დამსახურებად ჩათვალოთ, ხოლო წარუმატებლობა მცდელობის ნაკლებობად და არაეფექტურ სტრატეგიად.
- **დაწყებით საფეხურზე** - იმის გამო, რომ მოსწავლეები თავიდანვე ბევრს მუშაობდნენ, მეორე კლასის მასწავლებელი ყურადღებით აკვირდებოდა მათ მცდელობას. როდესაც იგი მოსწავლის მცდელობას ხედავს, მიდის და ეუბნება: „უფრო და უფრო უკეთესად გამოგდის.“
- **საბაზო საფეხურზე** - მე-6 კლასის მასწავლებელი ამბობს: „მე გრამატიკა დიდი ხნის განმავლობაში არ ვიცოდი. მაგრამ ვცდილობდი. და აღმოვაჩინე, რომ შემძლია. მე ახლა გრამატიკა და წერაც კარგად გამომდის. თქვენც შეძლებთ, მაგრამ ბევრი მუშაობა მოგიწევთ ამისთვის.“
- **საშუალო საფეხურზე** - ქიმიის მასწავლებელი ამბობს: „ის მეთოდები, რომლებითაც ჩვენ ვადგენთ ბალანსის განტოლებას, კარგად მუშაობს, არ მეთანხმებით? თქვენ მოგიწევთ დაიმახსოვროთ ყველა ეტაპი და გაიგოთ თუ რას ვაკეთებთ ახლა. თქვენ უკეთ და უკეთ გამოგდით.“

თვითდეტერმინაციის თეორია

- დაიწყე გაკვეთილი კითხვებით და აქტივობებით, რომელიც ხელს შეუწყობს მოსწავლის გაგებას და გაზრდის ცნობისმოყვარეობას.
2. **დაწყებით საფეხურზე** - მე-5 კლასის მასწავლებელი ყინულის კუბს აგდებს ალკოჰოლით სავსე ჭიქაში (რომელიც მოსწავლეებს თავდაპირველად წყალი ეგონათ), და ყინულის კუბი ჭიქის ფსკერზე ჩავიდა. „ჩვენ ვიცით, რომ ყინული წყალში ტივტივებს,“ ის ამბობს. „როგორ შეგვიძლია ავხსნათ ის, რაც ახლა მოხდა?“
 3. **საბაზო საფეხურზე** - მათემატიკის მასწავლებელს მოაქვს კვირის პრობლემა, რომელიც მოსწავლეებისთვის გამოწვევას წარმოადგენს.
 - **საშუალო საფეხურზე** - ბიოლოგიის მასწავლებელი იწყებს გაკვეთილის ახსნას ადამიანის აგებულების შესახებ, „ჩვენი თავის ქალა არის მყარი და ძალიან მძიმე. მაგრამ როდესაც ჩვენ ვიყავით ჩვილი ბავშვები, ის იყო მოქნილი და ნაპრალებით. როგორ შეიძლება ეს მოხდეს?“
 - გაზრდილი კომპეტენციის შესახებ ინფრომაციის მოწოდება, სწორი და შესაფერი უკუკავშირი ტესტისა და დავალების შემდგომ.
 - **დაწყებით საფეხურზე** - მე-4 კლასის მასწავლებელმა მოსწავლეებს სთხოვა დაეწერათ პასუხები გამჭირვალობის შესახებ. კლასმა განიხილა განსხვავებული პასუხები და გააანალიზა, თუ რით განსხვავდება ან რა აქვთ საერთო მათ. მასწავლებელი იწონებს გამოსავალს.

- **საბაზო საფეხურზე** - ალგებრის მასწავლებელი უბრუნდება ყოველდღიურ ტესტებს და დეტალურად განიხილავს ხშირად დაშვებულ შეცდომებს. ის დასძენს, რომ მოსწავლეების უნარები კვლავაც იზრდება.
- **საშუალო საფეხურზე** - მსოფლიო ისტორიის მასწავლებელმა მოსწავლეებს სთხოვა შეედარებინათ არქეოლოგიური მტკიცებულებების მიხედვით ძველი ქვის ხანა და ახალი ქვის ხანის ცივილიზაცია. მოსწავლეების უნარი, გარკვეული მტკიცებულების მეშვეობით მიეღოთ დასკვნა, მნიშვნელოვნად გაიზარდა.

