

教学模式研究

激发课堂学习动机的教学模式 ——TARGET 模式

李燕平¹, 郭德俊²

(1. 中国青年政治学院 社工系, 北京 100089; 2. 首都师范大学 教育科学学院, 北京 100089)

摘 要: TARGET 模式是一个有关课堂动机激发的教学模式。它从六个层面阐述了课堂结构对学生目标定向的作用, 提出了有利于掌握目标定向的课堂结构和相应的教学策略。本文着重介绍了 TARGET 模式的理论依据和主要观点, 探讨了 TARGET 模式与传统教学模式的差异及其在教育实践中的意义。

关键词: 动机激发; 教学模式; TARGET 模式

中图分类号: G426 **文献标识码:** A **文章编号:** 1004-9142(2000)05-0112-05

一、引言

随着成就动机研究的不断深入, 动机因素在学业成就行为中的作用日益引起心理学家和教育学家的关注。作为一种非智力因素, 动机并不直接决定个体的学业成就水平, 但是它通过影响学生的学习兴趣、学习态度、努力程度和任务坚持性等方面, 间接地影响着学习的效果。如何在课堂教学中调动学生的学习积极性、激发持久的学习动机, 是当今培养二十一世纪人才、推进教学改革的关键问题之一。

近年来, 国外教育心理学家提出了一些以“课堂动机激发”为核心的教学模式, 这些

教学模式的操作性较强, 其中一些教学模式已经在国内展开实验, 并取得了良好的效果, 如 ARCS 模式, 合作学习模式等[1] (P387—P435)[2]。本文拟介绍的 TARGET 模式具有较强的操作性, 是一种新近提出的动机教学模式。

二、TARGET 模式的理论基础

TARGET 模式是在成就目标理论的基础上, 结合大量的实验研究成果提出的。

成就目标理论, 也称目标定向理论, 是近年来兴起的一种动机理论, 主要用于解释教育情境中学生的动机行为和课业表现。该理论认为, 个体对成就情境的认知差异会导致

收稿日期: 2000—03—27

作者简介: 李燕平(1971—), 女, 安徽淮南人, 中国青年政治学院社工系讲师, 首都师范大学在职博士;
郭德俊(1939—), 女, 湖北人, 首都师范大学教育科学学院教授、博士生导师。

不同的成就目标取向[3]。一些学生将成就情境看成是学习新东西、掌握新技能的机会,努力提高自己的能力水平,这种以学习、掌握为目的的目标取向称为掌握目标定向(mastery goal orientation);另一些学生则把成就情境理解成对能力的评估和检验,力求取得好成绩以证明自己有能力,避免不胜任的评价,这种以追求良好表现为目的的目标取向称为成绩目标定向(performance goal orientation)。

大量的研究发现,成就目标定向的差异会带来不同的动机模式[4][5][6][7]。

掌握目标定向的个体关注新能力的发展,并在自我比较的基础上获得满足感;他们相信努力是获取成功的有效途径,往往将活动的成败归因于努力和兴趣;他们对学习抱有积极的态度,偏好挑战性任务,能有效地运用深层加工策略和自我调节学习策略,在面对困难和失败时,仍然能够保持积极的情绪,专注于当前的学习任务,努力不懈,表现出一种积极的、适应的动机模式。

相比之下,成绩目标定向的个体更关注能力的证明和表现,在与他人比较的过程中获得满足感和成就感;他们往往将努力和能力看成是反向的关系,认为越努力就说明自己越笨,因此常常冒险回避努力,或追求较少努力的成功,以保护自尊和自我价值;他们倾向于使用浅层加工策略(如死记硬背),面对失败往往作出低能评价,产生焦虑、羞愧、沮丧等消极情绪,容易放弃努力,表现出一种无助的、不适应的动机模式。

Ames & Archer(1988)[8]发现,对课堂目标定向的知觉影响着学生的动机模式和目标定向。当觉察到课堂强调掌握目标时,学生对班级的态度更积极,会更更多地使用有效学习策略,并具有更强的努力就会成功的信念。Anderman & Midgley(1997)[9]的研究也发现,小学课堂对掌握目标的强调使得小学生比中学生更倾向于掌握目标定向。另一些研究也证明,在强调掌握定向的情境中,个体更倾向于接受掌握目标[10][11]。

