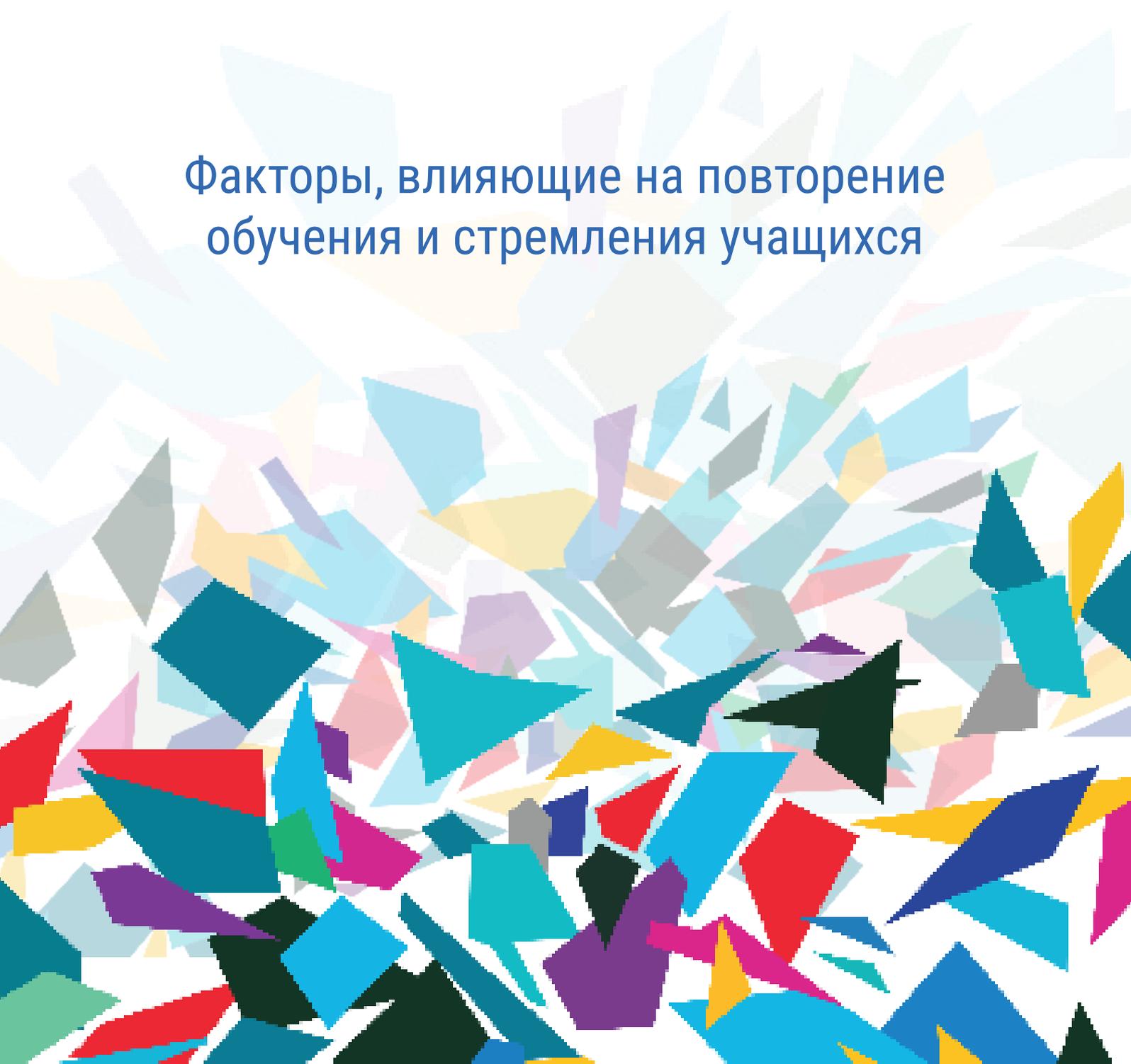


ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ

Факторы, влияющие на повторение
обучения и стремления учащихся





Не секрет, что обучение в значительной степени зависит от факторов развития, и к ним, в частности, относится способность учащихся учиться на моделях.