მოტივაციაზე მოქმედი ფაქტორები

ამ თავში უკვე განვიხილეთ ვინიეტი, რომელშიც 5 მოსწავლე აღწერს ბოლო ტესტში საკუთარი წარმატებისა და წარუმატებლობის მიზეზებს (გვ. 316). სამმა გააკეთა კომენტარი, რომელიც შეიძლება აიხსნას ატრიბუციის თეორიით, ხოლო ორმა გამოთქვა კომენტარი, რომლის ახსნაც ატრიბუციის თეორიით შეუძლებელია. აი, რა თქვეს მათ:

„მე C ავიღე,“ ბილმა მხრები აიჩეჩა. „ცუდი არაა, თუ გავითვალისწინებთ, რამდენი ვიმეცადინე. უკეთესად შემეძლო, მაგრამ ამ ტესტზე ეს ვერ შევძელი.“

„თითქმის ვერაფერი დავწერე,“ ემლიმ თავი გაიქნია. „ვუყურებდი ტესტს და რასაც ვფიქრობდი იყო, რომ აქამდე მსგავსი არაფერი მინახავს. საიდან გაჩნდა ეს ყველაფერი?“

ფაქტორები, რომლებიც ბილისა და ემლის კომენტარებს განაპირობებენ, აღწერილია შემდეგ ორ სექციაში.

თვითღირებულების თეორია

როგორც უკვე ვნახეთ, თვითღირებულება (ყველაზე ხშირად ამას თვითპატივისცემას უწოდებენ) არის საკუთარ ქმედებაზე ემოციური რეაქცია და შეფასება (Pintrich & Schunk, 2002). თვითღირებულების თეორიის მიხედვით, შინაგანი მოთხოვნილებაა დავიცვათ თვითღირებულება და მივაღწიოთ თვითმიმდბლობას (Covington 1992). თვითღირებულების თეორიის მიმდევრები ამბობენ, რომ ჩვენი საზოგადოება იმდენად მკაცრად განსჯის ადამიანის ფასეულობებსა და კომპეტენციებს, რომ ადამიანი ხშირად ცდილობს დაიცვას საკუთარი უნარები (Covington, 1992; Graham & Weiner, 1996).

ეს გვეხმარება გავიგოთ ბილის კომენტარი: „უკეთესად შემეძლო, მაგრამ ამ ტესტზე ეს ვერ შევძელი“. იმის ხაზგასმით, რომ მას არ უსწავლია კარგად, ის ცდილობს დაიცვას მაღალი შესაძლებლობების აღქმა და საკუთარი თვითშეფასება.

კვლევებმა აჩვენეს მოსწავლეების ქცევის ზოგიერთი საინტერესო მაგალითი, რომელიც შეიცავს მცდელობასა და უნარს. მაგალითად, ზოგიერთი მოსწავლე მაღალ ფაქტს, რომ ის ტესტისთვის კარგად მოემზადა, იმიტომ რომ თუ ის კარგ შეფასებას მიიღებს, თანაკლასელების წინაშე მისი წარმატება მისი შესაძლებლობების დამსახურება იქნება. სხვები მიმართავენ „საკუთარი თავის წინააღმდეგობის“ (Self-Handicapping) სტრატეგიას, რითაც იცავენ საკუთარ თვითღირებულებას. ასეთი სტრატეგიებია: საქმის გადადება („მე შემეძლო უკეთ გამეკეთებინა, მაგრამ გვიან ღამემდე არ დამიწყია მეცადინეობა“), დაბრალება, მაგალითად, მასწავლებლისთვის ან ტესტის სირთულისთვის დაბრალება, მღელვარება („გავიგე ბევრი რამე, მაგრამ ტესტის წერის დროს ვინერვიულე“), ან ჩვენება იმის, რომ არ უცდია, როგორც ბილის შემთხვევაში. ამ შემთხვევებში მოსწავლეები თვლიან, რომ წარუმატებლობის მიზეზი არ არის დაბალი შესაძლებლობა (Covington 1992, 1998; A. Martin, & Debus, 2001; Wolters, 2003). „საკუთარი თავის წინააღმდეგობის“ შემთხვევები ხშირია დაბალი მიღწევების მქონე მოსწავლეებში, რომლებიც დახმარებას არ ითხოვენ, როდესაც ეს მათ რეალურად სჭირდებათ (Middleton & Midgley, 1997).

