

Мотивуюча школа

КУПИТИ

У книзі представлена оригінальна авторська модель навчальної мотивації для сучасної загальноосвітньої школи, яка має численних прихильників і послідовників серед педагогічної спільноти Великої Британії, особливо у Шотландії. Основними підвалинами цієї моделі є широковідомі у Західній психології теорії самодетермінації та когнітивного налаштування. Однак це не наукова монографія, як і не тривіальна добірка підказок та порад для роботи в класі (хоча елементи того й іншого у ній теж є). Читачеві пропонується ґрунтовний аналіз усіх аспектів функціонування сучасної школи з метою пошуку відповіді на три головні запитання: чому одні учні мотивовані для навчання в школі, а інші з аналогічними інтелектуальними здібностями - ні, чому одні й ті самі учні мотивовані для навчання в одних класах та школах і не мотивовані в інших, а найголовніше - як зробити так, щоб діти в школі хотіли вчитися? Автор ретельно описує свою «мотиваційну матрицю», окремі шари якої уподібнює системі лінз для «наведення на різкість» при огляді різних горизонтів «мотиваційної» школи. Книга буде корисною для всіх теоретиків і практиків з психологічної підтримки Нової української школи, для керівників шкіл, шкільних психологів, учителів і вихователів, а також для студентів вищих навчальних закладів з відповідних напрямків підготовки.

СХОДИ ПСИХОЛОГІЇ

Алан Маклін

МОТИВУЮЧА ШКОЛА

*Переклад з англійської,
передмова та загальна редакція
Тетяни Тадеєвої*



ТЕРНОПІЛЬ
НАВЧАЛЬНА КНИГА – БОГДАН

УДК 159.947(075)

ББК 88.3я7

М14

Alan McLean

The Motivated School © Alan McLean, 2003

Motivating Every Learner © Alan McLean, 2009

Друкується з дозволу правовласника SAGE Publications, Ltd

як оригінального видавця в США,

Сполученому Королівстві та Нью-Делі.

Науковий редактор:

дійсний член НАПН України

доктор педагогічних наук, професор

М. Б. Євтух

Маклін Алан

М14 Мотивуюча школа / Алан Маклін ; пер. з англ., передм. та заг. редакція Т.В. Тадеєвої. — Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2019. — 480 с. — (Серія «Сходи психології»)

ISBN 978-966-10-7526-8

У книзі представлена оригінальна авторська модель навчальної мотивації для сучасної загальноосвітньої школи, яка має численних прихильників і послідовників серед педагогічної спільноти Великої Британії, особливо у Шотландії. Основними підвалинами цієї моделі є широковідомі у Західній психології теорії самодетермінації та когнітивного налаштування. Однак це не наукова монографія, як і не тривіальна добірка підказок та порад для роботи в класі (хоча елементи того й іншого у ній теж є). Читачеві пропонується ґрунтовний аналіз усіх аспектів функціонування сучасної школи з метою пошуку відповіді на три головні запитання: чому одні учні мотивовані для навчання в школі, а інші з аналогічними інтелектуальними здібностями — ні, чому одні й ті самі учні мотивовані для навчання в одних класах та школах і не мотивовані в інших, а найголовніше — як зробити так, щоб діти в школі хотіли вчитися?

Автор ретельно описує свою «мотиваційну матрицю», окремі шари якої уподібнює системі лінз для «наведення на різкість» при огляді різних горизонтів «мотиваційної» школи.

Книга буде корисною для всіх теоретиків і практиків з психологічної підтримки Нової української школи, для керівників шкіл, шкільних психологів, учителів і вихователів, а також для студентів вищих навчальних закладів з відповідних напрямків підготовки.

УДК 512.1(075.3)

ББК 22.1я72

Охороняється законом про авторське право.

Жодна частина цього видання не може бути відтворена в будь-якому вигляді без дозволу автора чи видавництва

ISBN 978-966-10-7526-8

© Тадеєва Т.В., переклад, 2019

© Навчальна книга – Богдан, 2019

Передмова редакторки і перекладачки

Загальновизнаною у сучасній педагогічній психології вважається теза про те, що рівень навчальних досягнень школярів визначається не так рівнем їхнього інтелекту, як внутрішньою мотивацією до навчання, причому саме мотивація, на відміну від рівня інтелекту, в широких межах піддається ефективному впливові педагогічних систем. Тому такою посиленою у світі є увага до мотиваційних аспектів навчання і таким важливим є досвід у цій сфері, набутий у різних країнах. Особливо перспективними видаються соціально-психологічні дослідження з педагогічної мотивації, що моделюють навчальні середовища всієї школи та окремих класів з акцентом на задоволення базових учнівських психологічних потреб і гарантування їхнього психологічного здоров'я, а, отже, й високих навчальних досягнень. Серед величезної кількості опублікованих за останні два десятиліття матеріалів на цю тематику виділяється книга шотландського психолога-практика Алана Макліна (Alan McLean), яку читач зараз тримає в руках в українському перекладі.

Рецензія на цю книгу, опублікована в одному з авторитетних британських освітніх реферативних журналів¹, розпочинається словами: «Це — книга, яку повинен прочитати кожен вчитель!». Що ж такого особливого помітив у ній рецензент, що дало йому підстави для такого захопливого, як для теперішніх часів, заклик?

У цій книзі автор, ґрунтуючись на багатому й розмаїтому власному досвіді освітньо-педагогічної діяльності, а також на критичному осмисленні широкого спектра теоретичних досліджень описує всебічну й динамічну модель мотивації навчально-учінневої діяльності в сучасній західній загальноосвітній школі. І хоча його модель з успіхом можна було б застосувати й для багатьох інших сфер людської зайнятості, однак *ця книга міцно прив'язана саме до мотивації навчання у шкільному середовищі й адресована безпосередньо вчителю*. Це не тривіальна добірка підказок і порад для роботи в класі, хоча це у ній теж є, а ґрунтовний аналіз усього комплексу причин, чому одні учні мотивовані для навчання, а інші з такими самими інтелектуальними здібностями — ні, чому одні й ті самі учні мотивовані для навчання в одних класах та школах і не мотивовані в інших.

¹ Murphy D. Motivating every learner. — Book review / D. Murphy // Scottish Educational Review. — 2010. — V. 42 (1). — P. 82–91.

Книга складається із двох частин. Перша частина «Мотивована школа» концентрує увагу читача на питанні про те, як створити оптимальну навчальну атмосферу в усьому класі. Натомість друга «Мотивування кожного учня», як і засвідчує її назва, головним завданням має залучення до навчання саме окремого учня. Перша книга за своїм стилем більше схожа на наукову монографію, друга — на практичний poradnik вчителю від досвідченого педагога-практика. Англійською мовою праця А. Макліна виходила у двох книгах¹. У нашому виданні обидві книги об'єднані в одну. І хоча кожну з частин можна читати окремо, однак значно ефективніше буде прочитати їх у тій послідовності, в якій вони виходили і в якій розміщені у цьому виданні. Різні фокуси «наведення на різкість» дадуть змогу легше освоїтись з методологією автора, глибше вникнути в суть його стратегії, а також одержати різний інструментарій для практичної роботи в школі на груповому та індивідуальному рівнях. Окремі повтори, які неминучі при такому механічному об'єднанні частин, зовсім не зашкодять цілісному сприйняттю всієї праці.

Ключова ідея концепції мотиваційної школи А. Макліна полягає у тому, що найдієвіша мотивація учнів до навчання виходить із середини, тобто є самомотивацією. Однак для досягнення цього стану, як засвідчує педагогічний досвід, учительський корпус не може ефективно діяти за старою біхевіористською моделлю, а повинен вдаватися до значно тоншої організації навчального середовища. Найголовніше у цій справі те, що сучасне навчальне середовище має якнайповніше забезпечувати задоволення базових психологічних потреб особистості — в *Афіліації*, *Агентності* (ефективності) та *Автономії* — символічних *трьох А*, як їх називає автор. Перелік цих базових потреб автор запозичує із широковідомої на Заході теорії самодетермінації американських психологів Е. Дісі і Р. Раяна², однак видозмінює їхні назви та змінює порядок. Е. Дісі і Р. Раян базовими вважають потреби в *Автономії* (Autonomy), *Компетентності* (Competence) і *Зв'язках* (Relatedness). Натомість А. Маклін ці потреби називає по-іншому й розміщує в іншій послідовності: *Афіліація* (Affiliation), *Агентність* (ефективність) (Agency) та *Автономія* (Autonomy). Отже, автономія, яка в індивідуалістичній американській культурі відіграє ключову роль і, відповідно, в теорії Е. Дісі і Р. Раян стоїть на першому місці, в переліку А. Макліна займає аж третє місце; у більш колективістській кельвіністській шотландській культурі їй не відводиться того значення, що в американській. З тими ж культурними відмінностями пов'язані, як видається, й вибір назв інших потреб: замість Зв'язків — Афіліації, а замість Компетентності — Агентності (у значенні ефективності). Може закрастися думка, що метою цього вибору була згадана щойно символіка «*трьох А*» — за

¹ McLean A. The motivated school / A. McLean. — London: Paul Chapman, 2003. — XVI, 144 p.; McLean A. Motivating every learner / A. McLean. — London: Sage Publications, 2009. — X, 262 p.

² З основами цієї теорії можна ознайомитись за такими джерелами:

1. Райан Р. М. Теория самодетерминации / Р. М. Райан, Э. Л. Деси // Психология мотивации и эмоций / Под ред. Гиппенрейтер Ю. Б., Фаликман М. В. — М: Астрель, 2009. — С. 232–244.
2. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологи. — 1996. — № 3. — С. 116–131.
3. Тадеева Т. В. Теорія самодетермінації Дісі-Раяна і навчальна мотивація / Т. В. Тадеєва // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. — 2012. — № 3. — С. 213–221.

першими літерами відповідних англійських слів Affiliation, Agency та Autonomy (для збереження цієї символіки в українському перекладі нам довелося додати відсутній у нас термін Агентність). Звісно, цей мотив на якомусь етапі в автора міг з'явитися, однак навряд чи він був на початках розбудови його теорії. Головне ж, як видається, полягає у тому, що термін «Афіліація» передбачає значно глибші й менш формальні зв'язки, ніж американське Relatedness, а слово Agency не несе на собі того відбитку змагальності, що слово Competence, яку А. Маклін прагне взагалі вижити зі своєї мотиваційної школи.

Після численних публікацій Е. Дісі і Р. Раяна та їхніх послідовників у кінці ХХ — на початку ХХІ ст. з теорії самодетермінації виокремлення ними трьох зазначених психологічних потреб стало своєрідною психологічною аксіомою. Однак А. Маклін істотно збагатив цю ідею й розширив ефективність її практичного застосування для мотивації навчальної діяльності тим, що разом із кожною потребою розглядає її протилежність, тобто стан цілковитого незадоволення цієї потреби. Протилежністю афіліації є відчуженість, а протилежністю агентності (ефективності, активності) — апатія. Протилежність автономії складніша. До неї входить і завчена безпорадність, і тривожність, і пасування перед труднощами; ці стани можна охарактеризувати відповідно як спотворену, пригнічену та обмежену автономію. Крім того, і це найголовніше, в теорії самодетермінації Е. Дісі і Р. Раяна усі три базові потреби формально незалежні, хоча й можуть взаємно впливати одна на одну. В концепції ж А. Макліна учнівська автономія визначається ступенем задоволення потреб в афіліації та агентності.

