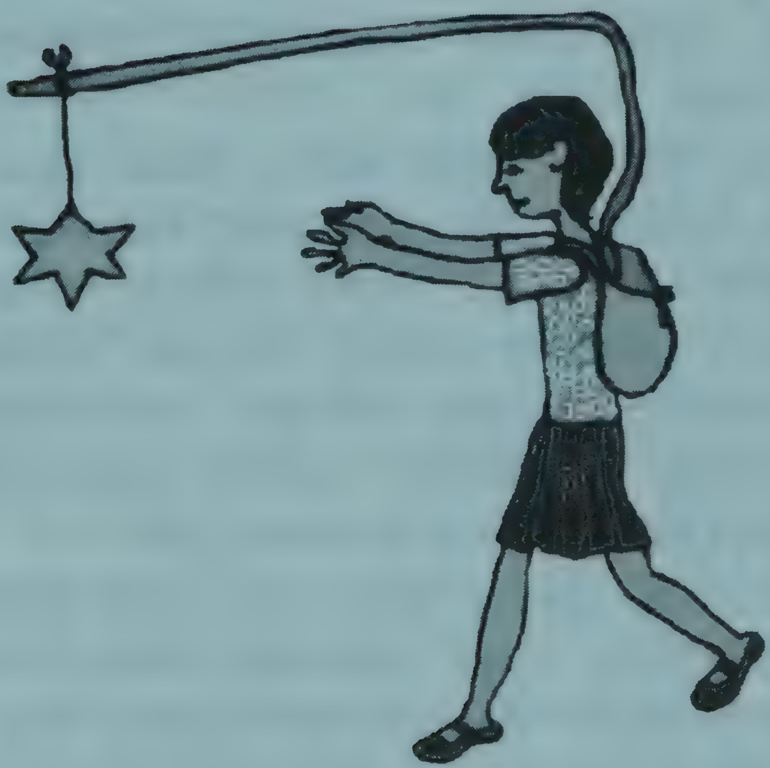
ಅಧ್ಯಾಯ 8

ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ



ನಾವು ಏನನ್ನಾದರೂ ಮಾಡುವಂತೆ ನಮ್ಮನ್ನು ಪ್ರಚೋದಿಸುವ ಆ ಶಕ್ತಿ ಯಾವುದು? ಒಂದು ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಆರಂಭಿಸಲು ಹಾಗೂ ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಭಾರೀ ಕಠಿಣ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಲ್ಲಿಯೂ, ಗುರಿ ಮುಟ್ಟುವವರೆಗೂ ಅದನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ನಮ್ಮನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸುವುದು ಯಾವುದು? ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಉತ್ತರವು ವ್ಯಕ್ತಿಯಿಂದ ವ್ಯಕ್ತಿಗೆ, ಸಂದರ್ಭದಿಂದ ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ಭಿನ್ನವಾಗಬಹುದು. ಆದರೆ, ಎಲ್ಲಾ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳೂ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗೆ ಒಳಗಾಗುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಉಳ್ಳವರಾಗಿರುವುದರಿಂದ, ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗೆ ಒಂದು ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವೂ ಇದೆ. ನಾವು ಯಾರ ಕುರಿತಾದರೂ ಅವರು 'ಅಪ್ರೇರಿತರಾಗಿದ್ದಾರೆ' ಎಂದು ಹೇಳುವಾಗ, ಬಹುಶಃ ಅವರು ಮಾಡಬೇಕೆಂದು ನಾವು ಬಯಸುವ ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಮಾಡದಿರುವುದಕ್ಕೆ ಹಾಗೆನ್ನುತ್ತೇವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಗಮನದಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಲಿಯಲು ಪ್ರೇರಿತರಾದರೆ, ಶಿಕ್ಷಕರಾದ ನಮ್ಮೆಲ್ಲರ ಕೆಲಸ ಆನಂದದಾಯಕವಾಗುತ್ತದೆ

ಎಂಬ ಅರಿವಿದೆ. ಶಾಲಾ ಕೆಲಸಗಳಲ್ಲಿ ನಮಗೆ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಕೊರತೆಯಿದ್ದರೆ, ಬೋಧನೆಯ ಎಲ್ಲಾ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ಕೃಷ್ಣವಿವರದೊಳಕ್ಕೆ ಎಲ್ಲೋ ಮಾಯವಾದಂತೆನಿಸಿ ಕೊನೆಗೆ ಹತಾಶೆಯತ್ತ ನಮ್ಮನ್ನು ಕೊಂಡೊಯ್ಯುತ್ತವೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಅತ್ಯಂತ ಮುಖ್ಯವಾದ ಪ್ರಶ್ನೆಯೆಂದರೆ, ನಾನು ನನ್ನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಹೇಗೆ ಪ್ರೇರೇಪಿಸಬಹುದು?

ರೂಢಿಗತವಾಗಿ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಆಂತರಿಕ (intrinsic) ಮತ್ತು ಬಾಹ್ಯ (extrinsic) ಎಂಬ ಎರಡು ಬಗೆಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡುತ್ತಾರೆ. ನೀವು ಯಾವಾಗಲಾದರೂ ಮಗುವೊಂದು ಪ್ರಥಮ ಬಾರಿಗೆ ಬೋರಲು ಮಲಗಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವುದನ್ನು ನೋಡಿದ್ದೀರಾ? ಗುರಿ ಮುಟ್ಟುವವರೆಗಿನ ಅದರ ಶ್ರದ್ಧೆ, ಏಕಾಗ್ರತೆ ಮತ್ತು ನಿರಂತರ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ನೀವು ಗಮನಿಸಿರಬಹುದು. ಕಂದಮ್ಮಗಳು ಆರಂಭದ ಕೆಲವು ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಮಾಡುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಮತ್ತು ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಏಕೆ ಅಷ್ಟು ಶ್ರಮಪಡುತ್ತವೆ? ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ನೀವು 'ತಮ್ಮದೇ ಸಂತೋಷಕ್ಕಾಗಿ' ಎಂದೋ, ಅಥವಾ ಸುಮಾರು ಅದನ್ನೇ ಹೋಲುವ ಇನ್ನಾವುದೋ ಉತ್ತರವನ್ನು ನೀಡಿದ್ದರೆ, ನೀವು ಆಂತರಿಕ ಅಥವಾ **ಅಂತಸ್ಥ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ**ಯ ಸನ್ನಿವೇಶವನ್ನು ವಿವರಿಸಿದ್ದೀರಿ ಎಂದೇ ಅರ್ಥ.

ಕೆಲವು ಗುರಿಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು, ಸಮರ್ಥರಾಗಿರಲು ಹಾಗೂ ಒಂದು ರೀತಿಯ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಮತ್ತು ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಅನುಭವಿಸಲು ನಮ್ಮ ಅಂತರಂಗದಲ್ಲಿ ಉಂಟಾಗುವ ಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಎನ್ನಬಹುದು. ಒತ್ತಾಯವಿಲ್ಲದೆ ಇಷ್ಟಪಟ್ಟು ಮಾಡುವ ಯಾವುದೇ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ನಾವಿದನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು. ನಾವಾಡುವ ಆಟದಲ್ಲಿ, ನಮ್ಮದಾದ ಪರಿಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಹಾಗೂ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಅರಸುವುದರಲ್ಲಿ ನಾವಿದನ್ನು ಕಾಣುತ್ತೇವೆ. ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಹೇಳುವಂತೆ, ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಲ್ಲಿ, ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯು ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಪರಮಾವಶ್ಯಕ. ಅದು ನಮ್ಮನ್ನು ಬದುಕಿ ಉಳಿಯಲು ಅವಶ್ಯವಾದ ಕ್ರಿಯೆಯತ್ತ ಕೊಂಡೊಯ್ಯುತ್ತದೆ.

ಇದಕ್ಕೆ ಹೊರತಾಗಿಯೂ, ಶಿಕ್ಷಕರಾದ ನಮಗೆ ಇದು ಬಹಳ ಪ್ರಮುಖ ವಿಚಾರವಾಗಿದೆ. ಬಾಲ್ಯದ ಯಾವುದೋ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ತಾವಾಗಿಯೇ ಮಾಡಲು ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಇಲ್ಲದಿರುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಪಟ್ಟಿಗಳು ಬೆಳೆಯುತ್ತಾ ಹೋಗುವುದನ್ನು ನಾವು ಗಮನಿಸುತ್ತಿರುತ್ತೇವೆ. ಈ ಉದ್ದನೆಯ ಪಟ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಬಹುತೇಕ ಕೆಲಸಗಳು ಶಾಲೆಯಿಂದ ಬಂದಿರುವ ಬೇಡಿಕೆಗಳಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಸ್ವಚ್ಛಗೊಳಿಸುವಂತಹ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳೂ ಮುಂಚೆ 'ಆಟ'ವೆಂಬಂತೆ ಮಾಡಲ್ಪಡುತ್ತಿದ್ದವು. ಆದರೆ ಈಗ ಅವು 'ಕೆಲಸ'ಗಳೆಂದು ಪರಿಗಣಿತವಾಗಿ, ಅವುಗಳಿಂದ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮತ್ತು ಪ್ರತಿರೋಧ ತೋರಿಸುವುದು ನಡೆಯುತ್ತಿದೆ.

ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ನಾವು ಮಕ್ಕಳು ಏನು ಮಾಡಬೇಕೆಂದು ಬಯಸುತ್ತೇವೆಯೋ, ಅವುಗಳನ್ನು ಅವರಿಂದ ಮಾಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಬಾಹ್ಯ ಪರಿಣಾಮಗಳಾದ ಪುರಸ್ಕಾರ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸಲು ಆರಂಭಿಸುತ್ತೇವೆ. 'ನೀನೇನಾದರೂ ಇದನ್ನು ಮಾಡಿದರೆ, ಆಗ . . . .', ಮತ್ತು 'ಇದನ್ನು ಮಾಡು, ಇಲ್ಲಾ ಅಂದ್ರೆ . . . .' ಎಂಬಂತಹ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಹೇಳಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತೇವೆ. ಒಂದು ಮಗು ಪುರಸ್ಕಾರ ಪಡೆಯಲು ಅಥವಾ ಶಿಕ್ಷೆಯಿಂದ ಪಾರಾಗಲು ಒಂದು ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿದರೆ, ಆ ಚಟುವಟಿಕೆಯು ಬಾಹ್ಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಅಥವಾ **ಬಾಹ್ಯಸ್ಥವಾಗಿ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಹೊಂದಿದೆ** ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತೇವೆ. ಹೀಗಾಗಿ ನಾವು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುವ ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ಮಕ್ಕಳಿಂದ ಹೊರಹೊಮ್ಮಿಸಲು, ಭರವಸೆ ಮೂಡಿಸುವ ಮತ್ತು ಭಯ ಹುಟ್ಟಿಸುವ ಕೊನೆಯಿಲ್ಲದ ವರ್ತುಲವನ್ನು ಪ್ರವೇಶಿಸುತ್ತೇವೆ.

ಸರಿ . . . . ಏನೀಗ? ನಿಮಗೆ ಆಶ್ಚರ್ಯವಾಗಬಹುದು, ಮಗು, ತಾನು ಏನು ಮಾಡಬೇಕೋ ಅದನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದರೆ, ಅದನ್ನು ಏಕೆ ಮಾಡುತ್ತಿದೆ ಎಂಬುದರಿಂದ ಏನಾಗಬೇಕಾಗಿದೆ? ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಹಲವು ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ಯಾವುದೇ ಅಡ್ಡಿಯಿಲ್ಲದೆ ಯೋಜಿತ (ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕ) ಬಾಹ್ಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯಿಂದಲೇ ನಡೆಯುತ್ತಿರುತ್ತವೆ. ಅವೆಂದರೆ, ಭಯ ಮತ್ತು ಭರವಸೆ, ಹಾಗೂ ಪುರಸ್ಕಾರ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷೆ. ಅಂತಹ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಿಗೆ ಉದಾಹರಣೆಗಳೆಂದರೆ, ಧಾರ್ಮಿಕ ಸಂಪ್ರದಾಯಗಳು, ಆಧುನಿಕ ಔದ್ಯಮಿಕ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು, ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ಉನ್ನತ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು. ಬಾಹ್ಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಕಗಳು ಬಹುತೇಕ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಅತಿಶೀಘ್ರ ಮತ್ತು ಅತಿಸರಳವಾದ ಪರಿಹಾರಗಳು ಎಂಬುದನ್ನು ನಾವು ನಿಜಕ್ಕೂ ಗುರುತಿಸುತ್ತೇವೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಬಹಳ ಜನ (ಎಲ್ಲರೂ ಅಲ್ಲದಿದ್ದರೂ) ಈ ಪ್ರೇರಕಗಳಿಗೆ ನಿರೀಕ್ಷಿಸಬಹುದಾದ ರೀತಿಗಳಲ್ಲೇ ಸ್ಪಂದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಜಗತ್ತು ನಡೆಯುವಂತೆ ಮಾಡುವುದೇ ಈ ಬಾಹ್ಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ. ಆದರೆ ಪೂರ್ಣ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅಲ್ಲ.