საკუთარი უნარების და თვითღირებულების აღქმა იცვლება ბავშვის განვითარებასთან ერთად. მაგალითად, როდესაც ბავშვებს ეკითხებიან, უმეტესობა საბავშვო ბაღის ბავშვები ამბობენ, რომ ისინი ჭკვიანები არიან. ხოლო შედარებით მოზრდილ ბავშვებს მიაჩნიათ, რომ ადამიანი თუ ბევრს ცდილობს, არის ჭკვიანი, და ვინც ჭკვიანია, ბევრს ცდილობს (Stipek, 2002). როდესაც მოსწავლეები სკოლაში სწავლობენ, მათი შეხედულებაც იცვლება. მათი მოთხოვნილება, იყოს აღქმული როგორც მაღალი უნარების მქონე, იზრდება, და მათ მიაჩნიათ, რომ თუ ბევრს ცდილობ, მაშინ ეს ნიშნავს დაბალი უნარების ფლობას. სოციალური შედარებები, როგორებიცაა, ტესტის ქულების ჩვენება და სხვა შეჯიბრობითი ხასიათის შეფასება, არის ყველაზე მნიშვნელოვანი ფაქტორი ამ პროცესში (Brophy, 2004). მეორე ან მესამე კლასის ბავშვები იწყებენ საკუთარი უნარებისა და კომპეტენციის განსჯას და ადარებენ სხვებს (Stipek, 2002).

შეუძლებელია მასწავლებელმა თავი აარიდოს სოციალურ შედარებებს, მაგრამ მათ შეუძლიათ შეცვალონ მცდელობა და ყურადღება გაამახვილონ მცდელობის როლზე მზარდი კომპეტენციის შემთხვევაში. მაგალითად, ამ თავის დასაწყისში ქეთის საუბარი ჰარვეისთან. ის ამბობს, რომ „არც ჩემთვის იყო ადვილი მესწავლა და მომეფიქრებინა ახალი იდეები, მაგრამ როდესაც ამას ვახერხებ, ყოველთვის თავს ამაყად ვგრძნობ, რადგანაც ვფიქრობ, რომ მე ეს შევძელი.“ ჰარვეიმ უპასუხა: „კარგით რა, ქალბატონო ბრევესტერ. მე მეგონა თქვენ ყველაფერი იცოდით.“ ქეთმა უპასუხა, „ნეტავ ასე იყოს. ყოველდამე ვსწავლობ, რათა თქვენთან ერთად დავეწიო ხალხს; და რაც უფრო მეტს ვსწავლობ, მით უფრო ჭკვიანად ვგრძნობ თავს“. როგორც მე-6 თავში იხილეთ მასწავლებელს დიდი ძალა გააჩნია, მას

შეუძლია მოსწავლე დაარწმუნოს, რომ მცდელობა ზრდის შესაძლებლობას/უნარებს, რაც მეტად მნიშვნელოვანია. მას ასევე შეუძლია ყურადღება გაამახვილოს სწავლაზე აკადემიური მოსწრების ნაცვლად და თავი აარიდოს სოციალურ შედარებებს. თითოეული ეს ფაქტორი კი გვეხმარება შევამციროთ მოსწავლეთა აქცენტები მაღალი შესაძლებლობების აღქმაზე.