Для наочного відображення всього спектра можливих рівнів учнівської автономії, тобто ступенів задоволення базових потреб в афіліації та агентності, А. Маклін презентує унікальну графічну модель — так званий *круг мотивації*. Обмежуюче коло цього круга проходить через чотири кінці двох взаємно перпендикулярних відрізків, що символізують базові потреби в афіліації та агентності, а також через їхні протилежності — відчуженість та апатію. Тоді кожна із чотирьох дуг обмежуючого кола між кінцями зазначених відрізків представлятиме певний тип задоволення чи незадоволення базових потреб, які вона «сполучає», а кожна точка цієї дуги — рівень задоволення чи незадоволення відповідних потреб.

На базі цієї графічної моделі будуються аналогічні моделі (діаграми) для багатьох інших мотиваційних аспектів шкільного життя — атмосфери класу, учнівських станів, учительських стилів тощо. Автор називає ці діаграми «шарами мотиваційної матриці».

Узагалі термін «мотиваційна матриця» або просто «матриця» автор вживає доволі часто, хоча у явному вигляді не означає. Із контексту випливає, що так називаються найзагальніші внутрішні психофізіологічні структури, які керують спонуканням людини до дії. Для вивчення ж мотиваційної матриці виокремлюються окремі її блоки, які й називаються «шарами» або «рівнями» (level). Асоціації, що виникають у зв'язку із цією назвою, створюють уявлення про мотиваційну матрицю як про своєрідний багат шаровий каркас, кожен з рівнів якого паралельний іншим. На початках це так і можна собі й уявляти. Однак згодом стає зрозуміло, що це спрощена метафора і що насправді шари мотиваційної матриці «вирізаються» з неї у різних напрямках і не обов'язково «паралельні», а можуть перетинатися і частково накладатися.

Представлення шарів мотиваційної матриці графічними діаграми є унікальною і винятковою особливістю саме цієї книги і становлять її найбільшу цінність як у тео-

ретичному, так і в практичному аспекті. Така *геометризація* теорії навчальної мотивації буде особливо корисною для практиків, оскільки дасть їм ефективний інструментарій для компактного й наочного відображення широкого спектра як позитивних, так і негативних стратегій.

Оскільки книга не є науковою монографією, то автор не зв'язує себе трактуванням терміна «мотивація», а вживає його у тому сенсі, який йому потрібний у конкретній ситуації. Все ж домінуючим є значення внутрішнього спонукального двигуна людини. У свою чергу, для запуску та роботи цього двигуна потрібні зовнішні *рушії* або *драйвери*. Для навчальної мотивації автор виокремлює чотири найголовніші рушії — *Залучення* (Engagement)¹, *Зворотний зв'язок* (Feedback), *Заведені правила* (Structure) і *Стимулювання* (Stimulation). При цьому під стимулюванням мається на увазі не матеріальна чи моральна винагорода за навчальні досягнення або належну поведінку, як зазвичай це трактується у нас, а відповідні навчально-виховні стратегії та методики, що спрямовані на пробудження, підтримку та підвищення інтересу школярів до здобування знань. За рівнем уваги (тексту), що відводиться кожному із рушіїв мотивації, можна зробити висновок про їхню пріоритетність з погляду автора: найменше уваги для стимулювання, а найбільше — для зворотного зв'язку. І це дуже показово, адже у нас зазвичай мотивація пов'язується лише зі стимулюванням, а така увага автора до зворотного зв'язку геть нівелює наші розхожі уявлення про те, що всі проблеми з освітою можна вирішити програмованим навчанням. З погляду автора, всяка мотивація без особистісного контакту учня з учителем буде неефективною.

Ефективність мотиваційних рушіїв залежить від стилю діяльності вчителя (Teaching style) та загального налаштування учня на навчання, тобто від його учнівського стану (Learning stance). Найважливішим чинником, що визначає як учительський стиль, так і учнівський стан, є загальне пізнавальне налаштування (настановлення) індивіда (Mindset), яке при всіх індивідуальних відмінностях зводиться до двох основних видів. Відповідно до відомої концепції американської психологині Керол Двек (Carol Dweck), воно може бути розвивальним (або удоскональним), — коли індивід уважає, що внаслідок систематичного навчання можна розвинути свою інтелектуальну здатність, або ж константним (або фіксованим), — коли інтелектуальні можливості розглядаються індивідом як задані від народження і незмінні. Зокрема, залежно від цього глобального настановлення кожне навчальне завдання сприйматиметься учнем або як можливість для розвитку, або ж як тест на рівень інтелекту. Звісно, залежно від цього формуватимуться й учнівські навчальні стратегії. У цій

¹ Слово «Залучення», яким у цій книзі перекладається англійське «Engagement», не передає усіх тих відтінків з палітри значень, які притаманні оригіналу в англійській мові — від «зобов'язання», «контракту», «домовленості», «взаємодії» — до «заручин» і технічних термінів «зубчаста передача», «зчеплення», «входження в захват» тощо. Вибраний нами переклад, здається, найбільше відповідає контексту, хоча в багатьох випадках вживаються й інші трактування, наприклад, «взаємодія». Широка палітра значень слова «Engagement» призвела до неоднозначності й у трактування цього терміна і в англійській літературі з навчальної мотивації. Останнім часом навіть намітилась тенденція до фактичного його ототожнення з терміном «мотивація» (див., наприклад, фундаментальну добірку праць провідних дослідників з цього питання: Handbook of Research on Student Engagement / Ed. Sandra L. Christenson, Amy L. Reschly, Cathy Wylie. — N.-Y: Springer, 2012. — 867 p.).

книзі автор ретельно виокремлює та описує характерні варіанти поєднання цих та інших фундаментальних для навчання психологічних чинників, прогнозує їхню динаміку в учнів та обґрунтовує відповідні оптимальні стратегії для вчителя.

Попри те, свою модель навчальної мотивації автор не розглядає як практичну методику, а уподібнює вікну, або системі лінз, через які педагог може споглядати за своєю діяльністю і на цій підставі змістовно розмірковувати над тим, у який спосіб він сам, атмосфера навчального класу і школи, учнівські настановлення тощо можуть позитивно (або негативно) впливати на внутрішню мотивацію учнів до навчання. Використовуючи фразеологію з теорії самодетермінації Е. Дісі і Р. Раяна, можна сказати, що запропонована автором модель конкретизує шляхи *інтеріоризації зовнішньої навчальної мотивації*. У цьому ракурсі книга безсумнівно становитиме великий інтерес для вітчизняної педагогіки та педагогічної психології.

Водночас, окремі ключові положення цієї книги багатьом нашим читачам можуть здатися занадто контраверсійними. До таких положень, зокрема, належить критицизм автора по відношенню до поширеної не тільки у нас, а й на Заході, практики культивування серед учнів так званої самоповаги. Значно продуктивнішим з погляду автора був би розвиток в учнів відчуття *самоефективності в досягненні цілей*.

Особливо ж несподіваними для читача можуть стати систематичні і безкомпромісні аргументи автора проти стратегії шкільних винагород. Такі винагороди належать до арсеналу зовнішньої мотивації. Вони можуть відігравати певну позитивну роль на початковому етапі трансформації зовнішньої мотивації у внутрішню, однак не замінюють наступних її етапів, а тому не можуть претендувати на роль глобальної педагогічної стратегії.

Узагалі, читача цієї книги захопить потік непереборного авторського ентузіазму, його переконання й віри у те, що окреслені ним шляхи мотивації навчально-учинневої діяльності — це той спосіб ефективного функціонування сучасної школи, до якого ми доросли і якого вкрай потребуємо. Автор не втомлюється знову й знову натхненно повторювати визначальні принципи своєї концепції, щоразу вишукуючи для них нові аргументи. Висловлюючи слова вдячності своїм колегам у присвяті до другої книги, він дякує їм і за те, що ті мирилися з цією його одержимістю. А нам видається, що то читачі мають бути вдячними автору за його одержимість, адже її метою було щасливіше шкільне дитинство наших дітей.

Окрім усіх зазначених і не зазначених тут суто професійних достоїнств, читання цієї книги принесе читачеві й неабияку естетичну насолоду. У книзі є велика кількість дуже яскравих та образних порівнянь: відпустити віжки (тобто послабити розпорядчі функції), приготувати свій павільйон (підготувати клас до роботи), запустити ножним стартером (як мотоцикл) (тобто запровадити силовим тиском), проявити реакцію колінного суглоба (спонтанну реакцію-відповідь на неочікувану ситуацію) тощо. А чого вартує порівняння різних типів мотиваційних стратегій з перемиканням передач в автомобілі! Або ось цей «локальний» приклад: конфлікт між учителем та задиркуватим учнем, котрий намагається вивести учителя з рівноваги, автор уподібнює смиканню собачки за черевик господаря: насправді собачці потрібен не черевик, а лише це пересмикування. Так і учень, заперечуючи або не погоджуючись з учителем, аж ніяк не має на меті неодмінно піддати сумніву його авторитет або образити. Просто він зараз у тому віці, коли для самоствердження йому потрібно час від часу смикатися зі старшими. Такі порівняння дають змогу автору уникати

менторського тону і водночас постійно засвідчувати щире уболівання за психологічний комфорт як учнів, так і вчителів. Немає жодного сумніву, що багато-хто з учителів, поглянувши на конфліктну ситуацію під іншим кутом, усміхнеться і назавжди скине з плечей один з найважчих своїх тягарів. Узагалі, гумор в учительській роботі автор цінує дуже високо. Цьому в його книзі присвячені навіть окремі параграфи. Чимало до гумору додають і дотепні ілюстрації художника у другій частині книги.

Для того, аби книга була доступнішою для масового читача, по всьому її тексту ми додали чимало приміток. У них зазначаються деякі лексичні аспекти перекладу, пояснюються англійські фразеологізми, уточнюються відомості про маловідомих у нас британських діячів культури та їхні твори, подається тлумачення окремих термінів тощо. Сподіваємося, що дуже обізнані читачі пробачить нам ці «вкраплення», а для інших вони стануть у пригоді.

Бібліографія і посилання подаються цілковито в авторській редакції і стилі, причому окремо для кожної з частин. Натомість предметний покажчик і зміст — спільні для всієї книги.

На завершення висловлюю щире вдячність М-ру Мвкліну за його практично миттєвий схвальний відгук на нашу пропозицію перекласти його книги українською мовою, а також за ексклюзивну передмову до українського видання.

Тетяна Тадеєва

Про автора книги

Алан Маклін тривалий час обіймав посаду головного психолога у муніципальній раді одного з найбільших міст Шотландії — Глазго. До того він працював учителем у середній школі та в спеціальній школі для учнів з емоційними й поведінковими труднощами. Він є автором програм для підвищення кваліфікації учительського персоналу з напрямку «Підтримка позитивної поведінки у початковій і середній школах», а також грантованої програми «Запобігання шкільного насильства». Ці програми діяли в усіх шотландських школах більше десяти років. Упродовж двох років А. Маклін був першим національним координатором «Професійної розвивальної ініціативи» з надання психологічних послуг. У Глазго він вів програму зі стратегії запобігання зниженню інтересу до навчання під назвою «Портфоліо оптимальних навчальних можливостей». Був членом міністерських консультативних груп, що вивчали проблеми насильства, пропусків занять, дисципліни і соціальної компетентності школярів. Упродовж декількох років вів тижневу колонку в газеті «The Scotsman» і був постійним дописувачем до «Times Educational Supplement Scotland». Останніми роками проводить практичні курси з мотивації навчання.

Передмова автора до українського видання

Для мене було великою честю і втіхою писати цю коротку передмову до українського перекладу моїх перших двох книжок: «Мотивуючої школи» та «Мотивування кожного учня». Я вітаю мудре рішення видавництва «Навчальна книга–Богдан» опублікувати обидві ці книги в одному виданні.