ಅಂತಹ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ಜೊತೆಜೊತೆಗೆ ಮನುಷ್ಯರು ಯಾವಾಗಲೂ ಜನರನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸುವ ಅನ್ಯ ವಿಧಾನಗಳನ್ನೂ (ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು, ಸವಾಲೊಡ್ಡುವುದು ಮತ್ತು ಆತ್ಮಶೋಧನೆಯ ಮೂಲಕ) ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತಾ ಬಂದಿದ್ದಾರೆ. ನಾವು ಪರಿಸರ ಮಲಿನಗೊಳಿಸಿದವರ ಮೇಲೆ ದಂಡ ವಿಧಿಸಿದ್ದೇವೆ. ಜೊತೆಜೊತೆಗೆ, ನಾವು ಪರಿಸರದ ಸ್ಥಿತಿಗತಿಯ ಕುರಿತು ಜನಜಾಗೃತಿ ಆಂದೋಲನವನ್ನೂ ನಡೆಸುತ್ತೇವೆ. ನಾವು ಸ್ವರ್ಗ ಮತ್ತು ಸುಕರ್ಮದ ಬಗ್ಗೆ ಜನರಲ್ಲಿ ಭರವಸೆ ಮೂಡಿಸುತ್ತೇವೆ. ಅದರೊಂದಿಗೆ, ಮಾನವ ಪರಾನುಭೂತಿ ಮತ್ತು ಸಹಾನುಭೂತಿಗಳಿಗೂ ಕೂಡ ಮನವಿ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ. ಈ ಆಂತರಿಕ ಮತ್ತು ಬಾಹ್ಯ ಎಂಬೆರಡು ಅಭಿಪ್ರೇರಣಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳೊಡನೆ, ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗಿರುವಷ್ಟು ನಿಕಟ ಸಂಬಂಧ, ಬೇರಾರಿಗೂ ಇರಲಾರದೆಂದು ನನಗನಿಸುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ನಿಜಕ್ಕೂ ಈ ವಿಚಾರಗಳೊಂದಿಗೆ ಹೆಣಗಾಡುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಉತ್ತಮ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಪೂರಕವೆಂದೆನಿಸುವ ಹಲವಾರು ಬಾಹ್ಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಕಗಳನ್ನು ಅನುವುಗೊಳಿಸಿದೆ. ಹಾಗಿದ್ದೂ, ಮಗು ಆಂತರಿಕವಾಗಿ ಪ್ರೇರಿತವಾಗಿರುವುದರಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಅತ್ಯಂತ ನಿಕಟವಾಗಿರುವ ನಮ್ಮ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಕಾಣಬಲ್ಲರು. ಸಹಜವಾಗಿಯೇ, ಶಿಕ್ಷಕರು, ಶಾಲಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಕುತೂಹಲ ಮತ್ತು ಆಸಕ್ತಿಯುಳ್ಳ ಹಾಗೂ ಕಲಿಕೆಗಾಗಿಯೇ ಕಲಿಯುವ ಪ್ರೀತಿಯೊಂದಿಗೆ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿರಲಿ ಎಂದು ಬಯಸುತ್ತಾರೆ.[17] ಅದನ್ನೇ ಇನ್ನೊಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಾಧಿಸಲು ಬೇಕಾಗುವ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗಿಂತ (ಬಹುಶಃ ಇದು ಭಾರತೀಯ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲೆಲ್ಲಾ ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಹರಡಿಕೊಂಡಿದೆ) ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಕಲಿಯಲು ಇರುವ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯತ್ತ ತಮ್ಮ ಲಕ್ಷ್ಯವನ್ನು ಇಟ್ಟುಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಈ ಆಶಯವು ಸುಲಭವಾಗಿ ನೆರವೇರುವುದಿಲ್ಲ.

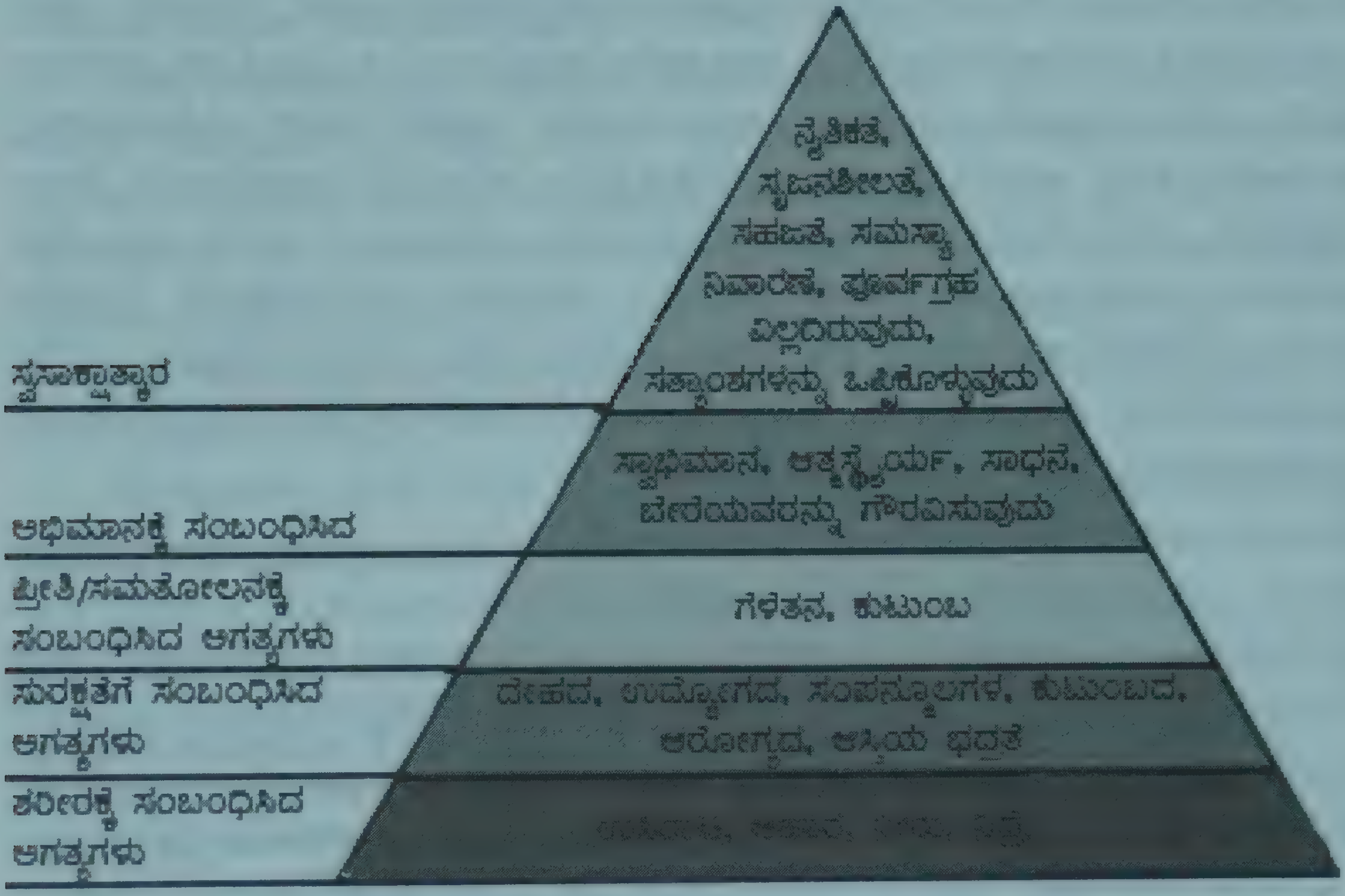
---

17 ಬಹಳಷ್ಟು ಸಲ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಸಾಧನೆಗೆ ಒಂದು ಸಾಧನವಾಗಿ ಮಾತ್ರ ನೋಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಅದನ್ನೇ ಒಂದು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಫಲಿತವನ್ನಾಗಿ ನೋಡುವುದಿಲ್ಲ. ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಲಿಯಲು ಪ್ರೇರಿತರಾಗಿ ಅದರಿಂದಾಗಿ ಉತ್ತಮ ಸಾಧನೆಗೆ ತೊಡಗಲಿ ಎಂದು ಬಯಸುತ್ತೇವೆ, ಆದರೆ ಅನಪೇಕ್ಷಣೀಯ. ಕಲಿಯಲು ಬೇಕಾಗುವ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಕೂಡ ನಾವು ಶಿಕ್ಷಣದ ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯ ಫಲಿತವನ್ನಾಗಿ ನೋಡಬಹುದು. ಕಲಿಯಲು ಪ್ರೇರಿತರಾದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಶಾಲೆ ಮುಗಿಸಿದ ಎಷ್ಟೋ ವರ್ಷಗಳ ನಂತರವೂ ಸದಾಕಾಲ ಕಲಿಯುವುದರಲ್ಲಿ ಖುಷಿಪಡುತ್ತಾರೆ. ಈ ಮನೋಭಾವವೇ ಮೌಲ್ಯಯುತವಾದುದು.

ಶಾಲಾ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಕೊರತೆಗೆ ಹಲವಾರು ಕಾರಣಗಳಿವೆ. ಅವುಗಳೆಂದರೆ, ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಅಥವಾ ದೈಹಿಕ ಅಭದ್ರತೆ, ಅನಾರೋಗ್ಯ, ವಿಕಾಸತತ್ತ್ವದ ಇತಿಮಿತಿಗಳು, ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಮೇಲೆ ಪುರಸ್ಕಾರಗಳ ದುರುಪಯೋಗ, ಪುರಸ್ಕಾರದ ದುರ್ಬಳಕೆ, ಪಠ್ಯವಿಷಯಗಳ ಅಪ್ರಸ್ತುತತೆ ಮತ್ತು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಕಠಿಣತಾ ಮಟ್ಟ, ತರಗತಿ ಪರಿಸರ ಹಾಗೂ ಬಹುಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ವರ್ತನೆ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ನಂಬಿಕೆಗಳು. ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ಈ ಎಲ್ಲಾ ಅಂಶಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸುವುದರ ಜೊತೆಗೆ, ನಮ್ಮ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಇಳಿಮುಖವಾಗುತ್ತಿರುವ ಅಭಿಪ್ರೇರಣಾ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಬಹುದಾದ ವಿವಿಧ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತೇನೆ.