აღზნებადობა და შფოთვა

ოდესღაც ყველა ვყოფილვართ განერვიულებული, როდესაც გვიწევს ტესტის წერა ან სხვებისთვის პრეზენტაციის წარდგენა. ალბათ ჩვენი გულისცემა იმატებს, პირი გვიშრება, „პეპლები“ გვივლიან, და ვნერვიულობთ. ეშლისაც მსგავსი განცდა ჰქონდა, როდესაც ტესტი დაწერა: „თითქმის ვერაფერი დავწერე, ვუყურებდი ტესტს და რასაც ვფიქრობდი, მხოლოდ ის იყო, რომ „აქამდე მსგავსი არაფერი მინახავს. საიდან გაჩნდა ეს ყველაფერი?“ ეშლიმაც სწორედ ამ დროს განიცადა მღელვარება და შფოთვა, რაც ნიშნავს მოუსვენრობისა და დამაბულობის შეგრძნებას.

კავშირი შფოთვას, მოტივაციასა და მიღწევას შორის არის მრუდწირული; მცირე - კარგია, მაგრამ ბევრი შეიძლება დამაზიანებელი იყოს (Cassady & Johnson 2002). მაგალითად, ზოგიერთი შფოთვა გვაიძულებს უკეთ ვისწავლოთ და განვაფიქროთ საკუთარი უნარები. შესაბამისად, შფოთვა ამ შემთხვევაში ხელს უწყობს უკეთ სწავლასა და აკადემიური მოსწრების გაუმჯობესებას (Covington & Omelich, 1987). მაგრამ ზედმეტმა მღელვარებამ შეიძლება შეამციროს მოტივაცია და მიღწევა. მისი ყველაზე დიდი გამომწვევი მიზეზი არის წარუმატებლობის შიში და თვითღიბებულების დაკარგვა (K. Hill & Wigfield, 1984). დაბალი მიღწევების მოსწავლეები განსაკუთრებით მოწყვლადები არიან ამ მხრივ.

ინფორმაციის გადამუშავების თეორია გვეხმარება გავიგოთ შფოთვის დამასუსტებელი ეფექტი (Cassady & Johnson, 2002). პირველი, მშფოთვარე მოსწავლეებს კონცეტრაცია უჭირთ, შესაბამისად, არ აქცევენ ყურადღებას იმას, რასაც ყურადღება უნდა მიაქციონ. მეორე, ისინი ნერვიულობენ იმის გამო, რომ აქვთ წარუმატებლობის მოლოდინი, ხანდახან ისინი ვერ აღიქვამენ ინფორმაციას, რომელსაც ისინი ხედავენ და იგებენ. მესამე, მოსწავლეები, რომლებიც ტესტის გამო ღელავენ, იყენებენ ზედაპირულ სასწავლო სტრატეგიებს (მაგ. განსაზღვრებების დამახსოვრება), იმის მაგივრად, რომ პროდუქტიული სტრატეგია გამოიყენონ (შეჯამება და კითხვების დასმა), რომელიც გვეხმარება შევექმნათ მნიშვნელოვანი სქემა, რაც დამახსოვრებას შეუწყობს ხელს. კვლევებმა აჩვენეს, რომ ძირითადი პრობლემა იმ მოსწავლეებისა, რომლებიც ტესტის გამო ღელავენ, არის ის, რომ ისინი შინაარს არ სწავლობენ კარგად, რაც იწვევს მღელვარებას ტესტის წერის დროს (Wolf, Smith, & Birnbaum, 1997; Zeidner, 1998). საბოლოოდ, შეფასების დროს ტესტზე მშფოთვარე მოსწავლეები ფლანგავენ მუშა მეხსიერების სივრცეს შემდეგი აზრის გამო: „ამას ვერასდროს გავაკეთებ,“ რაც ამცირებს დავალებაზე ფიქრის შესაძლებლობას.

გაგების სასწავლო სტრატეგიები - როგორებიცაა, მოლოდინი, მაგალითები და სტუდენტის ჩართულობა, შეფასების სახით უკუკავშირი, ეფექტური სასწავლო სტრატეგიების დასახვა,

დახმარების აღმოჩენა - შეიძლება დაეხმაროს მოსწავლეს დაძლიოს შფოთვა. როდესაც გაგება იზრდება, დაბალი აკადემიური მოსწრებაც მცირდება. შესაბამისად, წარუმატებლობის შიში და შფოთვაც ნაკლებია.