Дуже приємно було усвідомлювати, що мої праці привернули увагу та зацікавленість педагогів в Україні. Я сподіваюся, що ці книги, посприявши збагаченню знань і вмінь із психології мотивації у Шотландії, тепер зможуть заохочувати й підтримувати педагогів в Україні у їхніх прагненнях допомагати учням максимально розкривати свій потенціал. Я впевнений, що моя модель мотивації буде корисною для практиків у всіх освітніх установах і дасть їм ефективні інструменти для розмірковування над тим, як розвивати позитивні стратегії для розвитку учнів та уникати шкідливих підходів.

Я дуже вдячний уряду Шотландії, який упродовж п'яти років активно допомагав мені в поширенні ідей «Мотивуючої школи» на реальні програми тренінгів для шкіл. Врешті-решт ця робота увінчалась публікацією книги «Мотивування кожного учня».

Понад сорок років моя діяльність відображала, а можливо, й була піонером у розвитку шкіл у Шотландії. Вона розпочалася в руслі біхевіористського управління поведінкою, але згодом я зрозумів, що такий підхід базується на обмеженому погляді на людську природу і що в його основі лежить «мілководна» модель розвитку людського потенціалу. Результатом моїх багаторічних пошуків нових підходів стало переконання, що фундаментальними першоосновами для досягнення будь чого є устремління і психологічне благополуччя. Тому у своїй діяльності я послідовно наголошую на центральній ролі таких взаємовідносин між учителем та учнями, які створюють умови як для устремлень, так і для психологічного благополуччя.

Самотивація впродовж усього життя була незмінним моїм особистим інтересом. У своїй родині я був наймолодшим із шести дітей і водночас першим, хто проходив національні іспити. Моє ключове послання полягає у тому, що освітні досягнення визначаються внутрішньою мотивацією, а вчителі мають унікальну можливість і силу впливати та розвивати її.

Переклад і видання моїх книг в Україні чітко вказує на амбітні плани українців з удосконалення освіти та підвищення благополуччя своїх громадян. Незважаючи на велику відстань між Шотландією та Україною у просторі і в часі, наші народи мають схожі лінії у своєму історичному та культурному спектрах. Тому я переконаний, що певне віддзеркалення у моїх книгах мотиваційного профілю шотландської культури буде зрозумілим і прийнятним для українського читача.

Насамкінець, хочу відзначити високопрофесійну роботу видавництва «Навчальна книга–Богдан» з редакційної підготовки та оформлення книги.

Алан Маклін

КНИГА ПЕРША

ШКОЛА МОТИВАЦІЇ

Передмова

У цій книзі всіляко аргументується та думка, що найсильніша спонука до навчання йде зсередини. У пошуку ресурсів для підвищення навчальних досягнень управлінці чинять тиск на вчителів, аби ті намагалися мотивувати учнів ззовні, загрожуючи їм покараннями або обіцяючи винагороду. Книга переконує, що більш ефективною альтернативою є мотивація зсередини, коли для залучення учнів до навчання використовуються позитивні учнівські стани. Найліпшою формою мотивації є самомотивація. Однак учні потребують учителів та іншого персоналу, які б допомогли їм набути цього стану. У книзі обговорюється, як школи можуть вплинути на ті способи, якими учні мотивують себе. Для цього аналізуються ключові особливості оптимальних навчальних середовищ, які істотно впливають на учнівські *мотиваційні налаштування (mindsets)*. У підсумку вибудовується мотиваційна модель, яка є своєрідним вікном, через яке ви можете вести спостереження й розмірковувати над тим, як шкільні класи формують учнівську мотивацію і як школи впливають на мотивацію вчителя.

Різні аспекти мотиваційного середовища можна охарактеризувати за допомогою чотирьох головних *приводів*, або драйверів, які безпосередньо впливають на учнівські налаштування. Цими приводами є: *залучення*, яке стосується способів, якими вчитель намагається познайомитися з учнями та утвердити їх; *структура*, що відноситься до чіткості шляхів, які ведуть до досягнення навчальних цілей; *стимулювання*, що йде від навчального процесу й робить акцент на важливості, корисності та цікавості занять, а також *зворотний зв'язок*, який, по суті, є інформацією для учня про його успіхи.

Ці чотири приводи діють у двох *вимірах*. Залучення й зворотний зв'язок — у *вимірі взаємовідносин*, а поєднання структури й стимулювання утворює *силовий*, або *енергетичний вимір*.

Енергетичний вимір і вимір взаємовідносин — незалежні, а їхній перетин визначає чотири *види навчальних середовищ*. *Невимогливий* навчальний клас характеризується надмірно захисною атмосферою і невимогливим навчанням. *Деструктивний* клас характеризується примусовим навчанням і персоніфікованими звинуваченнями. *Виставковий* клас має своїми ознаками атмосферу «покажи себе» і відсутність визначеності. До ключових характеристик оптимального навчального середовища, тобто *мотивуючого* класу, належать довіра, автономія, атмосфера самовдосконалення, ясність мети і заохочення.

Кожен з головних приводів і вимірів має неперервний діапазон дії, однак у цьому діапазоні можна виокремити чотири стадії, які в нашій моделі представляються так званими *передачами*, застосовуючи для цього аналогію з коробкою передач в автомобілі.

У самій серцевині мотивування учнів закладені два головні протиріччя. Перше — це протиріччя між намаганням учителя домогтися безумовного прийняття учнями і водночас забезпечити їх надійним зворотним зв'язком. Більшість мотивуючих учителів досягають цього балансу, перемикаючи передачі взаємовідносин від умовного прийняття учнів, потім до вивчення їх і, нарешті, до утвердження, яке сигналізує, що вони вже знають своїх учнів і цінують їх.

Друга головна проблема для вчителя полягає у тому, щоб встановити баланс між контролем та протегуванням, вивільняючи у такий спосіб потенціал учнів для самодетермінації. Цю проблему можна вирішити початковим запровадженням чітких правил та накладанням вимог (без примусу), а потім поступовим перемиканням передач та «відпусканням віжок» забезпечувати дедалі більші можливості для обговорення їх з учнями для забезпечення їм вибору та самодетермінації. У такий спосіб утверджену на початках владу вчителя шляхом перерозподілу можна трансформувати у розширення прав і можливостей учнів.

Побудована модель дає змогу змістовно обговорювати те, як унаслідок змін у класі еволюціонують взаємовідносини між учнями та вчителями. При кожній передачі вчитель грає іншу роль і використовує іншу комбінацію основних приводів. Критичні обставини, наприклад, незацікавленість та низькі очікування, осудливий зворотний зв'язок, нереальні цілі і обтяжливі правила, можуть призводити клас до заднього ходу. Ефективний вчитель гнучко використовуватиме кожен з передач, аби пристосуватися до зміни обставин. Основні класні приводи частково перекриваються, залежать один від одного, а також взаємодіють між собою адитивним чи мультиплікативним способом. Ефективні вчителі вміло використовують кожен із чотирьох основних приводів, а також усі чотири їхні передачі, перемикаючи їх залежно від ситуації в класі і вибираючи правильно для кожного приводу.

Вчитель ніколи не перебуває на нейтральній передачі, оскільки його вплив ніколи не буває нейтральним. На учнівську мотивацію чинять вплив усі вчителі. Їхні власні учительські мотиваційні налаштування «завантажуються» на учнів через класні приводи.

До учнівських мотиваційних налаштувань належать:

- їхні погляди на власні здібності;
- як вони підходять до навчання;
- у чому вони вбачають свій прогрес;
- наскільки компетентними вони себе відчують.

Школа не може впливати на учнівську самоповагу в тій мірі, як дехто гадає. Однак, на щастя, невисока самоповага не є таким істотним бар'єром для навчання, як припускають. Ще краще те, що школа і вчителі можуть багато зробити для налаштування, яке формує самомотивацію. Самоповага є більше наслідком, ніж причиною досягнення. Найважливіше налаштування для «доброго самопочуття» — це самоефективність у досягненні цілей (скорочено СЕДЦ-фактор)! Самоефективність — це віра у власну спроможність досягти умінь у певних конкретних сферах, і вона відрізняється від самоповаги, яка є емоційним судженням про свою загальну вартісність. Двоєдиний підхід

до учнівської упевненості містить, по-перше, навчання їх дивитися на власні здібності як на змінювані і в такий спосіб вести їх до самовдосконального настановлення до досягнень, а по-друге, допомагає їм оцінювати свій прогрес зростанням віри у самоефективність.

Школа, яка виховує в учнів упевненість, по краплині вселяє у них віру в те, що здатність не є фіксованою і що існує багато шляхів до успіху. Вона розглядає помилки як істотні кроки до ефективності, пов'язуючи невдачу з чинниками, які учні можуть покращити. Мотивуючі вчителі заохочують відповідність між учнівськими домаганнями та рівнем їхніх актуальних умінь. Така школа винагороджує учнівські зусилля та використання ними своїх стратегій і цим допомагає учням зосереджуватися на процесі роботи та спонукає їх відчувати себе відповідальними за успіх. Вона допомагає учням довідуватися, наскільки вони стали вправнішими, а не демонструвати, якими вправними вони є. Така школа робить наголос на можливості удосконалення. Це спонукає учнів пов'язувати свій прогрес із зусиллями та зосереджуватися на навчанні, а не на демонстрації здатності. А найважливіше, що така школа робить акцент на індивідуальному, а не на нормативному прогресі.

Подяки

Ця книга була б неможливою без підтримки, поради та постійного заохочення багатьох людей. Я вдячний шкільним практикам: Хізер Гамільтон — директорці початкової школи громади Ламфінієнс (Lumphinans), Кейт Вайтлі — старшій вчительці цієї школи, а також Крістін Вільсон — директорці початкової школи Ленгсайд (Langside) у Глазго, — за їхні переконання, що вибрані мною теми важливі для практичного шкільного контексту. Боб Кук — інспектор із Західного Данбартона (West Dunbarton), і Дерек Голдман — лектор з Відкритого університету (Open University) дали підбадьорливі відгуки на початкові проекти. Колеги Елен Моран, Елейн Міллер, Тріша Мюррей, Анжела Джефріс та Кейт Ватсон із психологічної служби Глазго знайомилися й давали чимало порад щодо ранніх підходів. Команда «Навчання без обмежень» (Learning Unlimate), особливо Ян Сміт, допомогли у побудові мотиваційної моделі. Нарешті, я вдячний Маргарет Сюзеленд та Крісу Сміту із Центру «Підтримки навчання» університету Глазго, чия конструктивна критика була дуже істотною для перетворення ранніх проектів на цей посібник.

Частина I

Мотиваційні приводи

1

Вступ

У цьому розділі наводяться аргументи на користь переходу шкіл від контролюючої культури до культури, яка робить наголос на самомотивації.

Необхідність змін

До 1980-х років в управлінні учнівською дисципліною в британських школах домінували тілесні покарання. Хоча пізніше вони були замінені системою «паперових» покарань, однак загалом панувала філософія коригуючого покарання. Водночас поступовий відхід від тілесних покарань вперше викликав необхідність звернути увагу на ті умови в школах, які сприяють хорошій поведінці та ефективному навчанню. Дискусії з цього питання посилилися після урядового огляду проблеми дисципліни в «Доповіді Елтона» 1989 р., у якій ставилося завдання шукати кращого балансу між заборонами та винагородами¹. Під кінець 1990-х років більшість шкільних ініціатив включали позитивні підходи до управління учнівською дисципліною, засновані на винагородах. Освітній закон 1997 р. в Англії та Уельсі скерував школу в напрямку до самодисципліни, зберігаючи при цьому традиційну роль регулювання поведінки та підтримування належної поваги до розпорядчих повноважень. Нарешті, належне місце проблемі самодисципліни було відведено у звітній доповіді спеціальної комісії з дисципліни Шотландського уряду 2001 р.²

Реальні зміни полягали у переході від реактивно-карального підходу до реактивно-позитивного, але все ще виправного підходу. Контролююча модель ще й досі превалює над нашим мисленням і практикою. Вчителі спрямовують більшість своїх зусиль на учнів і досі роблять переважно все для них, а не з ними. Учні працюють для вчителів або всупереч їм, а тому дуже мало разом з ними. Тимчасом для за своєї самокерованої поведінки школи повинні забезпечити щонайлегший контакт із учнями і дозволяти лише вкрай необхідні обмежувальні структури. Мистецтво

¹ Discipline in Schools. Report of the Committee of Enquiry, chaired by Lord Elton. (Department of Education and Science and the Welsh Office). — London: Her Majesty's Stationery Office. — 1989. — 292 p. — *Прим. ред.*

² Better Behaviour — Better Learning: Summary Report of the Discipline Task Group. — Scottish Executive. — Edinburgh, 2001. — 20 p.