ಪೂರೈಸದ ದೈಹಿಕ ಅಥವಾ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಅಗತ್ಯಗಳು

ಅಭಿಪ್ರೇರಣಾ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಚಿರಪರಿಚಿತರಾಗಿರುವ ಅಬ್ರಹಾಂ ಮಾಸ್ಲೊ, ಮನುಷ್ಯರಿಗೆ ಅಗತ್ಯಗಳ ಶ್ರೇಣಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆ (hierarchy of needs) ಇರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅಗತ್ಯಗಳ ಶ್ರೇಣಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ, ಪಿರಮಿಡ್ಡಿನ ಕೆಳಭಾಗದ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಿದ ನಂತರವೇ ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಿಕೊಳ್ಳಲು ನಾವು ಪ್ರೇರಿತರಾಗುತ್ತೇವೆ. ಸರಳವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಮಗುವೊಂದು ಹಸಿವು, ಆತಂಕ ಅಥವಾ ಪ್ರೀತಿಯ ಕೊರತೆಯಿಂದ ಬಳಲುತ್ತಿದ್ದರೆ, ಆ ಮಗುವಿಗೆ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಯಲು ಯಾವುದೇ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಆ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಿದರೆ, ಆ ಮಗು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ತನ್ನ ಕಲಿಕಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಆಂತರಿಕವಾಗಿ ಪ್ರೇರಿತಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಈ ಅಂಶವು ನಮ್ಮದೇ ಅನುಭವದ ಉದಾಹರಣೆಗಳ ಮೂಲಕ ಚೆನ್ನಾಗಿ ಮೂಡಿಬಂದಿದೆ. ಮಗುವೊಂದು ಭಾವನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಸಂಕಷ್ಟವನ್ನು ಎದುರಿಸುತ್ತಿರುವ ಸಮಯದಲ್ಲಿ (ಕುಟುಂಬ



ಅಥವಾ ಸಹವರ್ತಿ ಸಂಬಂಧಿತ), ಅದರ ಶಾಲಾ ನಿರ್ವಹಣೆಯು ತಕ್ಷಣ ಕುಂಠಿತಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರೊಬ್ಬರು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆ ನಡೆಯಲಿ ಎಂದು ಬಯಸಿದರೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಜೀವನದೊಂದಿಗೆ ತನ್ನನ್ನು ತಾನು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳವುದೊಂದೇ ಅವರಿಗಿರುವ ದಾರಿ. ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಬಡಮಕ್ಕಳ ದೈಹಿಕ ಅಗತ್ಯಗಳಿಗೆ, ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಸಮಯ, ಶಕ್ತಿ ಹಾಗೂ ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ತಮ್ಮದೇ ಹಣವನ್ನೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಹಸಿವನ್ನು ನೀಗಿಸಲು ಖರ್ಚು ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ತಮ್ಮ ಒಳಗಣ್ಣಿನಿಂದ (intuitively) ಅಗತ್ಯಗಳ ಶ್ರೇಣಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ.

ದುರದೃಷ್ಟವಶಾತ್, ಭಾರತದಲ್ಲಿ ದೊಡ್ಡ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ದೈಹಿಕ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಮಟ್ಟದಲ್ಲೇ ಇಲ್ಲವೆಂದಾಗ, ಅವರ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನಂತೂ ಕೇಳಲೇಬೇಡಿ. ದೈಹಿಕ ಮತ್ತು ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಭದ್ರತೆಯನ್ನು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಅನುಭವಿಸುತ್ತಿರುವ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿಯೂ ಕೂಡ ಕಲಿಕೆಗೆ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಈಗಲೂ ಒಂದು ಸಮಸ್ಯೆಯಾಗಿರಬಹುದು.

ವಿಕಾಸತತ್ತ್ವದ ಇತಿಮಿತಿಗಳು

ಒಂದನೇ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ನಾನು ಡೇವಿಡ್ ಗಿಯರಿ ಅವರ ಜೈವಿಕವಾಗಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಮತ್ತು ಜೈವಿಕವಾಗಿ ದ್ವಿತೀಯಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ವಿವರಿಸಿದ್ದೇನೆ. ಅದನ್ನು ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ಇಲ್ಲಿ ಮತ್ತೆ ನೆನಪಿಸುತ್ತೇನೆ. ಗಿಯರಿ ಅವರು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುವುದೇನೆಂದರೆ ಮನುಷ್ಯರು ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲಿ ಕೆಲ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಮುಕ್ತವಾದ ಆಟ ಮತ್ತು ಹುಡುಕಾಟದ ಮೂಲಕ ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ವಿಕಾಸ ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ (ಜೈವಿಕವಾಗಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಾಗಿರುವ ಭಾಷೆ ಇರಬಹುದು). ಈ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಪ್ರಕಾರ ನಾವೊಂದು ಜಾನಪದೀಯ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನ, ಜಾನಪದೀಯ ಭೌತವಿಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಜಾನಪದೀಯ ಜೀವವಿಜ್ಞಾನವನ್ನು ಕಲಿಯಲು/ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಆಂತರಿಕವಾಗಿ ಪ್ರೇರಿತಗೊಂಡಿರುತ್ತೇವೆ. ಆದರೂ, ಬಾಯ್ಲ್‌ನ ನಿಯಮ, ಯೂಕ್ಲಿಡ್‌ನ ರೇಖಾಗಣಿತ, ವ್ಯಾಕರಣ ಅಥವಾ ಮೂಲಾಂಶಗಳ ಆವರ್ತಕ ಕೋಷ್ಟಕಗಳಂತಹ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಕರಗತ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಹಜ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯೊಂದಿಗೆ ನಾವು ಹುಟ್ಟಿಲ್ಲದಿರಬಹುದು. ಹೀಗಾಗಿ, ನಾವೇನಾದರೂ ಈ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ನಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳು ಕಲಿಯಲಿ ಎಂದು ಬಯಸುವುದಾದರೆ ನಾವು ವಿವೇಚಿತ ಸೂಚನೆಗಳು ಮತ್ತು ಬಾಹ್ಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಕಗಳ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಆವಶ್ಯಕವಾದ ನೆರವನ್ನು ನೀಡಲೇಬೇಕೆಂದು ಗಿಯರಿ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ.

ನಾನು ಆ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಿದಂತೆ, ಶಿಕ್ಷಕರೊಬ್ಬರಿಗೆ ಈ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಸ್ವಲ್ಪ ನಿರುತ್ಸಾಹಗೊಳಿಸುವಂತಹದ್ದಾಗಿದೆ. ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಬಹುತೇಕ ಶಾಲಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಕಲಿಯುವುದು 'ಅಸಹಜ' ಎಂದು ನಾವು ಭಾವಿಸುವ ಪ್ರಚೋದನೆಗೊಳಗಾಗುತ್ತೇವೆ, ಆದ್ದರಿಂದ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡಿಸಲು ನಾವು ಕೇವಲ ಬಾಹ್ಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗಳಾದ ರ್‍ಯಾಂಕು ಮತ್ತು ವೈಫಲ್ಯಗಳು, ಮನ್ನಣೆ ಮತ್ತು ಅವಮಾನಗಳನ್ನು ಬಳಸಲೇಬೇಕೆಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತೇವೆ. ಶಾಲೆಯಲ್ಲೇನಾದರೂ ಕಲಿಕೆ ನಡೆಯಬೇಕೆಂದರೆ ಬೆಣ್ಣೆ ಮತ್ತು ದೊಣ್ಣೆ (ಪುರಸ್ಕಾರ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷೆ)ಗಳೊಂದಿಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡದೆ ವಿಧಿಯಿಲ್ಲ ಎಂದು ನಾವು ಭಾವಿಸಬಹುದು.

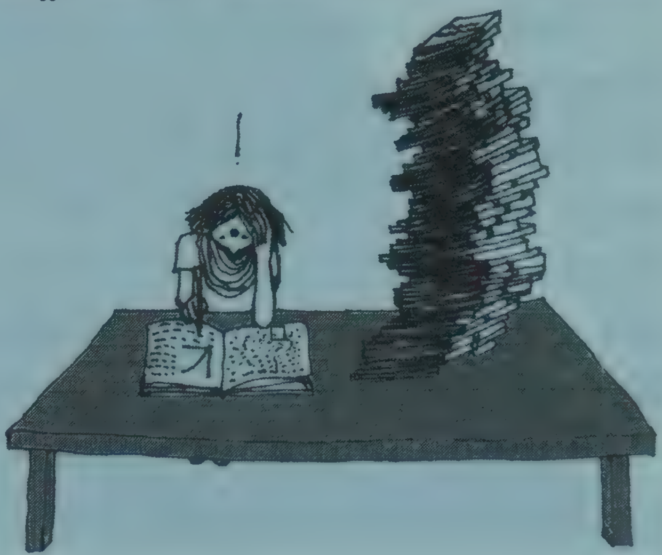
ಇದು ತೀರಾ ಅತಿಯಾಗಬಹುದೆಂದು ನನಗನ್ನಿಸುತ್ತದೆ. ಮನುಷ್ಯರು ಕೇವಲ ಸಾಕಷ್ಟು ಪ್ರಮಾಣದ ಅಮೂರ್ತ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಗಳಿಸುವುದಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ, ಅಂತಹ ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಮಾಣದ

ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಮುಂದಿನ ಪೀಳಿಗೆಗಾಗಿ ಕಟ್ಟುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನೂ ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಈಗಾಗಲೇ ತೋರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ನಾವು ಅದನ್ನು ಮಾಡಬಲ್ಲೆವು. ಹಾಗೆ ಮಾಡುವಾಗ ನಾವೇ ಅದರ ಆನಂದವನ್ನು ಸವಿಯಬಹುದು. ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ನೀಡಿದ ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯನ್ನೊಮ್ಮೆ ಇಲ್ಲಿ ಪುನರುಚ್ಚರಿಸೋಣ. ಅದು ಕೆಲವು ಗುರಿಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು, ಸಮರ್ಥರಾಗಿರಲು, ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಮತ್ತು ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಭಾವವನ್ನು ಅನುಭವಿಸಲು, ನಮ್ಮನ್ನು ಮುನ್ನುಗ್ಗಿಸುವ ಆಂತರ್ಯದೊಳಗಿನ ಎಂತಹದೋ ಒಂದು ಶಕ್ತಿ. ಈ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಯಾವುದೇ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಿಗಾದರೂ ಅನ್ವಯಿಸಬಹುದು. ಹಾಗೆ ನೋಡಿದರೆ ಜೈವಿಕವಾಗಿ ದ್ವಿತೀಯಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳೆಂದು ಕರೆಯುವಂತಹವುಗಳಿಗೆ ನಾವಾಗಲೀ, ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಾಗಲೀ ಅಗತ್ಯ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ರೂಢಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ನನಗೆ ಯಾವ ಕಾರಣವೂ ಕಾಣುತ್ತಿಲ್ಲ. ನಿಮ್ಮ ಈ ಪ್ರಯತ್ನದಲ್ಲಿ ಸಹಾಯವಾಗಬಹುದಾದ ಕೆಲವು ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ನೀಡಲಾಗಿದೆ.

ನಿಮಗೆ ನೆನಪಿರಲಿ, ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕ ಇತಿಮಿತಿಗಳೇನಾದರೂ ಇದ್ದರೆ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿನ ಕಲಿಕೆಯು ತಂತಾನೇ ಆಗುವುದಿಲ್ಲ ಅಥವಾ ಅದು ಅಸಾಧ್ಯವೂ ಅಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ ನಾವು ನಮ್ಮ ಬೋಧನೆಯ ಕುರಿತು ಹೆಚ್ಚು ಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಹಾಗೂ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲರಾಗಿರಬೇಕು ಎಂಬುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ.