三、TARGET 模式的构成要素

1990年,在 Epstein(1988, 1989)提出的影响学生动机系统的六种家庭结构的基础上,Ames 提出了六种影响学生成就目标定向的课堂结构因素:任务设计(task design)、权力分配(authority distribution)、肯定方式(recognition practices)、小组安排(grouping arrangements)、评估活动(evaluation practices)和时间分配(time allocation),简称 TARGET[12]。Ames 认为,教师可以通过调节上述六种课堂结构创造一种有利于掌握目标定向的课堂气氛。这种课堂的特点是强调学生对新技能、新知识的掌握,强调学生能力的发展,是一种掌握定向的课堂结构(mastery-oriented classroom structures)。

(一)任务维度

Ames 认为,教师对课堂学习活动的设计和安排,影响着学生的学习兴趣 and 成就目标定向。活动任务的设计应当遵循多样性、新颖性和参与性的原则,并能够满足学生的好奇心、挑战性和个人控制感。

新颖、变化的任务结构不仅容易引起学生的学习兴趣,同时还减少了社会比较的机会,降低了学生把任务成绩简单地理解成能力表征的可能性,使学生的注意力能更好地集中在掌握技能、完成任务本身。另外,告知学习的理由也会提高学生对学习的投入程度。当学生认识到学习活动的内在价值,当学习任务的呈现强调个人的切身性时,学生会表现出与掌握目标定向一致的行为模式。

现实的、具体的、短期的学习目标可以增强学生完成任务的信心和为完成任务付出努力的意愿。当学生看到自己一步步接近目标时,会产生胜任感和自我效能感。不过,教师在帮助学生设立学习目标时,应注意引导掌握定向的目标(如,会用课文里的新词造句),减少对成绩定向目标的强调(如单元测验考90分)。

(二)权力维度

在传统的教学模式中,教师是课堂学习

的主导人物,控制着学习的内容和进程。在这种情况下,学生是一种被动的学习,缺乏个人控制感,学习的积极性和自主性较低。TARGET 模式认为,如果教师在学习过程中给予学生较多自主选择 and 参与决策的机会,会使学生产生自我决定感,增强学习的内在动机,并倾向于形成掌握目标定向。

研究表明,自主定向的课堂气氛有利于培养学生的胜任感。在这种课堂结构中,教师通过给予学生一定的自主权来引导他们参与学习活动,提高学生的学习积极性和责任感。例如,在布置作文时,允许学生根据自己的兴趣,从若干待选题目中自由选择写作内容。不过,教师在放权的同时,也要注意帮助学生完善自我调节学习的能力。如果在学生自我监控能力还不完善的情况下,就完全让学生自己制订学习计划、自己管理学习,可能不仅无法增强其自我决定感和胜任感,反而会使学生手足无措,产生无助感和挫折感。因此,教师在决定课堂的自主水平时,一定要考虑学生的自我管理能力。

另外,为了避免部分学生为“维护自我价值”而选择过难或过易的任务,教师在设计自由选择的学习任务时,任务的难度和社会称许性应当相仿。

(三)肯定维度

肯定虽然是对个体的一种积极评价,但由于肯定的内容、原因和形式的不同,可能会对学生的自我价值感和成就目标产生不同的影响。

如果教师对学生的表扬是具体的、中肯的,是对学生某一方面的进步或表现的肯定,这种带有信息功能的奖励将不会影响学生的内在学习动机。但是,如果表扬的内容是抽象的、不重要的,或带有控制企图的,那么外在奖励就可能降低学生内在的学习兴趣。另外,公开的表扬和奖励还容易导致学生对能力差异的关注,增加社会比较的机会。

TARGET 模式主张教师对学生的表扬要基于学生个人的进步与提高,并尽可能在私下里进行,这样学生的自豪感和满足感就

并非源于战胜别人,而是出于自我比较的结果,从而使学生更多地关注自身能力的提高,关注对学习任务的掌握,形成掌握目标定向。

(四)小组维度

已有的研究表明,在竞争、合作、个体化三种目标结构中,竞争的情境容易激发能力差异观念,导致学生的成绩目标定向,合作和个体化的目标结构则有利于培养掌握目标。在合作学习的情况下,社会比较和评价是基于整个小组的表现,个体间的能力差异被淡化了,老师对每个学生的期待差异也不明显了。这样,小组失败时不会导致成员对自身能力的低估,一旦小组成功,个体的自我评价和他人评价还会提高。