Исследования показывают, что дети в возрасте от 9 до 12 месяцев могут повторять поведение взрослого человека, а детям дошкольного возраста легче учиться у младших детей. Тем не менее маленькие дети не могут долго заниматься повторением действий модели, и они еще не могут отличить хорошее и плохое. Дети постарше уже могут использовать память. Маленькие дети могут кодировать события с точки зрения физических свойств, например, мяч круглый, он отскакивает, когда вы бросаете его, тогда как старшие дети часто представляют информацию визуально или символически.

Все феномены научения, приобретаемые в результате прямого опыта, могут формироваться косвенно путем наблюдения за поведением других людей и его последствиями, а также посредством вербальной информации. Чтобы научиться не ехать на красный свет, не обязательно быть оштрафованным самому, достаточно наблюдать, как наказывают за это другого водителя. Дети через наблюдения могут научиться быть альтруистичными, агрессивными, отзывчивыми и т. д.

Моделируемому поведению можно учиться:

- 1) Именно таким образом, как оно выполняется (езда на машине, велосипеде, доске и т. д.).
- 2) Через дополнение к моделированному поведению специфических форм, таким образом, выстраивая новое поведение.

Ребенок научился делиться конфетой с куклой, ему будет нетрудно поделиться игрушками со сверстниками, помочь маме по хозяйству, оказать внимание маленькому братику и когда-нибудь позже, приходя в мечеть или церковь, делать пожертвования незнакомым нуждающимся людям.

Моделирование – это извлечение наблюдателем общих черт, казалось бы, из разных реакций и формирование правил поведения, дающих ему возможность идти дальше того, что он уже видел или слышал.

Этапы обучения по Бандуре:

- 1) Наблюдение модели поведения.
- 2) Формирование когнитивного образа какой-либо поведенческой реакции.
- 3) Кодировка информации.
- 4) Хранение её в долговременной памяти.
- 5) Использование хранящейся модели поведения в качестве ориентира в последующих действиях человека.

Итак, дети могут научиться новым реакциям, просто наблюдая за ними. Осуществление новых реакций, наблюдавшихся некоторое время назад, но никогда не практиковавшихся, оказывается возможным благодаря познавательным способностям человека. Стимулы, идущие от модели, трансформируются в образы того, что модель делала, говорила или как выглядела.

Эти символические, когнитивные умения также позволяют индивиду трансформировать усвоенное или комбинировать то, что они наблюдали у разных моделей, в новые модели своего поведения.

Что касается воспроизведения, повторения, то информация, полученная в результате наблюдения, не может быть сформирована, если дети не обладают необходимыми физическими возможностями. Повторение также требует переноса в действие информации, хранящейся в памяти. Способность самостоятельно регулировать свои действия в течение более длительных периодов времени увеличивается с развитием. Мотивационные стимулы для действий также зависят от развития. Маленькие дети мотивированы последствиями своих действий. По мере взросления дети чаще выполняют моделируемые действия, соответствующие их целям и ценностям.

Моделируемое поведение отличается по степени полезности. Те виды поведения, которые успешно справляются с окружающей средой, требуют большего внимания, чем те, что делают



это менее эффективно. Люди проявляют внимание к модели отчасти потому, что считают, что могут столкнуться с той же ситуацией сами и хотят узнать необходимые действия, чтобы добиться успеха. Учащиеся учатся у учителя, потому что тот подсказывает им, но также потому, что они уверены, что им придется продемонстрировать те же навыки и поведение.

Компетентность модели определяется на основе результатов моделируемых действий (это может быть успех или неудача), а также символов, обозначающих компетентность.

Модели, получившие признание, склонны больше привлекать внимание, чем модели более низкого престижа. Посещаемость на выступлениях селебрити выше, чем у менее известного лектора. В большинстве случаев статусные модели поднялись на свои позиции, потому что они компетентны в своей области. Их действия имеют большую функциональную ценность для наблюдателей, которые склонны полагать, что вознаграждение точно будет получено, если они будут действовать таким же образом, что и модели.

Для большинства детей родители и учителя являются образцами высокого статуса. Область влияния взрослых на детское моделирование может быть обобщена на многие другие сферы. Хотя учителя выступают важными моделями в развитии интеллекта детей, их влияние, как правило, распространяется на социальное поведение, образовательные достижения, одежда и механизмы.

Влияние престижа модели часто обобщается на области, в которых модели не имеют особой компетенции, например, когда подростки принимают за образец одежду, косметику и продукты, рекламируемые известными артистами в рекламных роликах. Моделирование становится более распространенным с развитием, но маленькие дети особенно восприимчивы к влиянию взрослых.