ಗ್ರಹಿತ ನಿಯಂತ್ರಣದ ಕೊರತೆ

ಸ್ವನಿರ್ಣಯ ಸಿದ್ಧಾಂತವು (Self-Determination Theory - SDT) ಕಡಿಮೆ ಅಥವಾ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ **ಆಂತರೀಕರಣ**ಗೊಂಡಿರುವ ಬಾಹ್ಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಕುರಿತು ಹೇಳುತ್ತದೆ. ಇದೊಂದು ವಿರೋಧಾಭಾಸವೆನಿಸುತ್ತದೆ. ಆಂತರೀಕರಣಗೊಂಡ ಬಾಹ್ಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಎಂದರೆ ಏನಿರಬಹುದು? ವರ್ತನೆಗೆ ಇರುವ ಬಾಹ್ಯ ಕಾರಣಗಳು ನಮಗೆ ಸಂಪೂರ್ಣ ಬಾಹ್ಯವಾಗಿಯೇ ಉಳಿದರೆ, ನಾವು ಅವುಗಳನ್ನು ನಿಯಮ ಪಾಲಿಸಲಷ್ಟೇ (ಬೆಣ್ಣೆ ಮತ್ತು ದೊಣ್ಣೆ ಮಾದರಿ) ಮಿತಿಗೊಳಿಸುವುದರ ಜೊತೆಗೆ, ಆ ಶಕ್ತಿಗಳು ನಮ್ಮನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತೇವೆ. ನಾವು ಅವುಗಳನ್ನು ಅಲ್ಪ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಾದರೂ ಆಂತರೀಕರಣಗೊಳಿಸಿಕೊಂಡಲ್ಲಿ ಆಗ, ನಾವು ನಮ್ಮ ಆತ್ಮಗೌರವವನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸಲು ಅಥವಾ ಹೆಚ್ಚಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತೇವೆ (ಉಪಯುಕ್ತ ಭಾವ). ಆದರೆ, ಆಗಲೂ ನಾವು ನಮ್ಮ ಕುರಿತಾದ ಬೇರೆಯವರ ತೀರ್ಮಾನ ಮತ್ತು ಕಲ್ಪನೆಗಳಿಂದ ನಿಯಂತ್ರಿತರಾಗಿರುತ್ತೇವೆ. ಅದನ್ನೇ ನಾವೇನಾದರೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಆಂತರೀಕರಣಗೊಳಿಸಿಕೊಂಡರೆ – ಅವು ಆಂತರಿಕವಾಗಿ ಆನಂದದಾಯಕವೋ, ಅಲ್ಲವೋ – ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಹಿಂದಿರುವ ಕಾರಣ 'ತಿಳಿದಿರುತ್ತದೆ', ಹಾಗಾಗಿ ಆ ಕುರಿತು ಕಾರ್ಯತತ್ಪರರಾಗುತ್ತೇವೆ. ನಾನು ಹಲವಾರು ಕೆಲಸಗಳನ್ನು ಮಾಡಲು ನನಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯೇ ಈ ಕೊನೆಯ ರೀತಿಯದ್ದಾಗಿರುತ್ತದೆ (ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಅಂತರೀಕರಣಗೊಳಿಸುವುದು). ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ನನ್ನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ನೋಟ್ಸ್ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು



ತಿದ್ದುವುದನ್ನೇ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಿರಿ. ಈ ಕೆಲಸವನ್ನು ಮಾಡಲು ನಾನು ಆಂತರಿಕವಾಗಿ ಪ್ರೇರಿತಳಾಗುವುದು ಬಹಳ ಅಪರೂಪ. ಏಕೆಂದರೆ ಅದೇನೂ ಅಂತಹ ವಿನೋದಕರ ಕೆಲಸವಲ್ಲ. ಆದರೂ ನಾನದನ್ನು ಕ್ಲುಪ್ತ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಮಾಡುತ್ತೇನೆ. ಅದು ನಿಯಮವನ್ನು ಪಾಲಿಸಬೇಕೆಂದಾಗಲೀ, ಅಥವಾ ನನ್ನ ಕುರಿತು ನಾನೇ ಉತ್ತಮಳೆಂದುಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದಾಗಲೀ ಅಲ್ಲ. ಆದರೆ ಅದನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕಿಯಾಗಿ ನನ್ನ ಕೆಲಸದ ಒಂದು ಆವಶ್ಯಕ (ಆಯಾಸ ತರುವಂತಹದ್ದಾಗಿದ್ದರೂ) ಭಾಗವಾಗಿ ನೋಡುತ್ತೇನೆ. ಅದು ನನ್ನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಯೊಂದಿಗೆ ಸಂಪರ್ಕದಲ್ಲಿರಲು ನನಗಿರುವ ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಸಾಧನ. ಅದರಿಂದ ಸಿಗುವ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿ ಅವರಿಗೂ, ನನಗೂ ಸಹಾಯವಾಗುತ್ತದೆ. ನಾನದಕ್ಕೆ ನೀಡಿದ ಮೌಲ್ಯವು, ಬಾಹ್ಯ ನಿಯಂತ್ರಿತ ಭಾವಕ್ಕಿಂತ (ನಾನು ತಿದ್ದಿದರೆ ಸರಿ, ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೆ ತೊಂದರೆಗೊಳಗಾಗುತ್ತೇನೆ ಅಥವಾ ನಾನು ತಿದ್ದಿದರೆ ಒಳ್ಳೆಯ ಶಿಕ್ಷಕಿ) ನನ್ನ ಕ್ರಿಯೆಗಳ ಮೇಲಿನ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಅಥವಾ ಸ್ವನಿಯಂತ್ರಣದ ಭಾವದ ಅರಿವನ್ನು (ತಿದ್ದುವುದನ್ನು ನಾನು ಇಷ್ಟಪಡುತ್ತೇನೆ) ಪಡೆಯಲು ಅವಕಾಶ ನೀಡುತ್ತದೆ.

ಈ ಕೆಳಗಿನ ಹಂತಗಳು ಕ್ರಿಯೆಗಾಗಿ ಹೆಚ್ಚಾಗುತ್ತಾ ಹೋಗುವ ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಪ್ರಗತಿಯನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತವೆ.

- ನಾನು ವೇತನದ ಹೆಚ್ಚಳಕ್ಕಾಗಿ ಅಥವಾ ನನ್ನನ್ನು ಯಾರೂ ದೂರಬಾರದೆಂದು ಇದನ್ನು ಮಾಡುತ್ತೇನೆ.
- ನನ್ನ ಬಗ್ಗೆ ಬೇರೆಯವರಿಗೆ ಒಳ್ಳೆಯ ಕಲ್ಪನೆ ಹುಟ್ಟಲಿ ಎಂದು ನಾನು ಇದನ್ನು ಮಾಡುತ್ತೇನೆ.
- ಇದು ಆವಶ್ಯಕ ಮತ್ತು ಮುಖ್ಯವಾದ್ದರಿಂದ ನಾನು ಇದನ್ನು ಮಾಡುತ್ತೇನೆ.
- ನಾನಿದನ್ನು ಇಷ್ಟಪಡುತ್ತೇನೆ, ಹಾಗಾಗಿ ನಾನಿದನ್ನು ಮಾಡುತ್ತೇನೆ.

ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ನಾವು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಮೇಲಿನ ವಿವರಣೆಯ ಕೊನೆಯ ಎರಡು ಅಂಶಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಎರಡು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಬೇಕು: ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಪರಿಣತಿಯಲ್ಲಿನ ಆಸಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಸವಾಲಿನ ಭಾವವನ್ನು ತಿಳಿಸಿ ಹೇಳುವಂತಿರಬೇಕು (ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ). ಹಾಗೂ ಇಂತಹ ಕಲಿಕೆಯ ಪ್ರಸ್ತುತತೆಯ ಭಾವವನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ತಿಳಿಸಿ ಹೇಳುವಂತಿರಬೇಕು (ಆಂತರಿಕವಾಗಿ ನಿಯಂತ್ರಿತವಾದ ಬಾಹ್ಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ). ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಎಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ತಾವು ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ಕೆಲಸದ ಅರ್ಥವನ್ನು ಅಥವಾ ತಮ್ಮ ಕೆಲಸದ ಮೇಲಿನ ನಿಯಂತ್ರಣದ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ, ಅಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ನಾವು ಉತ್ತಮವಾದ ಕೆಲಸವನ್ನೇ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದೇವೆ ಎಂದರ್ಥ. ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಕೊನೆಯ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ನೀವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಎದೆಗುಂದಿಸುವ ಅಥವಾ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವರ್ತನೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಓದುವಿರಿ.

ಪುರಸ್ಕಾರಗಳ ದುರುಪಯೋಗ

ಪುರಸ್ಕಾರಗಳು ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡುತ್ತವೆ, ಹಾಗೆ ಮಾಡುವುದರಿಂದ ಅಪೇಕ್ಷಿತ ವರ್ತನೆಯನ್ನು **ಕಡಿಮೆಗೊಳಿಸುತ್ತವೆ** ಎಂದು ನಂಬಿದವರು ಮತ್ತು ಪುರಸ್ಕಾರಗಳು ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನೂ, ಅಪೇಕ್ಷಿತ ವರ್ತನೆಯನ್ನೂ **ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತದೆ** ಎಂದು ನಂಬಿದವರ ನಡುವೆ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ ಬಿರುಸಿನ ಅದ್ಭುತ ಚರ್ಚೆಯೊಂದು ನಡೆಯುತ್ತಿದೆ.

ಪುರಸ್ಕಾರಗಳನ್ನು ನೀಡುವುದರಿಂದ ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯ ವರ್ತನೆ ಕಡಿಮೆಯಾಗಲು ಹೇಗೆ ಸಾಧ್ಯ? ವರ್ತನಾ ಪುನರ್‌ಬಲನದ ಮೂಲಭೂತ ನಿಯಮಗಳ ಪ್ರಕಾರ ಇದರ ವಿರುದ್ಧ ರೀತಿಯಲ್ಲವೇ ಆಗಬೇಕಾದದ್ದು? ವರ್ತನಾವಾದಿಗಳ ಸಂಪ್ರದಾಯದಲ್ಲಿ ಪುರಸ್ಕಾರಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತಿರುವವರೆಗೂ ವರ್ತನೆಯ ಆವರ್ತನ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುತ್ತದೆ. ಪುರಸ್ಕಾರಗಳನ್ನು ನೀಡುವುದನ್ನು ನಿಲ್ಲಿಸಿದ ನಂತರ ವರ್ತನೆಯು ತನ್ನ ಮೂಲ ಆವರ್ತನಕ್ಕೆ ಕುಗ್ಗುತ್ತದೆ.

ಈ ನಿಯಮದ ಪ್ರಯೋಗವನ್ನು ಇಲಿಗಳು ಮತ್ತು ಇತರ ಪ್ರಾಣಿಗಳ ಮೇಲೆ ಮತ್ತೆಮತ್ತೆ ಮಾಡಿ, ಪುರಸ್ಕಾರಗಳ ಯೋಜಿತ ಬಳಕೆಯನ್ನು ಮಾನವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಹಲವಾರು ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಪರಿಚಯಿಸಲಾಯಿತು. ಹೌದು, ಶಾಲೆಗಳೇ ಇದಕ್ಕೆ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಬಲಿಯಾದವು. ಆದರೆ, ಎಡ್ವರ್ಡ್ ಡೆಸಿ ಅವರು, 1970ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ, ನಾವೊಂದು ತಪ್ಪು ಮಾಡುತ್ತಿರಬಹುದೆಂದು ಹೇಳಿದರು. ಅವರು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುವಂತೆ, ಪ್ರಥಮವಾಗಿ, ಕೆಲವು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಈಗಾಗಲೇ, ತಾವಾಗಿಯೇ, ತಮ್ಮಲ್ಲಿಯೇ ಪ್ರತಿಫಲವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತವೆ. ಇನ್ನೊಂದು ರೀತಿ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ, ನಾವೇ ಆಂತರಿಕವಾಗಿ ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗುವಂತೆ ಪ್ರೇರಿತರಾಗಿರುತ್ತೇವೆ. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಒಂದು ಪುರಸ್ಕಾರವನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಿಯೊಬ್ಬರು ಹೇಗೆ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದರ ಮೇಲೆ ಅದರ ಪರಿಣಾಮವು ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ (ಹೇಗೆ ಅದು ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಭಾವದ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತವೆ ಎಂಬುದರ ಮೇಲೆ). ಹೀಗಾಗಿ, ಪುರಸ್ಕಾರವೊಂದು ತನ್ನಷ್ಟಕ್ಕೇ ಮುಖ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಯಾವ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಅದನ್ನು ಪಡೆಯುವವರು ಗ್ರಹಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದೂ ಮುಖ್ಯ. ಇಬ್ಬರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಡಸ್ಟರ್ (ತೊಡಪ)ಗಳನ್ನು ಸ್ವಚ್ಛ ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ಒಂದು ಸುಂದರ ವ್ಯಂಗ್ಯ ಚಿತ್ರದಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬರು ಇನ್ನೊಬ್ಬರಿಗೆ ಹೇಳುತ್ತಿದ್ದಾರೆ: 'ನೀನು ಅದನ್ನು ಶಿಕ್ಷೆಯೆಂದುಕೊಂಡು ಸ್ವಚ್ಛಗೊಳಿಸುತ್ತಿದ್ದೀಯ? ಆದರೆ ನಾನು ಅದನ್ನು ಪುರಸ್ಕಾರವೆಂದುಕೊಂಡು ಸ್ವಚ್ಛಗೊಳಿಸುತ್ತಿದ್ದೇನೆ.'