Доповідь містила 36 рекомендацій, спрямованих на покращення шкільної дисципліни. Характерно, що під першим номером у цьому переліку стояла вимога до уряду забезпечити скерування шкіл на гнучкі навчальні плани і програми, які враховують місцеві умови та індивідуальні потреби учнів. — *Прим. ред.*

успішного навчання полягає у тому, щоб робити тільки достатнє, і не більше [Galvin, Miller і Nash, 1999].

Маємо наростаючу нестачу синхронності між статусами, які надаються молоді школами і суспільством. У цій книзі обстоюється та думка, що школам потрібно ліквідувати цей розрив і переходити від контролюючої культури до такої, яка робить більший наголос на самомотивації. Школа повинна перейняти оптимістичний погляд, згідно з яким навчання і ріст є невід'ємною частиною людської природи, яку необхідно плекати.

Нині діти сприймають світ дедалі більш автономно, про що говорить їхнє ставлення до музики та моди, а також переваги, які вони надають перегляду мильних опер та реклами над дитячим телебаченням. Про «зріле» споживання реклами свідчить те, що сьогоденні діти отримують іграшки, які вони хочуть, на відміну від попередніх генерацій, які отримували те, що для них хотіли батьки.

Більшість батьків нині воліють, аби їхні діти були упевненими, самодостатніми і здатними самостійно вирішувати справи. Сьогодні вони вже не будуть задоволені, коли вчитель крикне або будь-яким іншим способом «пересилить» їхню дитину. Більшість учителів виховувалися в сім'ях, які дуже відрізняються від сімей теперішніх їхніх учнів: тоді все вирішували батьки. І навчалися вони в школах, де вчителі домінували над класом.

Твердість є метою як антихуліганських кампаній, так і програм особистісного соціального розвитку, що спонукають дітей говорити «ні» незнайомцям та однокласникам, які підштовхують їх до наркотиків. Тепер школа каже дітям, що не завжди правильно робити те, що їм кажуть дорослі, і що дорослі можуть помилятися.

Перехід до все більш автономної молодіжної культури є величезним викликом, із яким стикаються вчителі, і вміння, з яким вони вирішуватимуть цю проблему, буде ключовим чинником ефективності сучасного шкільного навчання. «Юність перейшла у повноліття без досвіду, досягла місця призначення без поїздки» (Вільям Макілванні¹).

Хоча силовий баланс між учителем та учнем все ще несиметричний, однак він змінюється. Досягнення в галузі комунікаційних технологій кидають виклик уявленню про вчителя як про головного постачальника інформації. Учень уже не є пасивним суб'єктом, який очікує на отримання знань від учителя. Інтернет містить потенціал для перетворення навчання на процес, в управлінні яким беруть участь учні і де вони стають не тільки споживачами, а й продюсерами знання.

Перехідна культура винагород

Суспільство рухається у напрямку до більшого утвердження й розширення повноважень молоді. Ми сподіваємося, що школи дивитимуться на молодь як на активних

¹ William **McIlvanney** (1936–2015) — шотландський письменник і поет. Закінчив університет у Глазго і з 1960 по 1975 рр. працював учителем англійської мови. Усе життя притримувався соціалістичних поглядів. В останні роки був прихильником шотландської незалежності. Як письменник, вважається «батьком» особливого шотландського літературного жанру «тартан нуар» («чорнота в шотландку»). Його називають також «шотландським Камю». Відомий своїми літературними описами міста Глазго 1970-х років. — *Прим. ред.*

громадян, а не як на громадян в очікуванні [Learning and Teaching Scotland, 2002]¹. Принцип рівності підриває старі структури, і тепер керівництву шкіл потрібно шукати нових форм роботи.

Попри те, що вчителі перебувають під значним тиском урядових вимог із підвищення академічних досягнень, деякі з них вважають, що в новій культурі учні стають дедалі більш проблемними й важкими для мотивування. Вони, мабуть, гадають, що погіршення поведінки вказує на те, що ми йдемо не в тому напрямі. Однак джин уже вилетів із пляшки. Вчителі не можуть зупинити цієї еволюції, але коли вони стануть на крок попереду, то зможуть управляти поступом змін, а ті, хто залишаться в минулому, борсатимуться в конфліктно-звинувачувальному болоті. Тільки тоді, коли вчителі приймуть як даність, що вони вже не можуть повернути стрілки годинника назад, тільки тоді вони й зможуть рухатися далі.

Звісно, школа не зупинилася і насправді зараз перебуває на перехідному етапі. Той менталітет, який передбачав, що перед тим, як учні змогли б зробити щось краще, їх потрібно змусити відчутти себе погано, пішов у минуле. Більшість учителів уже визнають потребу у користі похвали.

Однак зрушення від контролю до культури винагород потрібно розглядати як перехідну фазу. Школи, які запровадили винагороди, швидко усвідомили, що їм потрібно постійно поновлювати й підкріплювати цей підхід. Звісно, такий безперервний пошук нових винагородних стратегій не призведе до Святого Граалю² [Ryan і La Guardia, 1999]. Крім того, культура похвали уразлива для критики як культура милості та індульгенції [Damon, 1995].

У напрямку до культури автономії

У цій книзі аргументується, що школі потрібно переходити від культури поступливості й догідливості до акцентування на самомотивації. Нам потрібно заохочувати молодь більше інвестувати в себе, ставати зацікавленою стороною й архітектором власного навчання. Самодисципліна — ось що шукають роботодавці в молодій людині. На самодетермінації засновується й безперервне навчання упродовж життя. Крім цього, такий підхід необхідний для сприяння в досягненні цілей учнівської співучасті, нещодавно закріплених у законодавстві з охорони дитинства та освіти. Підготовка учнів із позитивним ставленням до навчання сьогодні є, мабуть, найголовнішим завданням школи. Поки що школа зосереджується на освітніх кваліфікаціях, але найважливішим врешті-решт буде те, що молодь робитиме із цими кваліфікаціями.

¹ Тут автор посилається на статтю, яка називається «Громадянське виховання у Шотландії: Матеріал для обговорення і вдосконалення» (Education for Citizenship in Scotland: A Paper for Discussion and Development). Стаття базується на доповіді групи експертів з виховання громадянства, підготовленої для Консультативної ради з удосконалення навчального плану шотландської школи. — *Прим. ред.*

² За середньовічною кельтською і нормандською легендою, **Святий Грааль** — це чаша, з якої Ісус Христос пив вино під час Таємної вечері і в яку після розп'яття були зібрані краплі його крові. Вважалося, що той, хто відіп'є зі Святого Граалю, одержить прощення всіх гріхів і матиме життя вічне. Образ Святого Граалю часто використовується у переносному значенні — як символ заповітної важко досяжної або й зовсім недосяжної мрії. — *Прим. ред.*

Для деякого з молодих людей, які залишили школу, проблема полягала не в недостатньому старанні або навчальних можливостях, а в їхньому небажанні взятися за навчання через нестачу впевненості або самодетермінації. Для інших причиною була нездатність відірватися від антиробочої та антинавчальної групової культури своїх однолітків.

У цій книзі також критикується концептуальна замшілість поширеного уявлення про значну роль самоповаги в мотивації навчання, зокрема, того положення, що низька самоповага є однією з найістотніших причин неуспішності, а висока, навпаки, — неоціненною якістю. Таке уявлення призвело до переконання, що важливою функцією школи має бути форсоване підвищення учнівської самоповаги. Насправді намагання підвищити самоповагу може мати лише невелике значення, оскільки при цьому нехтується той факт, що самовідчуття найчастіше має своїм джерелом те, що ми робимо, однак воно не змушує нас це робити [Emler, 2001].

Водночас, тут обґрунтовується, що насправді школи й не можуть впливати на повагу такою мірою, як ми гадаємо. Ті підходи, які формують самоповагу, похвальні, однак самі по собі вони не виховують упевнених учнів [Dweck і Sorich, 1999]. Потрібно, аби основна увага концентрувалася на тих конкретних аспектах компетентності, які важливі для учнів, а не на невизначених намаганнях вселяти їм високу думку про себе. Реальним чинником для «доброго самопочуття» класу, мабуть, радше можна вважати самоефективність у досягненні цілей, тобто згаданий вище СЕДЦ-фактор. Ми мотивуємо себе, коли вважаємо, що можемо досягти своїх цілей власними діями.

Мотиваційна школа

Окреслені у цій книзі принципи будуть корисними й для шкільних управлінців, які намагаються згуртувати учительський персонал для створення мотивуючої школи. Дитиноцентричне навчання потребує учителецентричного керівництва, а тому управлінці на всіх рівнях повинні ставитися до вчителів так само, як вони очікують, що вчителі ставитимуться до своїх учнів. Стилі керівництва, які були знайдені для створення ефективних шкіл, перегукуються з мотивуючим стилем у класі.

Аналогічно до того, як на випадок екстремальної ситуації батькам радять спочатку задовольнити власні потреби в кисні, а вже потім потреби своїх дітей, так само й учителям спочатку потрібно виховати власну самомотивацію до вчителювання, а вже потім думати над тим, як вони збираються мотивувати своїх учнів.

Шкільне керівництво повинно мати загальне уявлення про мотиваційні стратегії, які можна застосовувати для всієї школи, аби підтримувати певну послідовність набуття учнівського досвіду і сприяти поступовому розвитку учнівської здатності мотивувати себе на навчання. У такий спосіб, наприклад, з дорослішанням учнів класні стратегії могли б ставати дедалі більш витонченими, відповідаючи мотиваційному дозріванню класу.

Мета і завдання книги

Ця книга написана для підтримки тих, хто хотів би поглибити своє розуміння мотивації та удосконалити навички у сприянні мотивації молоді вчитися у структурованому навчальному середовищі. У ній відбираються й систематизуються найостанніші дані досліджень із мотивації навчання, які тісно поєднуються з інтуїтивними ідеями практиків. Це — не рекомендації «похапцем» і не книга рецептів. Тут подається й теорія, яка наочно ілюструється концептуальним каркасом, що дає змогу вчителю розмірковувати й описувати свою власну та учнівську мотивацію. Каркас визначає принципи, які інформують та підтверджують практику мотивування учнів. Принципи ведуть як до практичних застосувань, так і до ключових компетентностей.

У книзі робиться спроба запропонувати глибше розуміння учнівської поведінки і потреб, а також подаються практичні поради щодо того, як створювати оптимальні навчальні умови. Для практиків вона надає можливості поміркувати над видами навчальних середовищ, які вони створюють, а також над тим, як ці середовища впливають на мотивацію учнів. Це сприяє нашому розумінню важливих загальних ідей, наприклад, позитивних настановлень. Запропонована тут модель подає каркас, який робить мотивацію чіткою та зрозумілою і цим відкриває її для широкого аналізу. Цим створюється вікно, через яке ми можемо побачити, що ефективно і що не ефективно у наших школах. А для шкільного керівництва забезпечує можливість для обдумування різних видів середовищ, у яких працюють учителі.