Опосредованные последствия примеров могут повлиять на обучение наблюдателей и выполнение смоделированных действий. Учащиеся, наблюдающие примеры, имеют возможность выполнять действия, как и модели, и мотивированы на выполнение этих примеров. Таким образом, опосредованные последствия служат для информирования и мотивации.

Последствия, испытываемые моделями, передают наблюдателям информацию о типах действий, которые могут быть наиболее эффективными. Наблюдение за компетентными моделями, выполняющими действия, приводящими к успеху, передает наблюдателям информацию о последовательности действий, которые следует использовать для успеха. Наблюдая за моделируемым поведением и его последствиями, люди формируют представления о том, какое поведение будет вознаграждено, а какое – наказано.

В классической демонстрации, Бандура и Росс снимали на камеру агрессию, изображаемую персонажами мультфильмов. Модели, которые избивали куклу Бобо, ударяя, бросая, пиная и сидя на ней, не были ни вознаграждены, ни наказаны. Это, скорее всего, передало наблюдателям, что смоделированное поведение было приемлемым. Затем детям разрешалось играть с куклой Бобо.

По сравнению с детьми, которые не видели эти ролики, дети, рассматривавшие агрессивные модели, демонстрировали значительно более высокий уровень агрессии. Тип агрессивной модели, будь то живой пример, экранизированная или мультипликационная модель, не имел никакого значения в детском уровне агрессии.

Чем больше наблюдатели похожи на модели, тем больше вероятность того, что наблюдатели сочтут действия моделей социально приемлемыми для их выполнения. Многие социальные ситуации структурированы таким образом, что адекватность поведения зависит от возраста, пола или статуса. На смоделированные задачи, с которыми наблюдатели не знакомы, или задачи, за которыми не сразу следуют наблюдения, влияние оказывает сходство моделей.

Хотя некоторые исследования показывают, что дети чаще выбирают однополые модели и учатся у них, другие исследования говорят, что гендерная модель больше влияет на воспроизводимость, чем на обучение.

Дети учатся на моделях поведения обоих полов и на моделях поведения, учитывающих особенности обоих полов. Поэтому гендерная модель представляется важной в качестве конвейера информации об адекватности задач. Когда дети не уверены в гендерной целесообразности моделируемого поведения, они могут повторять однополых сверстников, потому что склонны думать, что эти действия являются социально приемлемыми.



Сходство «модель – наблюдатель» в детском возрасте важно, когда дети воспринимают действия сверстников более подходящими для себя, чем действия младших или старших моделей.

Броди и Стоунман обнаружили, что в отсутствии информации о компетентности дети с большей вероятностью моделируют действия сверстников. Когда детям предоставлялась компетентная информация, моделирование усиливалось аналогичной компетентностью независимо от возраста модели.

Хотя дети учатся на примерах любого возраста, сверстники и взрослые используют разные стратегии обучения. Ровесники часто применяют невербальные демонстрации и связывают обучение с конкретными предметами, например, «как это сделать».

Взрослые чаще используют устные инструкции, подчеркивающие общие принципы, и связывают информацию, которую нужно изучить, с другим материалом. Обучение через сверстников может быть особенно полезным для учащихся, испытывающих проблемы с обучением и обработкой информации.

Высшая степень подобия «модель–наблюдатель» возникает, когда для развития социальных, профессиональных, двигательных, психических и учебных навыков человек использует свою собственную модель.

В типичной процедуре записывается выступление человека, и он или она впоследствии запись просматривает.

Шунк и Хэнсон нашли преимущества самомоделирования при приобретении арифметических навыков – на примере решения дроби.

Дети прошли обучение и практику решения задач и были разделены на три группы.

Первая группа «учащиеся-само модели» при успешном решении задач снимала все на видео и просматривала результат; ребята из второй группы также снимали на видео, но им не показывали материал до окончания исследования. Учащиеся третьей группы не записывали свои решения.

В результате дети, моделирующие себя сами, набрали больше баллов по самооэффективности в обучении, мотивации и посттестовой самооэффективности и достижениям.