ಪುರಸ್ಕಾರವನ್ನು ಕುರಿತ ಸರಳೀಕೃತ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಲ್ಲಿ ಮೂರನೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಯೊಂದಿದೆ. ಅದೇನೆಂದರೆ, 'ಅತಿ ಸಮರ್ಥನೀಯ ಪರಿಣಾಮ', ನೀವೀಗಾಗಲೇ ಖುಷಿಯಿಂದ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದ ಒಂದು ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಪುರಸ್ಕಾರ ಸಿಕ್ಕಾಗ ನೀವು ಆ ಕೆಲಸವನ್ನು, ಕೆಲಸ ಮಾಡಿದಾಗ ಆಗುವ ಖುಷಿಯ ಬದಲಿಗೆ ಪುರಸ್ಕಾರಕ್ಕಾಗಿಯೇ ಮಾಡತೊಡಗಿದಿರೆಂದು ಅನಿಸತೊಡಗುತ್ತದೆ. ಹಲವಾರು ಪ್ರಯೋಗಗಳು, ಪುರಸ್ಕಾರಗಳು ಕಡಿಮೆಗೊಂಡ ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗೆ ಎಡೆಮಾಡಿ ಕೊಡಬಹುದು. ಹಾಗಾಗಿ, ಅವರು ಈ ಹಿಂದೆ ಖುಷಿಯಿಂದ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಕಡಿಮೆ ಸಮಯವನ್ನು ಕಳೆಯುತ್ತಾರೆ.[18] ಮಾರ್ಕ್ ಲೆಪರ್ ಅವರು ಮಾಡಿದ ಒಂದು ಅನನ್ಯ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ, ಐದು ವರ್ಷದ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸ್ಕೆಚ್ ಪೆನ್ನುಗಳನ್ನು ಆಟವಾಡಲು ನೀಡಿದರು. ಅದು ಆ ವಯಸ್ಸಿನ ಅತ್ಯಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಕ್ಕಳು ಖುಷಿಪಡುವ ಚಟುವಟಿಕೆ. ಇದಾದ ನಂತರ ಕೆಲವು ಮಕ್ಕಳು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಆಡಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ಪುರಸ್ಕರಿಸಲಾಯಿತು (ಅವರಿಗೆ ಚಿತ್ತಾಕರ್ಷಕವಾದ ಪ್ರಮಾಣಪತ್ರಗಳನ್ನು ನೀಡಲಾಯಿತು). ಮುಕ್ತ ಆಟದ ಇನ್ನೊಂದು ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ, ಪ್ರಮಾಣಪತ್ರಗಳನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸಿರದ ಒಂದು ನಿಯಂತ್ರಿತ

---

18 ಈ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಅಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ವಿಭಿನ್ನ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಅಳೆಯಲಾಯಿತು. ಅವೆಂದರೆ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಸ್ಥಾಯಿಮಟ್ಟ (ನಿರಂತರತೆಯಲ್ಲಿ) ಮತ್ತು ಮುಕ್ತ ಆಯ್ಕೆಯ ಅವಧಿಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಅವರು ಕಳೆಯುವ ಸಮಯದ ಪ್ರಮಾಣ, ಸ್ವಯಂ ವರದಿ ಮಾಡಲಾದ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿನ ಆಸಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಆನಂದ.

ಗುಂಪಿನ (controlled group) ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ಪ್ರಮಾಣಪತ್ರ ಪಡೆದ ಮಕ್ಕಳು ಪೆನ್ನುಗಳ ಜೊತೆ ಕಡಿಮೆ ಆಟವಾಡಿದರು. ಡೆಸಿ ಅವರ ಪ್ರಕಾರ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿರುವಾಗ ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ಬರುವ ಮುಖ್ಯವಾದ ವ್ಯತ್ಯಯ ಸಾಧ್ಯ ಅಂಶವೆಂದರೆ **ನಿಯಂತ್ರಣದ ಭಾವ**. ಒಂದು ಪುರಸ್ಕಾರವು ನಿಮ್ಮ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸತೊಡಗಿದಾಗ ನೀವು ಮುಕ್ತ ಮತ್ತು ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಭಾವವನ್ನು ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುತೀರಿ. ಹೀಗೆ ಇದು ನಿಮ್ಮ ಅಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ.

ನಾನು ಅದರೊಟ್ಟಿಗೆ ಆಟವಾಡಿದರೆ ಏನನ್ನೂ ಕೊಡುತ್ತೀಯಾ?

ಪುರಸ್ಕಾರಗಳು ಹಲವು ರೀತಿಯವು ಆಗಿರಬಹುದು. ಅವೆಲ್ಲವೂ ಒಂದೇ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಬೀರದಿರಲೂಬಹುದು. ನೀವು ನೋಡಿರುವ ವಿವಿಧ ಪುರಸ್ಕಾರಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಆಲೋಚಿಸಿ. ಅವು ಮೂರ್ತರೂಪದ ವಸ್ತುಗಳಾಗಿರಬಹುದು (ಒಂದು ಪ್ರಮಾಣಪತ್ರ ಅಥವಾ ಬಹುಮಾನ) ಅಥವಾ ಪದರೂಪದಲ್ಲಿರಬಹುದು (ಧನಾತ್ಮಕ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿ). ಒಂದು ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿರುವುದಕ್ಕೆ ನೀಡಿರಬಹುದು ಅಥವಾ ಅದನ್ನು ಮುಗಿಸಿರುವುದಕ್ಕೆ ಮಾತ್ರ ನೀಡಿರಬಹುದು, ಒಂದು ನಿಗದಿತ ಉತ್ಕೃಷ್ಟ ಮಟ್ಟವನ್ನು ತಲುಪಿರುವುದಕ್ಕೆ ನೀಡಿರಬಹುದಾದ ಪುರಸ್ಕಾರವಾಗಿರಬಹುದು ಅಥವಾ ಬೇರೆಯವರಿಗಿಂತ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸಿರುವುದಕ್ಕೆ ನೀಡಿರಬಹುದಾದ ಪುರಸ್ಕಾರವಿರಬಹುದು. ಭಿನ್ನ ರೀತಿಯ ಪುರಸ್ಕಾರಗಳು ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮೇಲೆ ಮಾಡುವ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಒಂದು ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತ ಟಿಪ್ಪಣಿಯನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ನೀಡಲಾಗಿದೆ.

- ವಸ್ತುರೂಪದ (ಸ್ಪರ್ಷಗ್ರಾಹ್ಯ) ಪುರಸ್ಕಾರಗಳು (ಪ್ರಮಾಣ ಪತ್ರಗಳಿಂದ ಹಿಡಿದು ಸಿಹಿ ತಿಂಡಿಯವರೆಗೆ) ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡುತ್ತವೆ. ಕಾಲೇಜು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗಿಂತ ಚಿಕ್ಕಮಕ್ಕಳು ಇಂತಹವುಗಳ ಪರಿಣಾಮಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚು ಮನಸೋಲುವವರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ.
- ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವುದಕ್ಕೆ, ಕೆಲಸವನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುವುದಕ್ಕೆ, ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಬೇರೆಯವರನ್ನು ಮೀರಿಸಿ ಉತ್ಕೃಷ್ಟತೆಯನ್ನು ಕಾಯ್ದುಕೊಳ್ಳಲು ನೀಡುವ ಎಲ್ಲಾ ಪುರಸ್ಕಾರಗಳು, ನಮ್ಮ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಿದಾಗ, ಅವು ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡುತ್ತವೆ.
- ಪದರೂಪದ ಪುರಸ್ಕಾರಗಳು ಅಥವಾ ಧನಾತ್ಮಕ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಗಳು ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಕಡಿಮೆಗೊಳಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ ಅವು ಅದನ್ನು ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಿಸಬಲ್ಲವು. ಹಾಗೆ ನೋಡಿದರೆ, ಯಾವುದೇ ಪುರಸ್ಕಾರವನ್ನು ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ನೀಡಿದರೆ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುವ ಉದ್ದೇಶದಿಂದಲ್ಲದೆ ಉತ್ತಮ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಗುರುತಿಸುವ ಉದ್ದೇಶದಿಂದ ನೀಡಿದರೆ), ಅದು ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಬಹುದು.

- ನಮ್ಮ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ನಿಗದಿಪಡಿಸಿದ ಉತ್ಕೃಷ್ಟತೆಯ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಹಲವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಲುಪುವುದಿಲ್ಲ. ಅವರು ಒಂದು ವೇಳೆ ಪುರಸ್ಕಾರ ಅಥವಾ ಧನಾತ್ಮಕ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಪಡೆದರೂ ಅದು ಅಪರೂಪದ ನಿದರ್ಶನ. ಹಾಗಾಗಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ನಿರಂತರವಾಗಿ ಋಣಾತ್ಮಕ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ನೀಡುವಂತಾಗಿ, ಅದು ಶಾಲಾ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿನ ಅವರ ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡಬಹುದು.

ಮೇಲಿನ ಟಿಪ್ಪಣಿಯು, ಬರೀ ಧನಾತ್ಮಕ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ನೀಡಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ನಾವು ಹೊಗಳುತ್ತಿರಬೇಕು ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತಿರಬಹುದು. ಆದರೆ ಹೊಗಳಿಕೆಯನ್ನೂ ಕೂಡ ಬಹಳ ಎಚ್ಚರದಿಂದ ನಿರ್ವಹಿಸಬೇಕು. ಕೆಲವು ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಹೊಗಳಿಕೆಯೂ ಹೇಗೆ ಋಣಾತ್ಮಕ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಬೀರಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಕೊನೆಯ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಲಾಗಿದೆ. ಬಾಕ್ಸ್ 1, ಹೊಗಳಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಗಮನದಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ಪ್ರಮುಖ ಸಾಮಾನ್ಯ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ನಮಗೆ ತಿಳಿಸಿಕೊಡುತ್ತದೆ.

ಅಪ್ರಸ್ತುತ ಹಾಗೂ ಸವಾಲಾಗಿರದ ಕೆಲಸ

ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿನ ಕಲಿಕೆಯು ಅಮೂರ್ತ ಸ್ವರೂಪದ್ದಾಗಿದ್ದು, ಮಕ್ಕಳ ದೈನಂದಿನ ಜೀವನ ಮತ್ತು ಕಾಳಜಿಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿಲ್ಲದ್ದರ ಬಗ್ಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಮಾತನಾಡಲಾಗಿದೆ. ವಿಕಾಸಾತ್ಮಕದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ, ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯು ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವ ವರ್ತನೆಗಳೆಡೆಗೆ (adaptive behaviours – ತಿನ್ನುವುದು, ಸಂಗಾತಿಯೊಂದಿಗೆ ಸೇರುವುದು ಹಾಗೂ ತನ್ನ ಪರಿಸರದ ಬಗ್ಗೆ ತಿಳಿದುಕೊಂಡು ಅಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಬದುಕಲು ಕಲಿಯುವುದು) ಒಂದು ಆವಶ್ಯಕ ಪ್ರಚೋದನೆಯಾಗಿದೆ. ಮನುಷ್ಯರೂ ಸೇರಿ ಎಲ್ಲಾ ಪ್ರಾಣಿಗಳಿಗೂ ತಮ್ಮ ಪರಿಸರಕ್ಕೆ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಇರುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಮಕ್ಕಳು ಕಲಿಯಲಿ ಎಂದು ನಾವು ಬಯಸುವ ವಿಷಯಗಳು ಯಾವಾಗ ಅವರ ವಾಸ್ತವ ಪ್ರಪಂಚದ ಪರಿಸರಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧವಿಲ್ಲದಂತೆ ಕಾಣುವುದೋ, ಆಗ ಅವರ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಕುಗ್ಗಿದರೆ, ಅದರಲ್ಲಿ ಅಂತಹ ಆಶ್ಚರ್ಯವೇನಿಲ್ಲ.