Книга покликана уточнити інтуїтивні уявлення читачів та допомагати їм ідентифікувати ключові аспекти своєї особистості, які потрібно брати до уваги, намагаючись мотивувати учнів. Для того, аби бути мотивуючими, учителі повинні розуміти, наскільки вони самі мотивовані і як вони мотивують себе.

Маючи величезний обсяг знань про механізми навчання, важливо також зосередитися на тому, як учні мотивують себе вчитися. Те, як навчається мозок, потрібно доповнити тим, як особистість взаємодіє з навчальним середовищем.

Вчителі мають величезні можливості як для мотивування, так і для демотивування своїх учнів. Те, як учитель інтуїтивно розуміє механізми мотивації, визначатиме те, що він робитиме для мотивування своїх учнів. Ця книга має на меті допомогти читачам зрозуміти, як їхні власні мотиваційні налаштування «завантажуються» на учнів через навчальні умови, які вони створюють. Учителі постійно роблять певні припущення щодо мотивів, які підтримують навчання учнів. Ця книга допоможе їм перевірити обґрунтованість і вагомість цих припущень. Наприклад, поширеним є припущення про те, що «неучасть» у навчанні є «вадою» неслухняних і що це вимагає відповідного коригуючого втручання. Однак цей «неповноцінний» погляд таврує індивідуума і призводить до того, що його ще важче залучати.

Якщо учні слабкі у правописі, то школа допомагає їм подолати ці труднощі. Однак якщо учні не вміють мотивувати себе, то школа не знає, що з цим робити. Водночас самомотивація — це те уміння, на яке школа покладає великі очікування, хоча вчить цьому дуже мало. Оскільки мотивація до певної міри генерується когнітивно, то для формування корисних мотиваційних налаштувань учителі можуть впливати на мислення своїх учнів. Зі свого боку й учні можуть аналізувати те, що в класі допомагає або перешкоджає їхньому навчанню і висувати слушні пропозиції [Rudduck et al., 1998]. Роз'яснення мотиваційного процесу і створення словника мотивації

для класу дасть змогу учням узяти на себе відповідальність за свою мотивацію. Зараз уже доступна велика кількість джерел із «навчальної» мотивації (наприклад, Mindstore, 1998; Pacific Institute, 2000; Seligman, 1998; Tuckman, 1995; Zimmerman, Bonner and Kovach, 1996).

Учителям потрібно прийняти, що всі учні мають певну форму мотивації і завдання вчителя полягає у тому, щоб намагатися «налаштуватися» на те, що мотивує учнів. Чимало учнів, відкинутих школою, матимуть, наприклад, енциклопедичні знання таблиць футбольної ліги або музичних рейтингів. Поширене уявлення про те, що деякі учні взагалі не мають мотивації, видає те саме нерозуміння, що й припущення дружини одного політика, яка заявляла, що «терористи-смертники» не мають жодної надії на порятунок¹, а тимчасом із їхніх судових показів видно, що насправді вони все-таки покладають на порятунок великі надії.

Всюди у тексті йдеться про мотиваційний профіль Західної культури. Мотиваційні профілі інших культур у важливих напрямках можуть відрізнятися від нього, однак це залишається за рамками цієї книги.

¹ Тут йдеться про нашумілий свого часу коментар дружини колишнього британського прем'єр-міністра Тоні Блера пані Чері у зв'язку з терористичною атакою смертника на шкільний автобус у Єрусалимі 18 червня 2002 р. — *Прим. ред.*

2

Сучасні погляди на мотивацію

Що таке мотивація?

«Мотивація» — дуже переобтяжений і вільно трактований термін, певне узагальнююче поняття для всього, що стосується причин, які спонукають нас думати й поводитися саме так, як ми це робимо. Оскільки мотивація є, мабуть, навіть важливішою, ніж наша здатність до визначення своїх досягнень, то важливо, що ми це зрозуміли. Мотивація стосується причини поведінки, тобто того питання, яке вчителі так часто ставлять своїм учням. Слово «мотивація» утворилося від слова «мотив», що походить від латинського *movere*, яке означає рухати(ся). Мотивація уособлює все, що рухає (спонукає) людину на дію. Мотивувати — означає дати учневі мотив (спонуку) щось робити.

Для цілей цієї книги мотивація мислиться суто з погляду бажання вчитися і здатності впоратися з труднощами, невдачами й перешкодами. Останнім часом мотивація розглядається як ключовий аспект емоційного інтелекту, який уособлює упорядкування почуттів ентузіазму, впевненості та наполегливості [Goleman, 1996].

Мотивацію можна пояснити з точки зору попереднього навчання, поточної діяльності або майбутніх цілей. Досі не існує консенсусу стосовно природи мотивації або найкращого способу для її аналізу. Немає і єдиної переконливої теорії мотивації. У цій книзі робиться спроба побудувати робочу модель, яка має на меті розширити наші уявлення про мотивацію і в такий спосіб допомогти оцінювати та вдосконалювати шкільну практику.

Функції мотивації

Школа зазвичай оперує одновимірною моделлю мотивації, беручи до уваги лише підсумок мотивації. Це означає, що учні здебільшого трактуються або як мотивовані на навчання, або як не мотивовані. Тимчасом буде більше користі, якщо ми розглядатимемо мотивацію з точки зору її величини, а не просто наявності чи відсутності. Мотивація має дві головні функції. По-перше, це функція керування, тобто вибору серед різних можливостей і підтримування дії відповідно до цього вибору, і, по-друге, функція інтенсивності, наприклад, досягнення певного рівня захоплення. На підставі цих функцій вчителі й можуть оцінити учнівську мотивацію. Натомість вони часто вважають, що деякі учні не мають мотивації. Нам потрібно усвідомити, що не існує

такого феномена, як немотивований учень. Кожна дитина має своє мотиваційне налаштування, але у деяких учнів мотиваційні профілі більше зосереджені на навчанні, а в інших — менше.

Теорії мотивації

Мотиваційні теорії можна поділити на два види, залежно від того, на яких припущеннях стосовно людської природи вони ґрунтуються. Біхевіористські (поведінкові) теорії виходять з того, що людські дії є рефлексивними та інстинктивними і регулюються механізмом «стимул – відповідь». У них вважається, що вся мотивація є результатом базових приводів (драйверів), інстинктів або емоцій. Ці теорії були популярними серед учителів, мабуть, завдяки їхнім прямим і легким застосуванням. Стратегія «морквини й дубчика» відображає глибоко укорінене припущення й поширений погляд про те, що мотивація — це все про забезпечення винагород і покарань. Згідно з цією стратегією, коли ви мотивуєте, то подаєте стимул у вигляді винагороди чи загрози покарання або поєднання того й іншого.

За останні 20 років відбулися істотні зміни у поглядах на те, як визначається мотивація і які конструкти передбачаються в її основі [Bandura, 1989; Covington, 1998; Eccles, Wigfield and Schiefele, 1998; Gollwitzer and Bargh, 1996; McClelland, 1985; Pintrich and Schunk, 1996; Sandstone and Harackiewicz, 2000]. Найістотношою зміною стало фокусування уваги на внутрішніх процесах, а не на чинниках зовнішнього середовища. З дуже юного віку людини головну роль у її мотивації відіграють уявлення про свою особистість.

Сучасні теорії дедалі більше орієнтуються на Я-центричність і самодетерміновані аспекти поведінки. Найбільшим продуктом людського розуму є усвідомлення себе, усвідомлення того, хто ми є. Однак наявні погляди на людську суб'єктність дуже швидко еволюціонують, і це створює великі труднощі з тим, щоб охопити її складність. Індивідууми вже не розглядаються як прості відповідачі на зовнішні стимули і як об'єкти для маніпулювання за допомогою цих стимулів. Вони розглядаються як суб'єкти, які мотивуються особистими цілями, вірою в компетентність та особистими оцінками своєї самовартості. Джерело мотивації розглядається як те, що перебуває всередині людини. У будь-який період життя ми всі дуже прислухаємося і чутливі до відголосів про себе. Навчання і зростання розглядаються як властиві складники людської природи, які потрібно плекати. Мотивація генерується із середини, хоча вона й перебуває під сильним впливом ззовні. Саме ця взаємодія індивідуума з його оточенням і визначає мотивацію.

Самостійність є ключовим завданням самовдосконалення, основним законом людської поведінки, керованої нашою потребою відчувати себе компетентними, автономними і прийнятими іншими [Deci and Ryan, 1985]. Досягається вона пошуком тих сфер, які обіцяють високі шанси на успіх, заниженням значення і уникненням напрямків, які призводять до невдачі, таким осмисленням подій, щоб представити себе у кращому світлі, видачею кредиту на успіх, дивуючись невдачі і розглядаючи її як повчальний досвід.

Трактування мотивації змістилося з оперантного навчіння¹ до когнітивного підходу, для якого важливо те, як використовується задіяне стимулювання. У цій моделі учні розглядаються не як пасивні одержувачі даних від учителя, а як активні шукачі та користувачі інформації. Головними чинниками, які впливають на поведінку учнів, вважаються їхні переконання, думки, почуття та цінності.

Від теорії до практики

Упродовж тривалого часу для педагогічної думки була характерна суперечність між поглядом на освіту як на розвиток зсередини і протилежною до неї ідеєю, згідно з якою освіта визначається ззовні [Dewey, 1938]. Учителі не можуть зробити учнів мотивованими, однак вони можуть створити умови, які виховують мотивованих учнів. Можна змусити учнів більше працювати, однак неможливо насадити їм жагу до знань. Найкращі вчителі створюють такі навчальні умови, які максимізують можливості для розвитку учнівських інтересів та усувають те, що обмежує ці можливості. Завдання вчителя полягає не в тому, щоб мотивувати учнів на досягнення, а в тому, щоб створити умови для досягнення, і саме це буде мотивувати їх. Учителі можуть найбільше вплинути на те, як учні мотивують себе, створюючи для них оптимальні умови, що допомагають формувати переконання про здатність, і на те, як учні підходять до навчання, як оцінюють свій прогрес і наскільки компетентними почуваються.

Сприйняття учнями своєї здатності можуть змінюватися залежно від типу завдань, які вони виконують, і тому мотивація при переході від одних умов до інших змінюється. В аналізі учнівської мотивації важливо враховувати погляди, які учні мають на природу своєї здатності, а також їхні цілі для досягнення і рівень упевненості у своїй здатності. Мотивація з плином часу і зміною умов залишається незмінною тільки доти, поки ці змінні залишаються константами.

Сучасні моделі мотивації зазвичай зосереджуються на когнітивних процесах. Ці моделі передбачають, що академічна компетентність є найпершою метою, до якої учні прагнуть у школі. Однак до будь-якого аналізу мотивації повинен увійти й соціальний світ учнів. Соціальні цілі є потужним предиктором навчальних досягнень, і підтримка соціально відповідальної поведінки часто має своїм наслідком підвищення академічної успішності [Quvonen and Wentzel, 1996]. Соціальна атмосфера — могутній мотиватор як навчальної, так і соціальної діяльності.