Мотивация

Наблюдатели, которые видят, как модели получают вознаграждение, будут мотивированы действовать соответствующим образом. Воспринимаемое сходство усиливает эти мотивационные эффекты, которые частично зависят от самооэффективности. Наблюдая за тем, как другие преуспевают, они склонны полагать, что если другие могут преуспеть, то и они могут так же. Подобные мотивационные эффекты распространены в классах. Учащиеся, которые наблюдают, как другие учащиеся хорошо выполняют задание, могут быть мотивированы стараться изо всех сил.

Особое значение имеет наблюдение за усилиями, которые ведут к успеху. Картина, как другие добиваются успеха с усилием и получают похвалу от учителей, может мотивировать наблюдающих сверстников работать усерднее. Учащиеся становятся более мотивированными, наблюдая, как преуспевают их сверстники, чем те, кто, по их мнению, превосходит их в компетентности.

Однако опосредованный успех не будет поддерживать поведение в течение длительных периодов времени. Хотя мотивация повышается, когда студенты наблюдают, как учителя хвалят других и ставят им высокие оценки за усердную работу и хорошую успеваемость, но это ненадолго. Мотивация сохраняется тогда, когда студенты считают: к лучшей успеваемости ведут их собственные усилия.

Важное влияние на активное и опосредованное обучение и на эффективность усвоенного поведения оказывают цели наблюдателей, ожидания результатов, их ценности и самооэффективность.

Многие виды человеческого поведения основаны на постановке целей и самооценке прогресса. Цели бывают собственные, установленные самим индивидом, или внешние кото-



рые устанавливают родители, учителя и руководители. Цель – это центральная черта теории «целенаправленного бихевиоризма» Толмана, который был уверен, что любое поведение является целенаправленным.

Как изучить, куда направлено поведение? Надо исследовать, считал Толман, целые поведенческие последовательности. К примеру, старшеклассники, цель которых поступление в ведущие университеты, упорно учатся. Если исследователи будут искать цель хорошей учебы только в самом процессе обучения, они упустят главную цель. Учащиеся хорошо учатся не только потому, что их стимулируют хорошие оценки; оценки для них не главное – они только средство для достижения промежуточных целей (хорошего аттестата), что, в свою очередь, повышает вероятность поступления в университет.

Итак, говорит Толман, поведение людей и животных – целенаправленно. Они действуют так, «как будто» преследуют цель и выбрали средство для ее достижения. Таким образом, при обсуждении основных когнитивных механизмов Толман вышел далеко за рамки простых ассоциаций «стимул–ответ».

Цели мотивируют людей прилагать усилия, необходимые для выполнения поставленных задач, и сохраняться с течением времени. Цели дают людям «туннельное видение», чтобы сосредоточиться на задаче, выбрать подходящие стратегии и принять решение об эффективности их применения.

Но важно понимать, что сами по себе цели не способствуют автоматическому обучению и мотивации. На последнюю влияние оказывают конкретность цели, ее близость и сложность.

Цели, включающие в себя конкретные стандарты эффективности, с большей вероятностью будут способствовать обучению и активизации самооценки, чем общие цели, например, «делай все возможное». Конкретные цели повышают производительность задачи, предоставляя больше информации о том, сколько усилий требуется для достижения успеха, и они способствуют самоэффективности, потому что в отношении явной цели достаточно легко оценить прогресс.

Многие исследования свидетельствуют об эффективности конкретных целей в повышении производительности. Так, автор этого курса Дэйл Шунк обучал детей решать задачи множественного деления. Во время сессий определенная часть детей получала конкретную цель, обозначающую число задач, которые необходимо решить; другие же имели общую цель – работать продуктивно.

В рамках каждого условия половина детей получила сравнительную информацию о количестве задач, которую решили сверстники, чтобы понять, что цели были достижимы. В результате выяснилось: наличие цели повысило самоэффективность; цели плюс сравнительная информация привели к самой высокой самоэффективности и достижению.

Цели отличаются еще и тем, как далеко они проецируются в будущее. Ближайшие краткосрочные цели достигаются быстрее и приводят к большей мотивации, чем более отдаленные, долгосрочные. Хотя преимущества ближайших целей обнаруживаются независимо от состояния развития, детям совершенно необходимо ставить краткосрочные цели, поскольку они не очень способны представлять отдаленные результаты. Примерные цели хорошо сочетаются с планированием урока по блокам времени, например, когда учителя просят детей выполнить 10 конкретных задач за 15 минут.