ಮಾನವ ಸಮಾಜ ಅದೆಷ್ಟು ಸಂಕೀರ್ಣವಾಗಿದೆಯೆಂದರೆ, ಶಾಲಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಮಗುವಿನ ತಕ್ಷಣದ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳು ಮತ್ತು ಪರಿಸರಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧವಿಲ್ಲದ ಎಷ್ಟೋ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಸೇರಿಸಿ ವಿಸ್ತರಿಸುವುದು ಅನಿವಾರ್ಯವಾಗಿದೆ. ಇದು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಪ್ರೌಢಶಾಲಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ನಿಜವೂ ಹೌದು. ಸದಿಶಗಳ (vectors) ಬಗ್ಗೆ ಕಲಿಯುತ್ತಿರುವುದು ಏಕೆಂದರೆ, 'ಅದು ಅವರಿಗೆ ಅಗತ್ಯವಿದೆ' ಎಂದು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಒಪ್ಪಿಸುವುದು, ಅಸಾಧ್ಯವಲ್ಲದಿದ್ದರೂ, ಕಷ್ಟವೇ. ವಾಸ್ತವಾಂಶವೆಂದರೆ, ಅವರು ಶಾಲೆಯನ್ನು ಮುಗಿಸಿ ಹೊಲಿಗೆಯನ್ನೋ, ಯೂರೋಪಿನ ಇತಿಹಾಸವನ್ನೋ ಕಲಿಯಲು ಹೋದರೆ, ಅವರಿಗೆ ಈ ಸದಿಶಗಳು ಬೇಕಾಗುವುದೇ ಇಲ್ಲ. ಎಲ್ಲವನ್ನು ಅಲ್ಲದಿದ್ದರೂ, ಪ್ರೌಢಶಾಲಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಹೆಚ್ಚಿನ ಭಾಗವಾದರೂ ಮಕ್ಕಳ ಜೀವನ ಮತ್ತು ಪರಿಸರಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದಾಗಿರಬೇಕೆನ್ನುವ ಬೇಡಿಕೆಯೇ ಅವಾಸ್ತವಿಕ. ಆದರೂ, ಅದರರ್ಥ ನಾವು ಆಸಕ್ತಿ ಇಲ್ಲದ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಪಠ್ಯವಿಷಯದೊಳಗೆ ಸೆಳೆಯಲು ತೀರ್ಮಾನಿಸಬೇಕೆಂದಲ್ಲ. ಅಥವಾ ರ್‍ಯಾಂಕು, ವೈಫಲ್ಯಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ ಅವರನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಪ್ರೇರೇಪಿಸಬೇಕೆಂದೂ ಇದರರ್ಥವಲ್ಲ.

ಬಾಕ್ಸ್ 1
ಹೊಗಳಿಕೆ

ರೂಢಿಯಲ್ಲಿ ಹೊಗಳಿಕೆಯನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಮಾನದಂಡಗಳನ್ನು ಅರಿತಿರುವ ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯು ಇನ್ನೊಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಮಾಡುವ ಧನಾತ್ಮಕ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವೆಂದು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇದು ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಒಡನೆಯೆ ತನ್ನ ಬಗ್ಗೆ ಒಳ್ಳೆಯ ಭಾವವನ್ನು ಹೊಂದಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಬಹುದಾದ ಒಂದು ವಿಧಾನ. ಬಹುಷ್ಟು ಸಲ ಆಗುವಂತೆ, ಹೊಗಳಿಕೆಯು ಕ್ಲಿಷ್ಟಕರ ಕ್ರಿಯೆಯಾಗಬಹುದು. ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳ ಪ್ರಕಾರ, ತಪ್ಪಾದ ವಿಷಯವನ್ನು, ತಪ್ಪಾದ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಅಥವಾ ತಪ್ಪಾದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೊಗಳುವುದರಿಂದ ಬಹಳ ಋಣಾತ್ಮಕ ಪರಿಣಾಮ ಉಂಟಾಗಬಹುದು. 2002ರಲ್ಲಿ, ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳಾದ ಜೆನಿಫ್ಲರ್ ಹೆಂಡರ್‌ಲಾಂಗ್ ಮತ್ತು ಮಾರ್ಕ್ ಲೆಪರ್ ಅವರು ಹೊಗಳಿಕೆಯ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಬಗೆಗಿನ ಅಧ್ಯಯನದ ಒಂದು ವಿಸ್ತೃತ ವಿಮರ್ಶೆಯನ್ನು ಬರೆದಿದ್ದಾರೆ. ಅದರಲ್ಲಿ ಅವರ ಮುಖ್ಯ ತೀರ್ಮಾನಗಳೆಂದರೆ:

- ಹೊಗಳಿಕೆಯನ್ನು ಒಂದು ಬಾಹ್ಯ ನಿಯಂತ್ರಕದಂತೆ ನೋಡಬಹುದು. ಹಾಗಾಗಿ ಅದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡಬಹುದು (ಡೆಸಿ ಅವರ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಪ್ರಕಾರ ಇದು ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ).
- ಹೊಗಳಿಕೆಯು, ಉತ್ತಮ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸುವಂತೆ ಒತ್ತಡವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಬಹುದು.
- ಹೊಗಳಿಕೆಯು, ಬೇರೆಯವರ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವದ ಬಗೆಗಿನ ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಧಕ್ಕೆಗೊಳಿಸಿ, ತನ್ನ ವ್ಯಕ್ತಿತ್ವದ ಬಗೆಗಿನ ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಕಾಪಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಗೀಳಿಗೊಳಗಾಗುವಂತೆ ಎಡೆಮಾಡಿ ಕೊಡಬಹುದು.
- ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಅತ್ಯಂತ ಸುಲಭದ ಕೆಲಸಗಳಿಗೂ ಹೊಗಳಿದರೆ, ನಾವು ಕಡಿಮೆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವುಳ್ಳವರು ಎಂಬ ಭಾವನೆಯು ಅವರಲ್ಲಿ ಹುಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು.

ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು, ಒಂದು ಹೊಗಳಿಕೆಯನ್ನು ಅಪ್ರಾಮಾಣಿಕ ಎಂದು ಗ್ರಹಿಸಿಕೊಂಡರೆ, ಆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಅದನ್ನು ತಕ್ಷಣ ತಿರಸ್ಕರಿಸಬಹುದು ಅಥವಾ ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ನನ್ನ ಬಗ್ಗೆ ಅಷ್ಟಾಗಿ ತಿಳಿದಿಲ್ಲ ಎಂದು ಭಾವಿಸಬಹುದು, ಅಥವಾ (ಹೆಚ್ಚೆಂದರೆ) ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಯಾವ ತಪ್ಪನ್ನು ಮುಚ್ಚಿ ಹಾಕಿಕೊಳ್ಳಲು ಈ ರೀತಿ ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ಅಚ್ಚರಿಪಡಬಹುದು. ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನದ ಪ್ರಕಾರ, ಏಳು ವರ್ಷದ ಒಳಗಿನ ಮಕ್ಕಳು ಹೊಗಳಿಕೆಯನ್ನು ಹಾಗೆಯೇ ಸ್ವೀಕರಿಸಿದರೆ, ಹನ್ನೆರಡು ವರ್ಷಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳು ಹೊಗಳಿಕೆಯನ್ನು ಅನುಮಾನದಿಂದ ನೋಡುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ಹೊಗಳಿಕೆಯನ್ನು ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಕೊರತೆ ಇದ್ದು, ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಬೇಕೆಂಬುದರ ಸಂಕೇತ ಎಂದು ನಂಬಿಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ!

ಇದೆಲ್ಲದರ ಅರ್ಥ ನಾವು ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕೆಲಸವನ್ನು ಎಂದೂ ಹೊಗಳಬಾರದೆಂದಲ್ಲ. ಹೊಗಳಲೂ ಸರಿಯಾದ ವಿಧಾನಗಳಿರುತ್ತವೆ, ಅವುಗಳನ್ನು ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ಮುಂದೆ ನೀಡಲಾಗಿದೆ.

- ಒಂದು ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಹೊಗಳಿ (ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳು, ಆಲೋಚನೆಗಳು, ಪ್ರಯತ್ನ), ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನಲ್ಲ.
- ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಕೆಲಸದ ಕುರಿತಂತೆ ನಿಮ್ಮ ಹೊಗಳಿಕೆಯನ್ನು ವಿವರಣಾತ್ಮಕವನ್ನಾಗಿಸಿ. ಅದೊಂದು ಉಪಯುಕ್ತ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯಂತೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡಬೇಕು.
- ಬೇರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸದೇ ಹೊಗಳಿ.

ಇನ್ನೊಂದು ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ ಸಂಬಂಧ, ಹೊಗಳಿಕೆ ಮತ್ತು ಉತ್ಕಟ ಆತ್ಮಗೌರವದ ನಡುವಿನದ್ದು. ಹಲವಾರು ವರ್ಷಗಳವರೆಗೆ ಅದು ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಉನ್ನತ ಸಾಧನೆಯಿಂದ (higher performance) ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿ, ದೀರ್ಘಕಾಲದ ಬಾಳಿನ (longer life)ವರೆಗಿನ ಹಲವು ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಫಲಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧ ಕಲ್ಪಿಸಲು ಆಲೋಚಿಸಲಾಗಿತ್ತು! ಆತ್ಮಗೌರವದ ಚಳವಳಿಗೆ ಒಂದು ಆಸಕ್ತಿಕರ ಇತಿಹಾಸವಿದೆ. ಇತ್ತೀಚಿನ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಇದು ತೀವ್ರ ಟೀಕೆಗೆ ಗುರಿಯಾಗಿದೆ. ಈ ಕುರಿತ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ನೀವು **ಅಧ್ಯಾಯ** 10ರಲ್ಲಿ ಓದುವಿರಿ.

ತುಂಬಾ ಆರಂಭಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ಅಂದರೆ ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲೆಯ ಹಂತದಲ್ಲಿಯೇ ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಸಮಾಜದ ವಿಶಿಷ್ಟ ಲಕ್ಷಣ ಹಾಗೂ ಅದರ ಬೇಡಿಕೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಖಂಡಿತಾ ಮಾಡಬಹುದು. ಅಂದರೆ, ಅವರು ಚಿಕ್ಕವರಾಗಿದ್ದಾಗ ಬಹಳಷ್ಟು ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕಲಿತು, ಆ ಮೂಲಕ ದೊಡ್ಡವರಾದ ಮೇಲೆ ಯಾವುದನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂಬುದನ್ನು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ನಿರ್ಧರಿಸಬಹುದು. ಈ ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಯು ಅವರಿಗೆ ನಾವು ಈ ಹಿಂದೆ ಹೇಳಿದ, ಕಲಿಯಲು ಆಂತರಿಕವಾಗಿ ನಿಯಂತ್ರಣಗೊಂಡ ಬಾಹ್ಯ ಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ನೀಡಬಲ್ಲದು. ಇದು ನನಗೆ ನನ್ನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ನೋಟ್ಸ್ ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ತಿದ್ದಲು ಪ್ರೇರೇಪಿಸುವ ರೀತಿಯದ್ದಾಗಿದೆ. ನಿರ್ವಹಣೆಯ ಆತಂಕ ಮತ್ತು ಭಯಗಳಿಂದ ಮುಕ್ತರಾಗಿ, ಕಲ್ಪನೆ ಮತ್ತು ಕಸುವಿನೊಂದಿಗೆ ಕಲಿಸಿದಾಗ, ಏನನ್ನೇ

ಕಲಿಯುವುದೂ ಆನಂದದಾಯಕವಾಗಬಹುದು. ಖುಷಿ ಯಾ ಆನಂದ, ಮಾನವನ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸುವ ಒಂದು ಪ್ರಧಾನ ಅಂಶ!