小组学习不仅可以提高低成就学生的学习兴趣和自信心,也可以使高成就学生在做“小老师”的过程中加深对知识的理解和掌握,增强自我决定感。并且由于小组学习允许学生自己控制学习进程,学生的胜任感和自我效能感也会在这一过程中得到增强。

(五)评价维度

Ames 认为,教师在评定学生的学习表现时,所采用的评价标准、评价内容和评价形式可以创造出不同的课堂气氛,使学生对评价的目的或意义形成不同的知觉,进而导致成就目标定向和动机模式的差异。

基于社会比较的评价方式会提高学生对能力差异的关注,容易导致学生(特别是低成就学生)采取表面学习策略,回避挑战,低估自身能力。当学生等待别人检验和评价自己“是否优秀”时,会产生一种被控制感,掌握知识的内在兴趣会下降,并容易形成“不被评价的内容不值得学”的观念。但是,如果教师的评价是基于学生个人的努力和进步情况,评价的内容也不仅仅局限于考虑成绩,并且让学生有改正错误、提高评价等级的机会,那么将有助于学生认识到“错误是学习过程的一部分”,它并不意味着失败或能力差,从而将注意力集中在完成任务、掌握知识本身。

(六)时间维度

Ames 认为,教师在确定教学进度和作

业量时，应当考虑学生学习的的能力差异、学习速度和课外学习的有效性。在传统的教学活动中，所有学生的学习内容、学习进度、作业量和完成期限都是相同的。许多情况下，一些学生为了按时交作业会敷衍了事，或抄袭他人作业，另一些学生则因为作业要求和完成时间是限定的，感到对学习缺少个人控制，降低学习兴趣。因此，TARGET 模式主张教师根据学生能力、学习速度和动机水平的差异，采取不同的任务分派方案，允许学生按照

自己的实际情况制定学习进度表，从而提高学生的自我决定感和学习积极性。

四、TARGET 模式的实施策略

Ames (1992a, b)[13] [14] 以上述六种课堂结构为框架，结合已有的动机研究成果，进一步提出了创设掌握定向课堂结构的系列干预策略，即 TARGET 方案。具体方案内容如下：

支持掌握目标的课堂结构和教学设计

课堂结构	教学策略	动机模式
任务维度	1、关注学习活动有意义的方面 2、设计新颖、多样、变化的，符合学生兴趣的学习任务 3、设计具有合理挑战性的任务 4、帮助学生建立短期的、自我参照的学习目标 5、支持学生发展和使用有效的学习策略	1. 关注努力和学习 2. 对学习活动有高度的内在兴趣 3. 努力归因 4. 基于努力的策略归因 5. 使用有效学习策略和自我调整策略 6. 投入学习活动 7. 对高努力学习任务的积极情感 8. (对学校、班级的)归属感 9. 能承受失败
权力维度	1、着重帮助学生参与决策 2、提供基于努力而非能力评价的真正的选择机会 3、为学生提供发展责任心和独立性的机会 4、支持学生发展、使用自我管理、自我监控技能	
肯定与评价维度	1、注重学生个人的提高、进步和掌握 2、使评价隐私化，不公开评价 3、肯定学生的努力 4、给予学生改进提高的机会 5、鼓励学生将错误看成学习的一部分	
小组维度	1、提供合作学习和同伴相互作用的机会 2、采用异质的、多样化的小组划分方法	
时间维度	1、调整学习不良者的学习任务或时间要求 2、允许学生自己计划学习进度，逐步提高	

值得注意的是，尽管 TARGET 方案中的各种教学策略均是以实验研究成果为依据的，但迄今为止它仍然只是一个理论的设想，并没有得到真实课堂情境中的实验验证，而且上述干预策略只是些原则性的建议，如何将其有效地运用到具体的教学活动中，还需要教育工作者的进一步思考和加工。

五、简评

综上所述，掌握定向的课堂教学模式与

传统教学模式之间存在着明显的差异：(1)在传统的教学模式中，教育者关注的是学生的认知过程，强调教学设计要考虑学生已有的知识水平、感知特点和学习规律，是一种认知核心的教学模式；在 TARGET 模式中，虽然也考虑了学生的认知特点，但是它更注重非认知因素(动机)的作用，旨在创造一种有利于学生掌握目标定向的课堂气氛，激发学生学习的积极性和持久的学习动机，是一种动机激发的教学模式。(2)传统的课堂教学强