Бандура и Шунк в течение семи сеансов обучали детей вычитанию. Дети получили семь пакетов учебного материала. Первой группе поставили цель – завершить задания из каждого пакета в каждой сессии; вторая группа получила отдаленную цель завершения заданий из всех пакетов к концу последней сессии; а третьей группе была поставлена общая цель – работать продуктивно. Так вот, ближайшие цели привели к наибольшей мотивации во время сессий, а также к наибольшей самоэффективности, достижению и внутреннему интересу. Отсутствие цели не дало никаких преимуществ по сравнению с общей целью. Таким образом, можно констатировать: иметь общую цель – это все равно, что вообще не иметь ее.

Сложность цели

Понятно, что люди прилагают больше усилий для достижения трудной цели, по сравнению с целью легкой, однако уровень сложности и производительность не имеют неограниченного



положительного отношения друг к другу. Важно помнить: трудные цели не обязательно повышают эффективность в отсутствие необходимых навыков. Самоэффективность также важна. Учащиеся, которые думают, что они не могут достичь цели, обладают низкой самоэффективностью, не стремятся к достижению цели и работают впустую.

Шунк ставил перед детьми трудную, но достижимую (или более легкую цель) – решить определенное число задач в ходе каждой учебной сессии. Чтобы учащиеся не думали, что их цели слишком сложны, учитель давал половину информации о достижениях каждой группы (мол, «вы можете работать с 25 заданиями»); другая половина группы получала сравнительную социальную информацию, указывающую на то, что сверстники завершили ее.

Дети, получавшие трудные цели и информацию о достижении, демонстрировали наивысшую самоэффективность и достижение. Локк, Фредерик, Ли и Бобко обнаружили, что назначение студентам колледжа трудных целей привело к лучшей производительности и последующему установлению ими более высоких целей для себя по сравнению со студентами, которым первоначально было разрешено устанавливать свои собственные цели.

Самостоятельная постановка целей, говорят ученые, вообще повышает самоэффективность и обучение, так как ведет к высокой целеустремленности индивида.

Шунк представил инструкции по вычитанию шестиклассникам с ограниченными возможностями. В ходе обучения некоторые из детей ставили себе ежедневные цели, другим цели устанавливали учителя, а третья группа работала без целей. В результате дети, ставившие себе самостоятельные цели, пришли к наивысшим уровням самоэффективности и достижению навыка вычитания. Дети в группах, где имелись цели, продемонстрировали большую мотивацию во время учебных занятий, чем дети без целей.

Самостоятельная постановка целей влияет на уровень мотивации учеников. Исследователи Хом и Мёрфи провели опыт со студентами колледжа, которые были высоко или низко мотивированы в достижении цели в условиях самопознания или поставленных целей. Участники самопроверки решали, сколько анаграмм они могут решить; участникам, поставившим перед собой цель, ставились сопоставимые цели. Что выяснилось? Самостоятельная постановка целей способствовала повышению эффективности студентов с низким уровнем мотивации достижения.

В процессе достижения цели очень важно получать обратную связь. Она должна повысить самоэффективность, мотивацию к достижению, а также она информирует людей о том, что они компетентны и могут продолжать усердно работать.

Какие еще факторы влияют на стремление учащихся обучаться? Конечно же, ожидания результатов. Социальная когнитивная теория утверждает: люди формируют ожидания результатов на основе личного опыта и своих представлений об успешности. Ожидаемые результаты поддерживают поведение в течение длительных периодов времени, они также занимают видное место в передаче обучения. Иными словами, люди склонны в новых ситуациях действовать так же, как они успешно действовали раньше.

Ожидания результатов могут относиться как к внешним результатам («если я постараюсь на этом экзамене, то получу хорошую оценку») или к внутренним («если я постараюсь на этом экзамене, я повышу свою самооценку»). Важный тип ожидаемого результата связан с прогрессом в обучении навыкам («если я постараюсь, я стану лучшим чтецом»). Учащиеся, считающие, что они делают мало или не имеют прогресса в обучении, могут стать деморализованными и вялыми. Прогресс в академическом обучении часто происходит медленно, и учащиеся не замечают небольшие изменения. Например, учащиеся могут улучшать свои навыки в чтении более длинных и сложных отрывков, в поиске основных идей, в создании умозаключений, но этот прогресс будет происходить медленно. Учителя могут информировать учащихся об их прогрессе и тем самым мотивировать их на новые достижения.