ಶಾಲಾ ಕೆಲಸದ ಎರಡನೇ ಮುಖ್ಯ ಅಂಶ– ಕಾಠಿಣ್ಯತೆಯ ಮಟ್ಟವನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವುದು. ತೀರಾ ಸುಲಭ ಅಥವಾ ತೀರಾ ಕಷ್ಟವಿರುವ ಯಾವುದೇ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಬಹು ಬೇಗ ಆಸಕ್ತಿ ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಮಟ್ಟದ ಕ್ಲಿಷ್ಟತೆಯನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಲು ಶಿಕ್ಷಕರು ನಿರಂತರವಾಗಿ ಶ್ರಮಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಅದರಲ್ಲೂ ಬಲು ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಮಕ್ಕಳ ದೊಡ್ಡಗುಂಪು ಇರುವ ಮಾಮೂಲಿ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಒಂದೇ ಪಠ್ಯಸಾಮಗ್ರಿಯನ್ನಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿರುವುದು ಪ್ರಯಾಸದ ಕೆಲಸವೇ ಸರಿ. ಬಹುತೇಕ ಎಲ್ಲಾ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಕ್ಲಿಷ್ಟತೆಯ ಮಟ್ಟ ತೀರಾ ಹೆಚ್ಚು ಅಥವಾ ತೀರಾ ಕಡಿಮೆಯಾಯಿತು ಎಂಬ ಕಾರಣಕ್ಕೆ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗೊಂಡಿರದ ಕೆಲವಾದರೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಇದ್ದಿರಲೇ ಬೇಕು ಎಂದು ಕಾಣುತ್ತದೆ. ಈ ಇಕ್ಕಟ್ಟಿಗೆ ಪರಿಹಾರಗಳಿವೆ. ಇದು ನಮ್ಮಿಂದ ನಮ್ಯತೆಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ ಮತ್ತು ಸ್ವಲ್ಪ ಪರಿಶ್ರಮವನ್ನು ಅಪೇಕ್ಷಿಸುತ್ತದೆ:

ಕೆಲವು ವಿಷಯಗಳಿಗೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಅವರ ಕಲಿಕಾ ಕ್ಲಿಷ್ಟತಾ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಸಣ್ಣ ಗುಂಪುಗಳನ್ನಾಗಿಸಿ, ಸೂಕ್ತವೆನಿಸುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ನೀಡಿ.

- ಕೆಲವು ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ವಿವಿಧ ಕಲಿಕೆಯ ಮಟ್ಟದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡ ಸಣ್ಣ ಗುಂಪುಗಳನ್ನು ಮಾಡಿ, ಸಣ್ಣ ಯೋಜಿತ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಿ, ವಿವಿಧ ಗುಂಪಿನ ಸದಸ್ಯರಿಗೆ ವಿಭಿನ್ನ ಜವಾಬ್ದಾರಿಗಳನ್ನು ನೀಡಿ. ಆಗ ಅವರದೇ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಾ, ಒಟ್ಟಾರೆ ಕೆಲಸವು ತೊಂದರೆಗೊಳಗಾಗದೆ ನಡೆಯುತ್ತದೆ.
- ಕೆಲವು ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಾವೇ ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವಂತೆ ಕಲಿಕಾ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನು ಹುಡುಕಿ ಅಥವಾ ಸಿದ್ಧಗೊಳಿಸಿ ಕೊಡಬಹುದು. ಇನ್ನೂ ಕೆಲವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ವಿಸ್ತೃತ ಪಠ್ಯವಿಷಯನ್ನು ಸೇರಿಸಿ ಬೇರೆಯವರಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚೆಚ್ಚು ಕಠಿಣ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಮಾಡಲು ಅವಕಾಶ ನೀಡಿ. ಪ್ರತಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೂ 'ಪ್ರಮುಖ' ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಕಲಿತಿರುವುದನ್ನು ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ.
- ಕೆಲವು ವಿಷಯಗಳಿಗೆ, ಅಲ್ಲಿರುವ ಪಠ್ಯ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಣ್ಣಸಣ್ಣ ಗುಂಪು ಚರ್ಚೆಗಳನ್ನು ನಡೆಸಿ ಅಥವಾ **ಅಧ್ಯಾಯ 2**ರಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಿರುವ ಪರಸ್ಪರ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಬಳಸಿ. ಇದು ಮಕ್ಕಳ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸದೆಯೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗುಂಪೊಂದು ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳ ಸಮುದಾಯ (community of learners)ವಾಗಬಹುದಾದ ಸತ್ಯಸಂಗತಿಯ ಮಹತ್ವವನ್ನು ಹೇಳುತ್ತದೆ. ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಕಲಿಕೆಯು ನಡೆಯಬೇಕೆಂದರೆ ಯಾವಾಗಲೂ ಏಕರೀತಿಯ (homogeneous) ಗುಂಪೇ ಬೇಕಾಗುವುದಿಲ್ಲ.
- ಕೆಲವು ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ನೀವು ಇಡೀ ತರಗತಿಗೆ ಉಪನ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ನೀಡಲು ಯಾವುದೇ ಅಭ್ಯಂತರವಿಲ್ಲ! ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ, ಬಗೆಹರಿಸಲಾಗದ ಗೊಂದಲಗಳ ಅಥವಾ ತಲೆಚಿಟ್ಟು (boredom) ಹಿಡಿಯುತ್ತಿರುವ ಸಂಜ್ಞೆಗಳೇನಾದರೂ ಗೋಚರಿಸುತ್ತಿವೆಯೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಗಮನಿಸುತ್ತಿರಿ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಲು ಅನುಕೂಲವಾಗುವಂತೆ ಸೂಕ್ತ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ನಿಮ್ಮ ಉಪನ್ಯಾಸವನ್ನು ಸ್ವಲ್ಪ ನಿಲ್ಲಿಸಿ. ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಇತರ

> ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೋಸ್ಕರ ವಿಷಯವನ್ನು ಸಾರಾಂಶಗೊಳಿಸಿ ವಿವರಿಸಲು ಕೇಳಿಕೊಳ್ಳಿ . . . . ಹೀಗೆ, ಒಂದೇ ಪಠ್ಯವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲರನ್ನೂ ಒಟ್ಟಿಗೆ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡು ಹೋಗುವ ಹಲವಾರು ಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ದಾರಿಗಳಿವೆ.

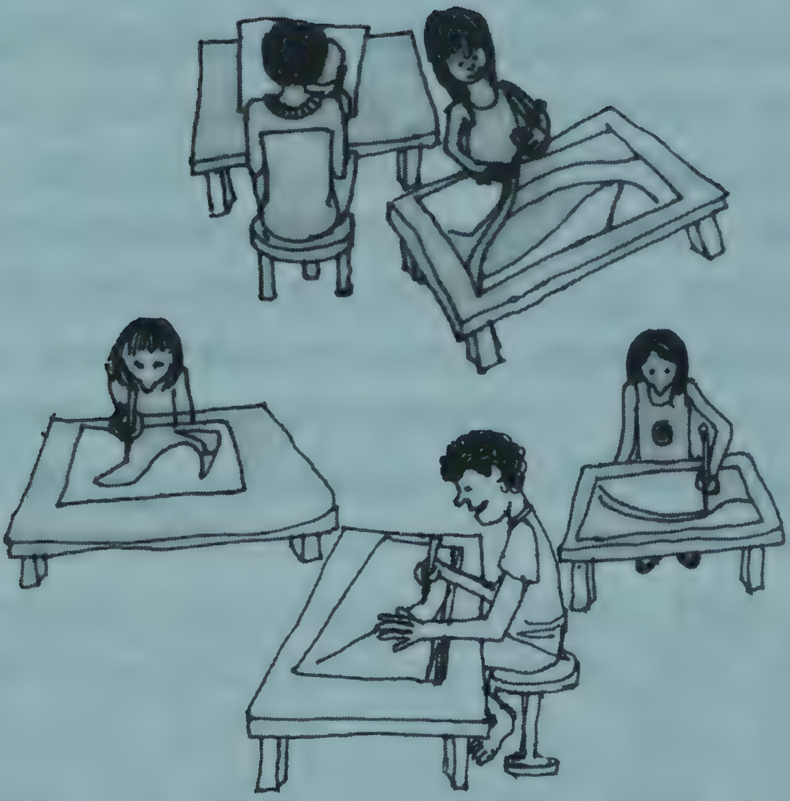
ಮೇಲೆ ಹೇಳಿದ ಪರಿಹಾರಗಳನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿ ಬಳಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದರೆ ಅದರಲ್ಲಿ ಅನನುಕೂಲಗಳಿರುತ್ತವೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಒಂದನ್ನೇ ನಮ್ಮ ಶಾಶ್ವತ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮಾದರಿ ಎಂದುಕೊಂಡು ಅದಕ್ಕೇ ಜೋತು ಬೀಳುವುದು ಉಚಿತವಲ್ಲ. ವಿಷಯ ಮತ್ತು ತರಗತಿಯ ಗತಿಶೀಲತೆಯ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ, ನೀವು ಬೇರೆಬೇರೆ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಬೇರೆಬೇರೆ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವಷ್ಟು ನಮ್ಯತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರೆ, ಒಂದರಲ್ಲಿ ಕಳೆದುಕೊಂಡುದನ್ನು ಇನ್ನೊಂದು ಭರಿಸಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಆಗ ನೀವು ಅದರಲ್ಲಿ ಫಲಗಳನ್ನು ಕಾಣುತ್ತೀರಿ.

ತರಗತಿ ಪರಿಸರ

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಕಲಿಕಾ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುವ ಒಂದು ಮುಖ್ಯ ಅಂಶವೆಂದರೆ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಈಗಿರುವ **ಪ್ರೇರಣಾತ್ಮಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆ** ಅಥವಾ ತರಗತಿ ಪರಿಸರ. ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಇಂತಹ ಪರಿಸರವನ್ನು ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ, ಸಹಕಾರಾತ್ಮಕ ಅಥವಾ ವ್ಯಕ್ತಿಕೇಂದ್ರಿತ ಪರಿಸರಗಳು ಎಂದು ವರ್ಗೀಕರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಎಲ್ಲಾ ಮೂರು ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳೂ ಕೆಲಸ ಮಾಡಲು ಪ್ರೇರೇಪಿಸಬಹುದು, ಆದರೆ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಕಾರಣಗಳು ಭಿನ್ನವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಈ ಭಿನ್ನ ಮೂಲಗಳು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿರುವ ರೀತಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ತಮ್ಮ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಬೀರಬಹುದು. ಇಲ್ಲಿ ಈ ಮೂರು ವಿಶಿಷ್ಟ ತರಗತಿ ಪರಿಸರಗಳ ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತ ಸಾರಾಂಶವಿದೆ.

ಒಂದು **ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ,** ಮಕ್ಕಳ ಗಮನವು ತಮ್ಮ ಸಹವರ್ತಿಗಳ ಪ್ರಗತಿಯತ್ತ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ತಮ್ಮ ಮತ್ತು ಬೇರೆಯವರ ನಡುವಿನ ಹೋಲಿಕೆಗಳು ಕೆಲಸ ಮಾಡಲು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತವೆ. ಇದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಆಲೋಚಿಸಲು ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. 'ನಾನು ಇದನ್ನು ಮಾಡುವಷ್ಟು ಜಾಣನೆ? ನಾನು ಹೇಗೆ ಮಾಡಿದೆ? ಅವನು ಅಥವಾ ಅವಳು ಹೇಗೆ ಮಾಡಿದ/ಳು? ತಪ್ಪು ಮಾಡುವುದು ನನಗಿಷ್ಟವಿಲ್ಲ . . . . ಸೋಲಿನಿಂದ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಎಲ್ಲಕ್ಕಿಂತ ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಅಂದರೆ, ಸವಾಲಿನ ಪ್ರಸಂಗಗಳಿಂದ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು. ವಿರೋಧಾಭಾಸವೆಂಬಂತೆ, ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಪ್ರಸಂಗಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಷ್ಟಪಟ್ಟು ಪ್ರಯತ್ನಪಡುವುದನ್ನೇ ಬಿಟ್ಟುಬಿಡಬಹುದು. ಏಕೆಂದರೆ ಎಲ್ಲಾ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಮಾಡಿದ ನಂತರವೂ ಅವರು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಲಿಲ್ಲವೆಂದರೆ, ತಮಗೆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಿಲ್ಲವೆಂದೇ ಅವರು ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಪ್ರಯತ್ನಿಸದಿರುವುದೇ ಒಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ 'ಗೌರವಯುತವಾಗಿ ಸೋತಂತೆ'.