Внутрішня і зовнішня мотивація

Ми внутрішньо мотивовані тоді, коли хочемо зробити що-небудь заради нього самого, заради інтересу і втіхи, коли ми отримуємо відчуття задоволення під час, а не після діяльності [Deci, 1975]. Участь сама по собі є винагородою, і це не за-

¹ **Оперантна теорія** навчіння ґрунтується на тому, що за допомогою належно організованого середовища підкріплюється спонтанна поведінка індивіда, яка вважається бажаною. Термін «оперантне обумовлення» (Operant Conditioning) увів американський психолог Б.Ф. Скіннер (1904–1990). — *Прим. ред.*

лежить від зовнішніх підкріплень або обмежень. З одного боку, учні внутрішньо мотивовані на задоволення своїх потреб у знанні та розумінні, відчутті компетентності і досягнення, самовизначення і відзначення, а також у причетності до інших та їхнього схвалення [Boggiano et al., 1987; Lepper and Henderlong, 2000; Sandstone and Narackiewicz, 2000]. Ми виховуємо внутрішню мотивацію учнів, коли заохочуємо їхню цікавість, наполегливість, задоволення, майстерність і незалежність. З іншого боку, зовнішня мотивація — це бажання діяти для того, аби змусити відбутися щось із того, що нам хотілося б, або перешкодити чому-небудь, чого ми не хочемо. Бажання діяти стимулюється винагородою, яка знаходиться ззовні індивіда. Крім цього, таке бажання може підтримуватися й униканням небажаних наслідків. Це мотивація до дії, котра є засобом для досягнення мети.

Замість осмислення з точки зору протиставлення внутрішньої й зовнішньої мотивації, краще обидві ці форми мотивації розглядати як єдиний континуум із діапазоном можливих значень від низьких до високих. Для будь-якого виду діяльності учень може мати певне поєднання зовнішньої і внутрішньої мотивації. Наприклад, мала дитина, у якій дуже низька внутрішня мотивація для навчання гри на фортепіано, потребуватиме істотного зовнішнього мотивування шляхом спонукання та заохочення від батьків. У міру розвитку дитини внутрішня мотивація може збільшуватися, і тоді потреба в зовнішній мотивації відповідно ставатиме меншою. Оскільки ці виміри характеризують учнів відносно конкретних видів діяльності, то з плином часу вони можуть змінюватися, і не рідкість навіть різкі зміни у рівні внутрішньої мотивації. Успіх у школі з усією очевидністю потребує, щоб учні мали як внутрішні, так і зовнішні джерела мотивації. Однак робота над завданням із внутрішніх причин є не тільки більш приємною, а й допомагає навчання і досягненню. Своєю чергою, сам процес навчання допомагає розвивати внутрішню мотивацію.

Самодетермінація

Самодетермінацією, або самовизначенням, називаються будь-які зусилля, докладені з метою взяти під контроль і змінювати свою діяльність, думки і почуття. Її сутнісною природою є те, що одна діяльність скасовує іншу з точки зору зупинки, запуску або зміни поведінки [Carver and Scheier, 1998]. Самодетермінація є тією мірою, у якій ми відчуваємо, що наші дії є автономними [Deci and Ryan, 1985; 1987; 1995]. Автономна поведінка йде від власного самовідчуття, на відміну від контрольованої поведінки, яка йде від зовнішнього тиску. Самовизначення цілком виправдано може вважатися найважливішим фактором у становленні розвиненої особистості.

До основних ознак самодетермінації належать: наявність конкретної мети, самооцінювання відносно цього стандарту і зміна своїх дій для кращої відповідності стандарту. Недостатність самовизначення може бути тоді, коли учень не знає мети, наприклад, коли вчитель не зміг її чітко донести; або коли учень має суперечливі критерії вдома і в школі. Проблеми із самовизначенням можуть траплятися також тоді, коли учень не в змозі себе оцінювати, наприклад, перебуваючи у групі хуліганів, де він втрачає відчуття своєї індивідуальності, або коли він не має навиків у досягненні вимог внаслідок труднощів із прослуховуванням інструкцій або підтримкою зосередженості.

Рух від зовнішньої регуляції до самодетермінації

Розвиток самодетермінації проходить різні етапи — від зовнішньої мотивації до внутрішньої [Deci and Ryan, 1985]. Види зовнішньої мотивації можна диференціювати за ступенем автономії в регуляції поведінки. Різні етапи відображають різні ступені інтеріоризації в оцінці поведінки. Нижче цей континуум описується за допомогою діаграми (див. рис. 2.1).

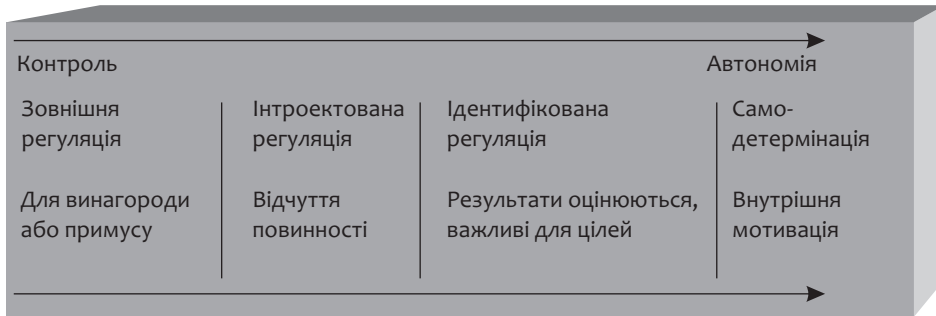


Рис. 2.1. Континуум регуляції поведінки

Відправною точкою діяльності школи зазвичай є намагання отримати учнів, які роблять те, що їм велять робити вчителі. Прикладом зовнішньої регуляції є діяльність вчителя, котрий вдається до суворих повчань щоразу, коли порушуються правила. Окрім дотримання правил, існує необхідність заохочувати учнів до «інтеріоризації» («засвоєння»). На стадії інтроєктованої регуляції правила прийняті, але ще не усвідомлені. Інтроєктована регуляція означає, що учні беруться за завдання, оскільки вважають, що повинні це робити і відчувають провину, коли цього не роблять. Така «повиннісна» регуляція для окремих людей може містити, наприклад, навчання для іспитів, виконання домашніх завдань або відвідування хворого родича чи літніх батьків.

При ідентифікованій регуляції діяльність починає інтегруватися із самоусвідомленням людини. Наприклад, учні, які виконують домашню роботу тому, що вбачають у цьому користь, перебувають на стадії ідентифікованої регуляції, тимчасом як ті, хто робить це тільки за наполягання батьків, залишаються на стадії інтроєкції. Так само для окремих людей самі по собі фізичні вправи не є приємним заняттям, однак вони вважають їх корисними для здоров'я і доброго самопочуття, а тому залишаються на стадії інтроєкції. На стадії ідентифікованої регуляції учні бачать користь від діяльності або правил. Це все ще засіб для чогось іншого, однак водночас є ранньою формою автономії. Учень робить власну оцінку, усвідомлює свій вибір і, діючи відповідно до нього, переживає відчуття самодетермінації. Хоча ідентифікована регуляція і є самодетермінованою формою мотивації, однак вона відрізняється від внутрішньої мотивації тим, що є інструментальною: поведінка, до якої вона призводить, відбувається заради чогось іншого, а не заради неї самої.

Мета навчання має полягати у тому, щоб допомогти учням досягти стадії самодетермінації, потроху підтримуючи їхню автономію, даючи їм шанси самим вирішувати свої проблеми і запрошуючи їх до участі у виробленні рішень. Врешті-решт ми хочемо, щоб учні не були бездумно відданими нашим цінностям і правилам, а щоб

були здатними самі вирішувати, які цінності і правила приймати. Кращою підготовкою для пошуку рішень є шукати рішення. Учні охочіше перейматимуть наші цінності, якщо вони не відчуватимуть себе під надмірним контролем. Нагляд та обумовлена похвала настільки ушкоджують цей процес, наскільки сприймаються як зовнішні, а не саморегульовані [Deci and Ryan, 1985; 1987; 1995]. Учні, які мали змогу брати участь у сімейному виробленні рішень і чий батьки надають їм певний рівень незалежності, проявляють вищий рівень інтересу та задоволення у школі, ніж ті, що не мають таких можливостей [Burger, 1992].

Внутрішня мотивація відбувається спонтанно, тому її неможливо досягти примусом, а можна тільки посприяти їй. Надмірний тиск може мати неприємні наслідки, підриваючи дослідництво, цікавість, творчість і спонтанність. Дитячі інтеріоризовані ідеали дорослих, наприклад, те, ким їхні батьки найбільше хотіли б їх бачити у майбутньому, теж можуть бути пресом, немовби зовнішнім контролем, і цим ушкоджувати внутрішню мотивацію.

Батьки, які намагаються заохочувати своїх дітей до певної бажаної для них діяльності, перебувають наче між молотом і ковадлом, оскільки розуміють, що коли не скеровувати їх і не чинити достатнього спонукання до конкретної діяльності, то зацікавлення не досягнути. Водночас вони не хочуть надмірно нав'язувати свої бажання і тим викликати зворотний ефект та підірвати внутрішню цінність цієї діяльності для дітей. Компроміс досягається нелегким балансуванням.

Представлена тут модель мотивації відображає ключові мотиваційні налаштування, які допомагають формувати самодетермінацію, а також практичні аспекти класних приводів, які мають найбільший вплив на ці функції. Модель побудована на когнітивних теоріях мотивації, оскільки вони, як видається, забезпечують найбільш корисні ідеї та висновки щодо того, як у класі можна плекати мотивацію до навчання.

З

Що викликає й підтримує мотивацію?

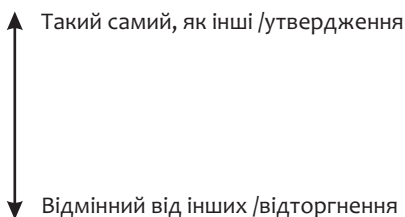
У цьому розділі представлена модель ключових рушіїв або приводів (драйверів) шкільного навчального класу, а також аналізується, як ці приводи разом впливають на учнівську мотивацію.

Спочатку розглянуто основні людські мотиви, які лежать в основі моделі, та проілюстровано визначальну роль обох її вимірів.

Збалансування суперечливих мотивів

Бути як усі і водночас іншими

Ми хочемо бути такими, як усі, але водночас і відрізнятись від інших. Ми примирюємо ці суперечливі цілі шляхом ідентифікації із загальними рисами, що панують у межах «вузького кола», і ця єдність підкріплюється відторгненням відмінностей спільних недругів, тобто «тих, хто поза колом» [Brewer, 1991]. На моделі цей процес відображається за допомогою виміру *взаємовідносин*. Цим фундаментальним протиріччям між нашою потребою в утвердженні з подібністю на інших та потребою



в унікальності породжується наша соціальна ідентичність. Красномовним прикладом є підліткові групи однолітків — у тому, як вони підтримують стилі своєї зовнішності й поведінки, котрі дають їм змогу зливатися зі своїми ровесниками і водночас «їжачитись»¹ до своїх батьків. Наша групова ідентичність і стиль одягу винахідливо забезпечують можливості для того, аби були такими, як усі, і водночас інакшими.

¹ В оригіналі вжитий англійський фразеологізм «sticking out like a sore thumb», який дослівно можна перекласти як «стирчати, як опухлий великий палець». — Прим. ред.