ჩვენ უკვე განვიხილეთ მოტივაციის სხვადასხვაობა, გვინდა კიდევ ერთხელ გავუსვათ ხაზი, რომ თვითღირებულების თეორიის და მოსწავლის შფოთვის ძირითადი მახასიათებლების აღწერა შეიძლება ვარირებდეს სხვადასხვა ინდივიდებთან. მაგალითად, ზოგიერთი მოსწავლე თავს კომფორტულად გრძნობს, როდესაც აფიშირებს, რომ წარმატების მისაღწევისთვის ბევრი იშრომა და მათი თვითღირებულება არ მცირდება ამ ფაქტის გამო. მეორე მაგალითია, როდესაც მაღალი მოსწრების მოსწავლე ღელავს, მიუხედავად მისი მრავალი წარმატებისა. ყველა შემთხვევაში ჩვენ გვსურს გვახსოვდეს, რომ ჩვენ ვასწავლით ინდივიდებს და არა ჯგუფს და გვსურს მოვექცეთ ჩვენს ყველა მოსწავლეს ერთნაირად.

სასწავლო პრინციპები - მოტივაციის ეფექტური ფაქტორის გამოყენება

მოსწავლეს ყოველთვის ექნება საკუთარი თვითღირებულების განცდა და ამავდროულად იგი განიცდის შეოთვას, თუმცა იმის გარდა, რომ ვიყენებთ სტრატეგიას, რომელიც ხელს უწყობს გაგებას, აქ მოყვანილი პრინციპები დაგეხმარებათ, შეამციროთ მოყვანილი ფაქტორების უარყოფითი ეფექტები:

- ხელი შეუწყვე მცდელობასა და ადამიანის პიროვნულ გაუმჯობესებას, უგულებელყავით შეჯიბრითობა და უნარები.
- ყურადღება გაამახვილეთ ინტელექტის განვითარების და არა ინტელექტის მდგრადობის ხედვაზე.
- მიეცით მოსწავლეებს შესაძლებლობა, გააკეთონ ისეთი სავარჯიშოები, რომლის მსგავსიც ტესტში ექნებათ დასაწერი.
- ხშირად შეაფასეთ, გამოაცხადეთ ყველა შეფასება, საკმარისი დრო მიეცით მოსწავლეებს ტესტის დასასრულებლად.

ჩვენ დავინახეთ, რომ ეს პრინციპები ქეითმა და ელინმა გამოიყენეს მოსწავლეებთან საუბრის დროს. როდესაც ქეითმა თქვა, რომ რაც უფრო მეტი იმუშავა, მით უფრო ჭკვიანი გახდა, მან პარალელი გაავლო მის მზარდ მცდელობასა და უნარების ზრდას შორის. ყურადღების გამახვილებამ იმაზე, რომ შესაძლებლობა/უნარი შეიძლება გაუმჯობესდეს, შეიძლება გამოიწვიოს წარუმატებელი მცდელობის გარისკვის შემცირება, რადგანაც კომპეტენციის გაზრდისთვის საჭიროა უფრო მეტი მცდელობა და სტრატეგიის გაუმჯობესება. მოსწავლეებთან მუშაობის ბევრი ასპექტით, მსგავსი სახის ქმედება არ იქნება სასწაული, მაგრამ შეიძლება განსხვავება გვაჩვენოს მოსწავლის საკუთარი შესაძლებლობების რწმენასა და თვითრწმენას შორის.

ორივე, ქეითი და ელანნი, ხაზს უსვამდა გაგებას, რომელიც შფოთვის შემცირების ყველაზე მნიშვნელოვანი ფაქტორია. ორივე აძლევდა მოსწავლეებს საშუალებას, რომ გაეგოთ საკითხი და ისინი მოსწავლისგან თავიანთი შესაძლებლობების გამოვლენას ელოდნენ: ქეითი ნებას რთავდა მოსწავლეებს, ჩაესწორებინათ თავიანთი ესე, ხოლო ელანნი საშუალებას აძლევდა მოსწავლეებს ისეთი დავალებები გაეკეთებინათ, რომლის მსგავსიც ტესტში იქნებოდა („ჩვენ ვმუშაობთ ბევრს და თქვენი გაგებაც თემის შესახებ იზრდება და იზრდება“). და ელანნი მოსწავლეებს აწერინებდა ყოველკვირეულ ტესტებს, შესაბამისად, ის ხშირად აფასებდა მათ.