调对课本内容的熟悉和掌握,并通过学生对课本知识的复述和再认来评定其学习效果,所有学生的学习内容、学习进度是一样的,学生的学习机会主要取决于教师和教科书,学生没有参与课堂学习设计的机会;TARGET 模式则主张教师在课堂学习中给予学生更多的自主权力,允许学生在指定的任务范围中自由选择,自行确定学习进度和评定方式,使学生成为学习的主人。(3)在传统教学模式中,测验成绩是评定学生的主要指标,教师对学生的嘉奖往往是基于公开的社会比较的结果,只有那些在学习竞争中取得高分的学生才能赢得表扬和赞许,低成就学生很少有机会得到奖励;TARGET 模式则反对公开的社会比较,强调奖励和评价的个体化标准,只要取得显著进步,所有学生都可以得到老师的肯定,而不仅仅是高成就学生,并且评价的标准多样化,内容涉及学生各方面领域的成就(如,口头表达能力,动手能力),而不单是考试成绩。

随着我国素质教育的不断深入,学校教育重心正逐渐从督促学生完成当前学习任务,取得良好学习成绩,转变为培养学生的创新精神、自主学习能力和持久的学习兴趣。我们认为,作为一种引导掌握定向课堂结构的的教学模式,TARGET 模式将有助于提高学生的内在的学习动机。

不过,由于 TARGET 模式强调的是一种自主的、个体化与合作相结合的学习环境,在这种学习环境中个体的竞争压力比较小,所以个体学习的效果和对知识的掌握程度将有赖于学生的自我管理学习能力。为了避免一些意志力较差的学生放松自我要求,影响学业,教育者在运用 TARGET 模式时,必须注意对学生自我调节学习能力的培养,以确保学生的自主学习成为一种真正的有意义的学习。

参考文献:

[1] Keller, J. M. Motivational Design of Instruction [A]. C. Reigeluth (Ed), Instructional Design Theories and

Models: An Overview of Their Current Status. Hillsdale [C]. N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1983.

[2] 李原, 郭德俊, 王巧莉. 合作学习对小学生同伴关系、成就动机和成就影响的研究 [J]. 心理科学, 1996 (4): 216—220

[3] Dweck, C. S. & Leggett, E. L. A social-cognitive approach to motivation and personality [J]. Psychological Review, 1988, 95, 256—273.

[4] Smiley, P. A. & Dweck, C. S. Individual differences in achievement goals among young children [J]. Child Development, 1994, 65, 1723—1743.

[5] Greene, B. A. & Miller R. B. Influences on achievement: goals, perceived ability, and cognitive engagement [J]. Contemporary Educational Psychology, 1996, 21, 181—192.

[6] Kaplan, A. & Midgley, C. The effect of achievement goals: does level of perceived academic competence make a difference? [J]. Contemporary Educational Psychology, 1997, 22, 415—435.

[7] Mueller, C. M. & Dweck, C. S. Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance [J]. Journal of Personality and Social Psychology, 1998, 75, 33—52.

[8] Ames, C. & Archer, J. Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes [J]. Journal of Educational Psychology, 1988, 80, 260—267.

[9] Anderman, E. M. & Midgley, C. Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grade across the transition to middle-level schools. [J]. Contemporary Educational Psychology, 1997, 22, 269—298.

[10] Roeser, R. W. Midgley, C. & Urdan, T. C. Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: the mediating role of goals and belonging. [J]. Journal of Educational Psychology, 1996, 88, 408—422.

[11] 马庆霞, 郭德俊. 掌握目标与成绩目标对中学生动机模式的影响 [J]. 北京师范大学学报, 1996 (1): 14—21

[12] J. Brophy Motivating students to learn [M]. McGraw-Hill Companies, Inc., 1998

[13] Ames C. Classrooms: goals, structures, and student motivation [J]. Journal of Educational Psychology, 1992, 84, 261—171.

[14] Ames C. Achievement goals and the classroom motivational climate [A]. D. Schunk & J. Meece (Eds.), Student perceptions in the classroom [C]. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1992.