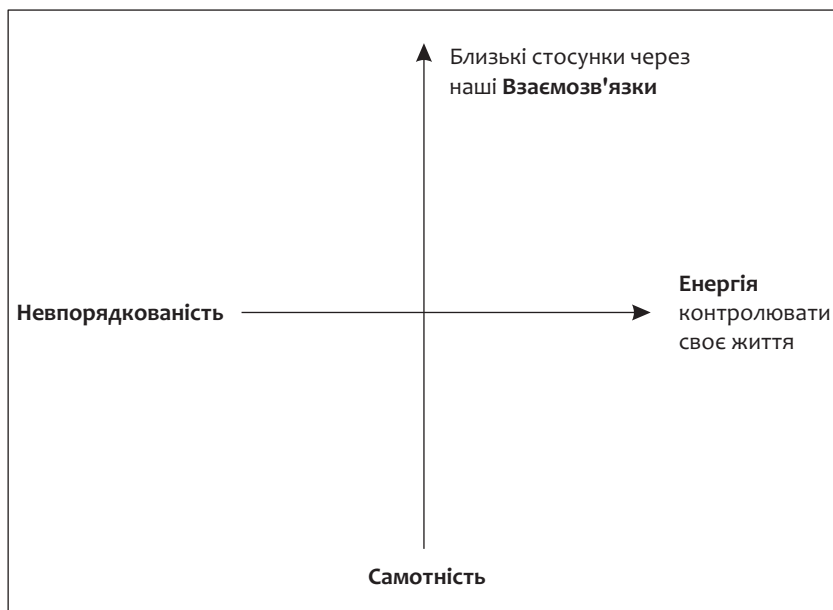


Рис. 3.1. Міжособистісні мотиви

По-друге, вчителі повинні пояснити учням, у який спосіб ті можуть досягти бажаних результатів і цілей. Приводом *структура* визначається весь обсяг доступної в класі детальної пояснюючої інформації для цього. Чітко встановлюючи терміни виконання, повідомляючи цілі та постійно відповідаючи на запити, вчителі забезпечують необхідний рівень структури.

Після того, як вчителі «облаштували свій павільйон¹» з точки зору атмосфери привернення й структури, вони можуть перейти до навчального процесу. Оптимальна мотивація, по-третє, вимагає приводу *стимулювання*, який стосується якості навчання й учіння у класі. Учні внутрішньо мотивовані, коли вони хочуть щось зробити заради цього самого, з інтересу і для задоволення. Актуальність, проблемність, власний контроль, цікавість і фантазії відносяться до ключових внутрішніх мотиваторів.

Нарешті, самомотивація потребує приводу *зворотного зв'язку*, який повідомляє учням, наскільки успішно вони працюють і чи добре поведуться. Мотивуючий зворотний зв'язок містить у собі похвалу за зусилля та використання стратегій, вселяє в учнів почуття відповідальності за успіх, робить наголос на особистому, а не нормативному успіху і пов'язує невдачу з факторами, які учень може виправити.

Ці чотири приводи діють у двох *вимірах*. *Енергетичний (силовий) вимір* створюється поєднанням структури і стимулювання. Залучення і зворотний зв'язок діють у *вимірі взаємовідносин*. Обидва виміри необхідні так само, як бензин і бензиновий двигун, котрі нічого не варті один без одного. Комп'ютеризоване навчання може забезпечити певну форму стимулювання і структури, однак воно не дасть взаємо-

¹ Слово «stall», яке ми тут переклали як «павільйон», має також значення «палатка», «кіоск», «лавка», а також «стайня» і «стіло», що додає вислову в лапках додаткового колориту. Цей колорит стає особливо тонким, якщо взяти до уваги фразеологізм «попускати віжки» («letting go of the reins»), який далі вживатиметься не раз і відобразить один із ключових аспектів авторського підходу до учнівської мотивації. — Прим. ред.

відносин. У мотивації до навчання учительсько-учнівські взаємовідносини є життєво важливим компонентом.

Тепер головні контури мотиваційної моделі можна представити рисунком 3.2.

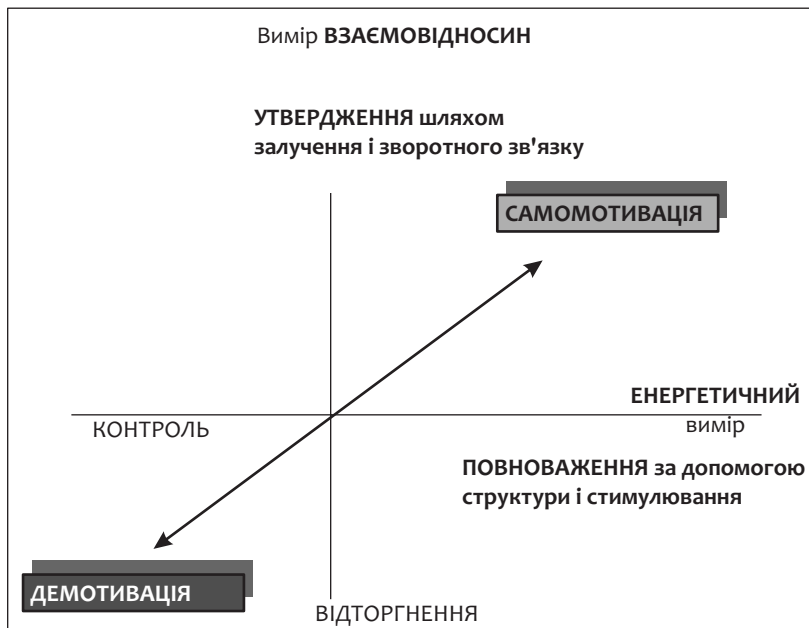


Рис. 3.2. Два виміри

Як функціонує модель

Наріжним каменем нашої мотиваційної моделі є принцип, за яким джерело мотивації є внутрішнім для особистості, а тому буде бити ключем, коли шкільний клас є чутливим до учнівських потреб і може їх задовольнити. Учні внутрішньо мотивовані на задоволення своїх потреб у стимулюванні і самодетермінації (тобто розширенні прав і можливостей). Так само вони внутрішньо мотивовані на задоволення своїх потреб у приналежності та схваленні інших, а також у відчутті виконаного обов'язку (утвердженні через взаємовідносини).

Існують очевидні перекриття між вимірами й приводами. Зокрема, є такі аспекти зворотного зв'язку, які розширюють права та можливості. Наприклад, похвалу, яка не контролює, а заохочує, або призначення відповідальності замість осуду можна класифікувати як розширення прав. Так само утверджуючі якості може мати стимулювання, наприклад, оптимальний виклик, який підвищує самооцінку. Справді, похвала, коли вона розширює права, залучає, а передача повноважень, яка утверджує, сприймаються як довіра.

Чотири типи навчальних класів

Рис. 3.3 наочно ілюструє, що перетин зазначених вимірів утворює чотириполосну модель, яка визначає чотири типи навчальних класів. Як і кімнатні рослини, учнівську мотивацію теж можуть ушкодити бездоглядність, занадто багато любовання або погане поводження.



Рис. 3.3. Чотири типи навчальних класів

Рис. 3.4 встановлює аналогію між типами класних атмосфер і погодними умовами. Так само, як і погодні умови, умови в класі теж можуть бути мінливими і важко-прогнозованими.

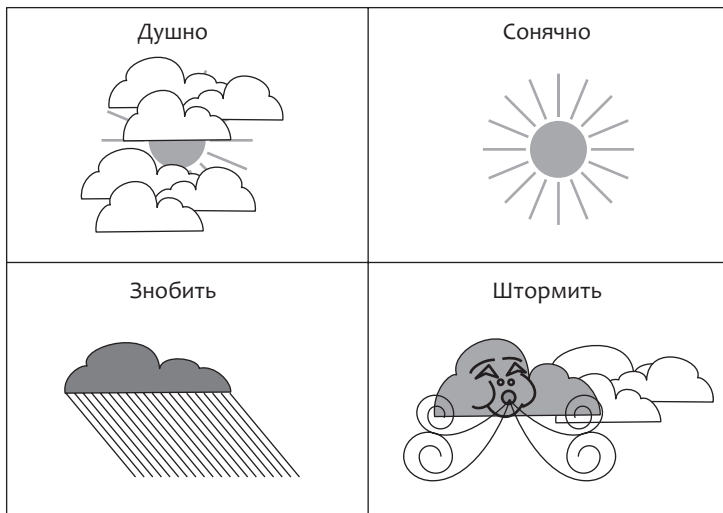


Рис. 3.4. Чотири типи мотиваційної атмосфери

Аналіз практики виховання дітей у сім'ї теж виявив два головні виміри — теплоту і контроль [Rohner, 1966]. У статті [Maccoby and Martin, 1983] було ідентифіковано чотири батьківських стилі, утворених з комбінації цих вимірів, які відображалися на чотири накреслених вище квадранти¹. Цими стилями були: авторитетний, авторитарний, поблажливо-дозвільний і відторгливо-недбалий. Як було помічено, підлітки з авторитетних сімей стабільно демонструють найкращі результати, у тому числі й у навчанні [Dornbusch et al., 1987; Johnson, Shulman and Collins, 1991].

На рис. 3.5 для кожного типу класу вказані всі чотири відповідні йому мотиваційні приводи.

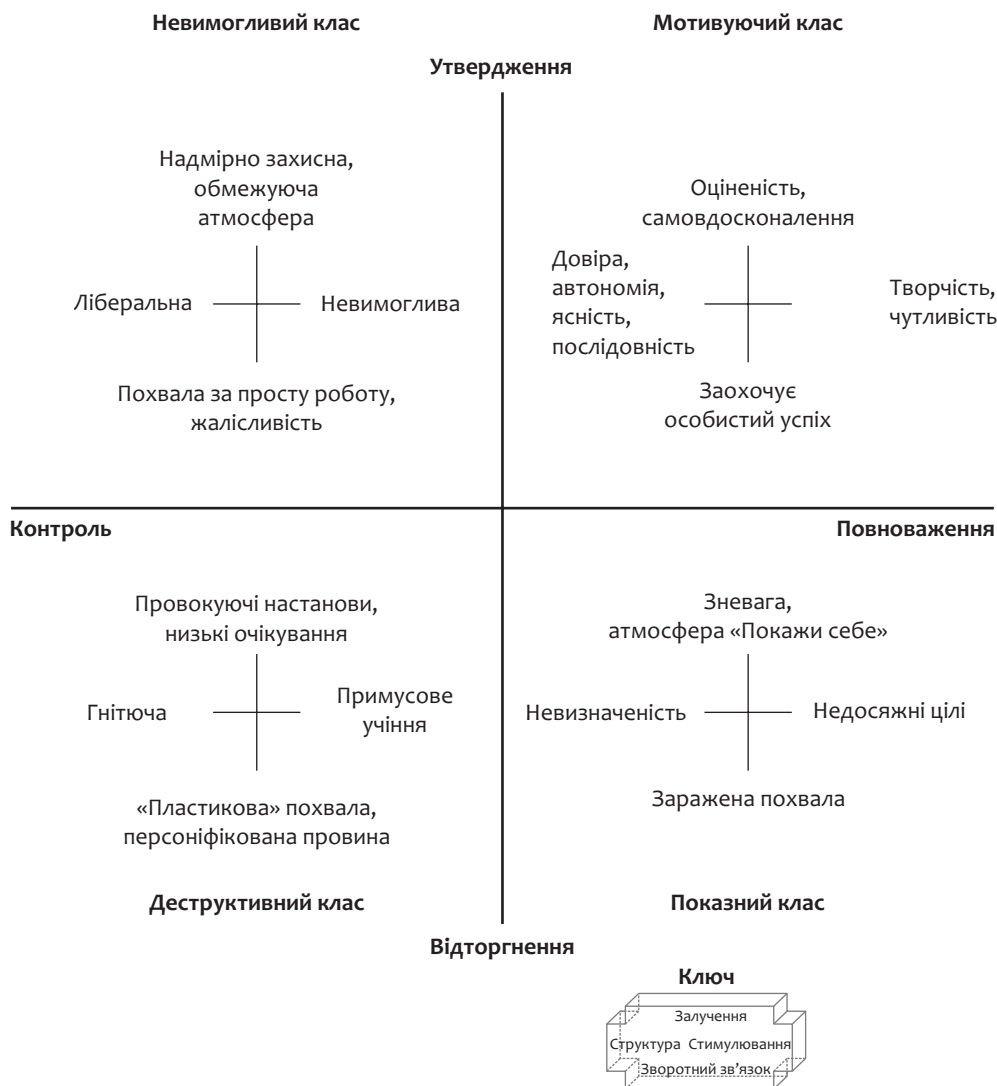


Рис. 3.5. Чотири типи навчальних класів у деталях

¹ Можливо, це була перша публікація тепер уже загальноприйнятого у педагогічній психології способу графічного відображення усіх чотирьох попарних комбінацій із двох біполярних вимірів. — *Прим. ред.*

Невимогливий клас можна коротко описати, зокрема тим, що у ньому:

- надмірно захисна атмосфера;
- обмежуюча атмосфера;
- ліберальна структура;
- невимогливе навчання;
- низькі очікування;
- хвалять за легку роботу;
- надмірна залежність від зовнішніх винагород;
- жаліють за невдачі.