ჩვენ ახლა განვიხილეთ მოტივაციის სხვადასხვა თეორიები და კვლევები. შემდეგ თავში ცოდნაზე ვისაუბრებთ, რომელიც მასწავლებლებს დაეხმარებათ გაზარდონ მოსწავლის მოტივაცია.

შეამოწმე შენი ცოდნა

- ახსენით, თვითღირებულების თეორიის მიხედვით, თუ რატომ არის მნიშვნელოვანი უნარების განვითარების ხედვა.
- ფინალური გამოცდის წინა ღამეს, ერთ-ერთი შენი მეგობარი ამბობს, “მოდით, გავერთოთ გარკვეული დრო, მოდი, გავიდეთ გარეთ. როცა დავბრუნდებით, მერე შეგვიძლია ვისწავლოთ,” გამოიყენე თვითღირებულების თეორია და ახსენი მისი ქცევა.
- შენ გყავს ძალზე მშფოთვარე მოსწავლე კლასში. იგი აცხადებს, რომ აკეთებს განტვირთვის სავარჯიშოს, სანამ დაწერს ტესტს, მაგრამ არ შველის. ამ თავის მიხედვით, რა ახსნა შეიძლება მოვუძებნოთ მის არაეფექტურ ვარჯიშს?

კავშირი კლასთან: ეფექტური მოტივაციის ფაქტორების გამოყენება კლასში

1. ხაზი გაუსვი, რომ თვითღირებულება მნიშვნელოვანია, ხოლო შესაძლებლობა/უნარი მზარდია.
1. **დაწყებით საფეხურზე** - როდესაც მეორეკლასელი ბავშვები წარმატებით ართმევენ თავს დავალებას, მასწავლებელი ამბობს: „თქვენ ნამდვილად გესმით, რასაც აკეთებთ. თქვენი ბევრი მეცადინეობა დაფასდა, ასე არაა?“
2. **საბაზო საფეხურზე** - მეცნიერების მასწავლებელი ამბობს: „თქვენ ნამდვილად ხედავთ კავშირს ცხოველის სხეულის სტრუქტურასა და მათ ცხოვრებასთან ადაპტირების შესაძლებლობას შორის. თქვენი პროგრესის გამო მე თავს კარგად ვგრძნობს, დარწმუნებული ვარ, თქვენც გიხარიათ.“

3. **საშუალო საფეხურზე** - როდესაც მოსწავლეები განტოლებას გაიგებენ, მასწავლებელი იტყვის: „თქვენ ყოველთვის ჭკვიანები ხართ. ნამდვილად გაერკვიეთ ასეთ საკითხებში.“
4. შფოთვის შესამცირებლად, ყურადღება გაამახვილე ტესტის შინაარსზე, პრაქტიკაზე, და მიეცი შესაფერი დრო დასაწერად.
1. **დაწყებით საფეხურზე** - მეორე კლასის მასწავლებელი აკვირდება მოსწავლეს, რომლებიც წერენ ტესტს. როდესაც იგი ამჩნევს, რომ მათი ყურადღება იფანტება, სთხოვს იყვნენ კონცენტრირებულნი ტესტზე.
2. **საბაზო საფეხურზე** - მე-8 კლასის ალგებრის მასწავლებელი აძლევს მსგავს დავალებას,, როგორც იქნებ ტესტში.
3. **საშუალო საფეხურზე** - ტესტის დასაწყისში, ფიზიკის მასწავლებელმა ურჩია მოსწავლეებს: „პირველად ამოხსენით ის დავალება, რომელიც დანამდვილებით იცით, თუ როგორ იხსნება. თავიდან ამოიგდეთ სხვა აზრები, რომლებიც ფიზიკას არ უკავშირდება“.