Деструктивний клас можна коротко описати, зокрема тим, що у ньому:

- низькі очікування;
- примусове навчання;
- гнітюча структура;
- персоніфіковані звинувачення;
- «пластикові» похвали¹;
- концентруються на тому, що учні роблять неправильно.

Показний клас можна коротко описати, зокрема тим, що у ньому:

- панує атмосфера «покажи себе»;
- висока загроза оцінювання;
- невизначеність;
- невідповідна структура;
- заражена похвала, на взір: «але чому ти не можеш завжди так само добре працювати?»;
- скупість на похвалу;
- більше інтересу до результатів навчання, ніж до учнівського благополуччя;
- окремі учні відчувають себе надмірно затиснутими.

До основних характеристик *мотивуючого* класу належать:

- довіра;
- автономія;
- творчість, гумор;
- чутлива атмосфера;
- відчуття оціненості;
- атмосфера самовдосконалення;
- ясність намірів і цілей;
- послідовність;
- акцент на особистий успіх;
- заохочення і щира похвала.

¹ Тут і далі епітет «пластиковий» означає штучність, неприродність, надуманість, фальшивість тих речей, яких він стосується, — найчастіше нещирої похвали та незаслуженої винагороди. — *Прим. ред.*

Вісім типів шкільних класів

Перетин двох основних вимірів визначає також дві вторинні осі, зображені на рис. 3.6. Вісь турбота-заякування відображає той факт, що заякування є протилежністю до турботливого виховання самомотивації. Заякування шкодить комусь іншому заради звеличення себе, тимчасом як турботливе виховання самомотивації є пожертвою собою заради піднесення іншого. Другий континуум змінюється від надмірно захисного стилю на одному кінці до показного підходу на іншому. У цьому континуумі жоден кінець не особливо бажаний. Протилежністю захисту є піддавати ризику або наражати на небезпеку. Оптимальне положення у цьому вимірі знаходиться десь посередині.

Вимір взаємовідносин виховує згуртованість, вимір повноважень — відчуття компетентності, а вимір турботливості — відчуття автономії. Як уже зазначалося вище, наше індивідуальне «Я» управляється потребою у відчутті компетентності, автономності і пов'язаності з іншими [Deci and Ryan, 1985; 1987; 1995].

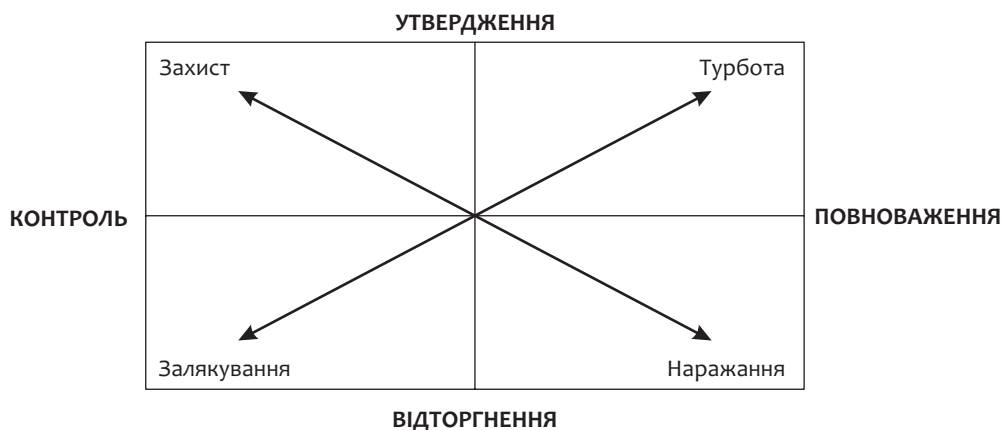


Рис. 3.6. Вторинні осі

Якщо ми розглянемо дві вторинні осі разом із двома первинними вимірами, то матимемо вже вісім типів класів, які повніше відображають весь спектр цих навчальних середовищ. Він відображений на рис. 3.7.

У школах не домінують один чи два типи класів, а здебільшого представлені різні типи. Детальніше їх можна розподілити на 16 видів навчальних середовищ (зон), які ще далі урізноманітнюють різні комбінації основних вимірів (рис. 3.8). Учні у будь-якому класі можна розподілити за цими зонами і справді динамічно рухатися по них. Це яскраво ілюструватиме рівень умінь і проблемності, які задіяні для мотивації навчання.

Коробка передач для приводу взаємовідносин

Як зазначалося у передмові, в самій серцевині мотивування учнів закладені два основні протиріччя. Першим є протиріччя між намаганням досягти безумовного прийняття учнями і водночас забезпечити їх точним зворотним зв'язком.

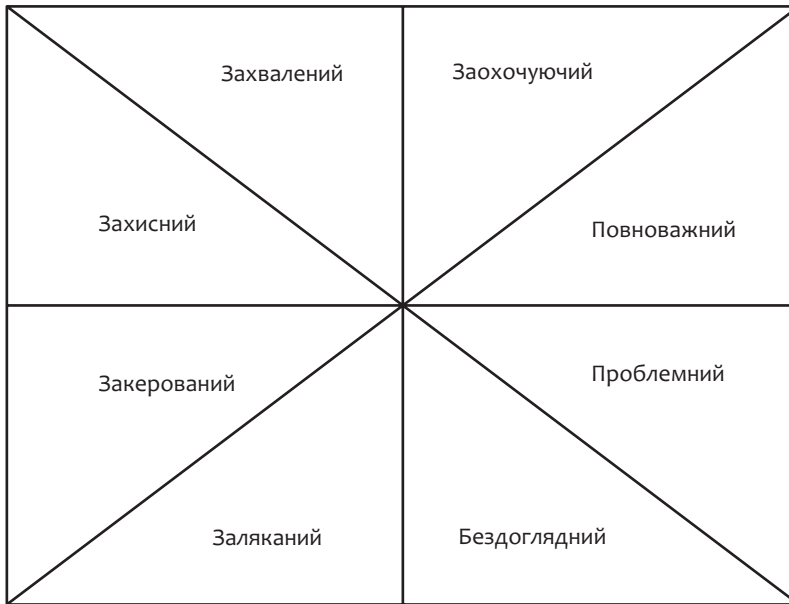


Рис. 3.7. Вісім типів навчальних класів

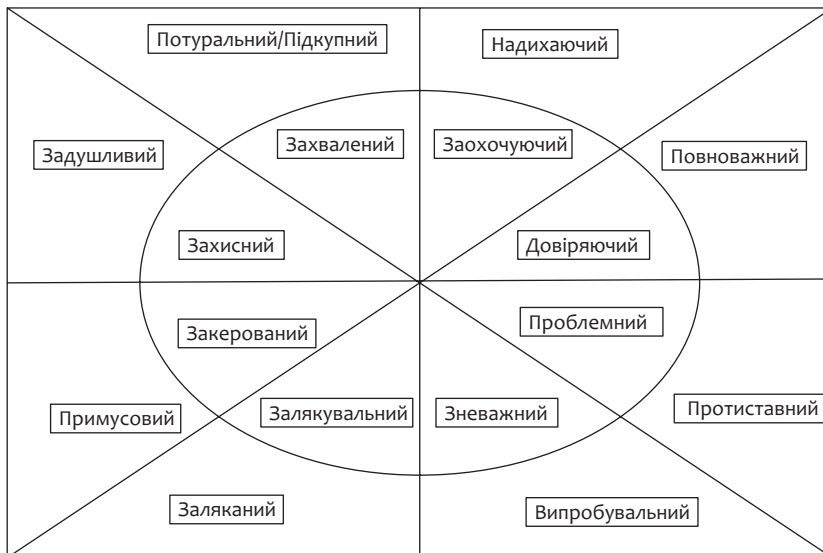


Рис. 3.8. Шістнадцять типів навчальних класів

Учням потрібно мати впевненість у тому, що цінується їхня гідність. Однак це не означає, що вчителі мають бути поблажливими до учнів, незважаючи ні на що, або що вони повинні знизити свої вимоги. Краще, коли зворотний зв'язок завжди буде чесним, але водночас спиратиметься на сильні сторони учнів. Будь-який негативний зворотний зв'язок повинен пов'язуватися з конкретною поведінкою, а проводити його потрібно у такий спосіб, який дає змогу уникнути нападу на особистість учня. Доти, поки

учні відчуватимуть, що їхня гідність у безпеці, вони адекватно сприйматимуть точний зворотний зв'язок про свою роботу. Безумовним є прийняття їхньої людської гідності.

Як наші культурні настановлення, так і біологічна природа налаштовують нас на негатив. Зокрема, учителі «запрограмовані» «бути насторожі» до проблем. Тому їм потрібно свідомо зосередитися на хорошій поведінці і перейти від контролюючого прийняття учнів через заохочення їх до утверджуючого зворотного зв'язку, який сигналізує, що вони добре знають учнів і цінують їх. Найкраще досягти цього за допомогою описаної нижче «коробки передач» для взаємовідносин. Взаємовідносини учитель – клас, як і будь-які інші взаємовідносини, повинні характеризуватися зростанням, особливо на ранніх етапах. Якщо зростання невелике, то скоріш за все взаємовідносини розвиваються не в тому напрямку.

Перша передача — «умовна підтримка».

Це є відправною точкою для будь-яких взаємовідносин між учителем та учнями і містить у собі згоду, яка обумовлена учнівською поступливістю. Сюди належать справедливі покарання і критика, якщо вони не зачіпають учнівської гідності. Цей етап дає можливість вчителю познайомитися з учнями.

Друга передача — «заохочення».

Ця передача залучає позитивні очікування й настановлення, визнання досягнень і точний, але чуйний зворотний зв'язок, який ґрунтується на сильних сторонах. Особливо важливо те, що це дає змогу уникнути суб'єктивних і персоніфікованих нападів на учнів. Учні отримують підтримку, яка дає їм змогу відчувати себе відповідальними за кожен успіх. Цей етап має вирішальне значення у тому, щоб допомогти школярам сформувати відчуття своєї ідентичності саме як учнів.

Третя передача — «утвердження».

На цій передачі вчитель передає, що учні вже йому добре знайомі, що він їх зрозумів і оцінив. Акцент робиться на самовдосконаленні.

Результатом розвитку учнів за допомогою цих передач буде їхня позитивна самооцінка.

Задній хід — «відторгнення».

Ця передача містить у собі конфронтаційні настановлення, нехтування і байдужість або ж надмірну опіку і низькі очікування. Може практикуватися порожня, недоброчлива або пластикова похвала (яка виглядає як справжня, але такою не є), а також непотрібні (зайві) винагороди. Ця передача коротко виражається у персоніфікованому звинуваченні, яке вражає учнівську самоповагу.

Докладно усі чотири передачі для кожного з обох приводів взаємовідносин охарактеризовані в таблиці 3.9.

ridmi
ТВІЙ УЛЮБЛЕНИЙ КНИЖКОВИЙ

КУПИТИ