ಒಂದು **ಸಹಕಾರಾತ್ಮಕ ತರಗತಿ**ಯಲ್ಲಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗಮನವು ಗುಂಪಿನ ಒಟ್ಟಾರೆ ಪ್ರಗತಿಯ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಏನು 'ಆಗಲೇಬೇಕು' ಎಂಬ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಆಲೋಚಿಸುತ್ತಾರೆ, ಹಾಗೂ ನೈತಿಕ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯ ಭಾವವು ಕೆಲಸ ಮಾಡಲು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ನೀಡುತ್ತದೆ. 'ನಾವು ಸಾಕಷ್ಟು ಕಷ್ಟಪಟ್ಟು ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದೇವೆಯೆ? ನಾನು (ಅಥವಾ ಅವನು



ಅಥವಾ ಅವಳು) ಆ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ ಸಾಕಷ್ಟು ನೆರವಾಗಲೇಬೇಕು. ನನ್ನ ಸ್ನೇಹಿತರು ನಾನು ಕಷ್ಟಪಟ್ಟು ಕೆಲಸ ಮಾಡಲಿ ಎಂದು ಬಯಸುತ್ತಾರೆ'. ಇಲ್ಲಿ ಉದ್ದೇಶಗಳೇ ತುಂಬಾ ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತವೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಒಬ್ಬರನ್ನೊಬ್ಬರು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡುವಾಗ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ಬದಲಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಲು ಇರುವ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ನೋಡುತ್ತಾರೆ. ಅದೇ ರೀತಿ ಸಹವರ್ತಿಗಳು ಪರಸ್ಪರರ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತಾರೆ. ನೀವು ಪ್ರಯತ್ನಪಡಲು ಕಾರಣ, ನೀವು ಆ ಗುಂಪಿನೊಂದಿಗೆ ಗುರುತಿಸಿಕೊಂಡಿರುತ್ತೀರಿ.

ಒಂದು ವ್ಯಕ್ತಿಕೇಂದ್ರಿತ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸಂಪೂರ್ಣ ಸ್ವತಂತ್ರರಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ. ಒಬ್ಬರ ಪ್ರಗತಿಗೂ ಮತ್ತೊಬ್ಬರ ಪ್ರಗತಿಗೂ ಯಾವ ಸಂಬಂಧವೂ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ತಮ್ಮ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಮುಟ್ಟುವ ಬಗ್ಗೆ ತಾವೇ ಆಲೋಚಿಸುವುದು ಇಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತದೆ. 'ನಾನು ಮುಂದುವರಿಯುತ್ತಿದ್ದೇನೆ ಎಂದು ನನಗೆ ಗೊತ್ತು. ನನ್ನ ತಪ್ಪುಗಳನ್ನು ತಿದ್ದಿಕೊಳ್ಳಲು ನನಗೊಂದು ಅವಕಾಶ ಸಿಕ್ಕಿದೆ. ಹಾಗೂ ನನ್ನ ಶಿಕ್ಷಕರು ನಾನು ಹೊಸ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಲಿ ಎಂದು ಬಯಸುತ್ತಾರೆ.' ಈಗಿನ 'ನಾನು' ಮತ್ತು ಮುಂಚಿನ 'ನಾನು' ನಡುವಿನ ಹೋಲಿಕೆಗಳು ಹೆಚ್ಚಾಗುತ್ತವೆ. ಅವು ಕೆಲಸ ಮಾಡಲು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ನೀಡುತ್ತಿರುತ್ತವೆ. ಇಲ್ಲಿ ಪ್ರಯತ್ನಪಡುವುದು ಸುಧಾರಣೆ ಹೊಂದಲು ಹಾಗೂ ತನ್ನ ಮುಂಚಿನ ಸಾಧನೆಗಳನ್ನು ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಆಗಿರುತ್ತದೆ.

ಇಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ಆಸಕ್ತಿಕರ ವೈರುಧ್ಯಗಳನ್ನು ಒತ್ತಿ ಹೇಳಲೇಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ವ್ಯಕ್ತಿಕೇಂದ್ರಿತ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿರುವಾಗ, 'ನಾನು ಇದನ್ನು ಹೇಗೆ ಮಾಡಲಿ? ನಾನೊಂದು ಯೋಜನೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು' ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಯ ಮೇಲೇ ಗಮನವಿರಿಸಬಹುದು.[19] ಆದರೆ ಒಂದು ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ, ಆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಬಹಳಷ್ಟು ಪ್ರಯತ್ನಪಟ್ಟರೂ ಸಹ 'ಯಶಸ್ವಿ'ಯಾಗುವುದಿಲ್ಲ.

19 ಬಹುಶಃ ಒಂದು ಸಹಕಾರಾತ್ಮಕ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಅದೇ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು 'ನಾವು ಒಂದು ಯೋಜನೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗಿದೆ' ಎಂದು ಆಲೋಚಿಸಬಹುದು.

ಏಕೆಂದರೆ ಯಶಸ್ಸೆಂದರೆ ಬೇರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗಿಂತ ಉತ್ತಮ ಸಾಧನೆ ತೋರುವುದು. ಆದ್ದರಿಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಆಲೋಚಿಸಬೇಕಾಗಿರುವುದು 'ನಾನು ಪ್ರಯತ್ನಪಟ್ಟರೆ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಬಹುದೆ?' ಇದಕ್ಕೆ ಉತ್ತರವಿರುವುದು ಬೇರೆಯವರ ಜೊತೆ ತನ್ನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಒರೆಹಚ್ಚಿ ನೋಡಿದಾಗ. ಆದ್ದರಿಂದ ಕಲಿಯುವ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯು ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿರುವುದು ಈ ನಿರ್ಣಾಯಕ ತೀರ್ಮಾನದ ಮೇಲೆಯೆ. ಇದೊಂದು ಎಂತಹ ವ್ಯರ್ಥ ಮತ್ತು ವಿಷಾದನೀಯ ಸ್ಥಿತಿ ಎಂದನಿಸುತ್ತದೆ! ಇದನ್ನೇ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು 'ಪ್ರಯತ್ನದ ಎರಡಲಗಿನ ಕತ್ತಿ' ಎಂದು ಕರೆದಿದ್ದಾರೆ. ಪ್ರಯತ್ನವು ಯಶಸ್ಸಿಗೆ ಹಾದಿ ಮಾಡಿಕೊಡಬಹುದು, ಆದರೆ ಅದೇ ಸೋಲಿಗೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟರೆ, ಅದು ಅವಮಾನಕರವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಆತ್ಮಗೌರವಕ್ಕೆ ಧಕ್ಕೆ ತರುವಂತಹದ್ದಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಪರಿಸರಗಳಲ್ಲಿ, ಸೋಲಿಗೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಡುವ ಕಠಿಣವಾದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಂದ ತಪ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತದೆ.

ಇಲ್ಲಿ ಒಂದು ಎಚ್ಚರಿಕೆ ವಹಿಸಬೇಕು. ಮೂರು ವಿಧದ ತರಗತಿಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಮೇಲಿನ ವಿವರಣೆಗಳು ಹೆಚ್ಚು ಕಡಿಮೆ ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಅತಿಸರಳಗೊಳಿಸಿರುವಂತಹವು. ಒಂದೇ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಎಲ್ಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೂ ತರಗತಿಯ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಒಂದೇ ರೀತಿ ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಂಡಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಒಟ್ಟಿಗೇ ಕೆಲಸ ಮಾಡಲು ಹೇಳಬಹುದು. ಆದರೂ ಅವರಲ್ಲಿ ಕೆಲವರು ಗುಂಪಿನಿಂದ ಹೊರಬರಲು ಇಚ್ಛಿಸಿ, ಒಂಟಿಯಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಬಹುದು. ಇನ್ನೊಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕರು ತನ್ನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಲಿ ಎಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಬಹುದು. ಆದರೂ ಎರಡು-ಮೂರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಒಬ್ಬರೊಂದಿಗೆ ಒಬ್ಬರು ಬೆರೆತು ಕೆಲಸ ಮಾಡಲು ಆರಂಭಿಸಬಹುದು. ಇನ್ನು, ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿದ್ದೂ ಆ ಎಲ್ಲಾ ಒತ್ತಾಸೆಗಳನ್ನೂ ಕಡೆಗಣಿಸಿ, ಸುಮ್ಮನೇ ಪಠ್ಯವಸ್ತುವನ್ನು ಕರತಲಾಮಲಕ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲಷ್ಟೇ ಕೆಲಸ ಮಾಡಬಹುದು.

ಯಾವ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಒಂದು ತರಗತಿ ಅನುಸರಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬುದು ಆ ಶಾಲೆಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ತತ್ತ್ವಧಾರೆ ಹಾಗೂ, ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮೌಲ್ಯಗಳಿಂದ ಪ್ರಭಾವಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಆದರೆ. ತಮ್ಮ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳ ಸ್ವರೂಪದ ಮೂಲಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಪ್ರಬಲ ಅಭಿಪ್ರೇರಣಾತ್ಮಕ ಸಂದೇಶ ನೀಡುವವರು ಶಿಕ್ಷಕರೇ ಆಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಮುಂದಿನ ಭಾಗದಲ್ಲಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುವ **ಶಿಕ್ಷಕ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು** ಇನ್ನೂ ವಿವರವಾಗಿ ನೋಡಲಿದ್ದೇವೆ.

ಶಿಕ್ಷಕ ವರ್ತನೆಗಳು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ

ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ, ನೀವೊಬ್ಬ **ನಿಯಂತ್ರಕರೋ** ಅಥವಾ **ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ** ಬೆಂಬಲಿಗರೋ? ನೀವಿದನ್ನು ಓದಿ ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಿ.

> ಸಾರಾ ಒಬ್ಬಳು ಸಾಧಾರಣ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿನಿ. ಕಳೆದ ಎರಡು ವಾರಗಳಿಂದ, ಆಕೆ ಮಂಕಾಗಿ ಕಾಣುತ್ತಿದ್ದಾಳೆ, ತರಗತಿಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸುತ್ತಿಲ್ಲ. ಆಕೆ ತನ್ನ ಹೋಮ್‌ವರ್ಕನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುತ್ತಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ತಾನು ಏನೇ ಕೆಲಸ ಮಾಡಿದರೂ, ಅದನ್ನು ಕರಾರುವಾಕ್ಕಾಗಿ ಮಾಡುತ್ತಾಳೆ. ಆಕೆಯ ತಾಯಿಯೊಂದಿಗೆ ನಡೆಸಿದ ದೂರವಾಣಿ ಸಂಭಾಷಣೆ ಯಾವುದೇ ಉಪಯುಕ್ತ ಮಾಹಿತಿ ನೀಡಲಿಲ್ಲ. ನೀವು ಸಾರಾಳ ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿದ್ದರೆ, ಏನು ಮಾಡುತ್ತೀರಿ?

ಆಯ್ಕೆ 1. ಈ ಪಠ್ಯವಸ್ತುವನ್ನು ಅವಳು ತನ್ನ ಒಳಿತಿಗಾಗಿ ಕಲಿಯಲೇ ಬೇಕಾಗಿರುವುದರಿಂದ, ಆಕೆಗೆ ಹೋಮ್‌ವರ್ಕ್ ಮುಗಿಸುವುದರ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯನ್ನು ಹೇಳುತ್ತೀರಿ.

ಆಯ್ಕೆ 2. ಎಲ್ಲಾ ಕೆಲಸವನ್ನು ಈಗಲೇ ಮುಗಿಸಬೇಕಾಗಿಲ್ಲ ಎಂದು ಹೇಳಿ, ಆಕೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಗೆ ಕಾರಣವನ್ನು ಕಂಡುಹಿಡಿದು ಸಹಾಯ ಮಾಡಲು ನಿಮಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದೋ ನೋಡುತ್ತೀರಿ.

ಆಯ್ಕೆ 3. ಶಾಲಾ ಸಮಯದ ನಂತರ ಆಕೆಯನ್ನು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಉಳಿಸಿ, ಹೋಮ್‌ವರ್ಕ್ ಮುಗಿಸುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತೀರಿ.

ಆಯ್ಕೆ 4. ಹೋಮ್‌ವರ್ಕ್‌ನ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಬೇರೆ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಆಕೆಯನ್ನು ಹೋಲಿಕೆ ಮಾಡಿ, ಆಕೆ ಬೇರೆಯವರ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಹೋಗಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತೀರಿ.

ಡೆಸಿ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು, 1980ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ, ಮೇಲಿನ ಮಾದರಿಯಲ್ಲಿ ಎಂಟು ಸಣ್ಣಕತೆಗಳುಳ್ಳ ಶಿಕ್ಷಕರ ವರ್ತನೆಯ ಒಂದು ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಿದರು. ಶಿಕ್ಷಕ ವರ್ತನೆಯ ನಾಲ್ಕು ಶೈಲಿಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ, ಪ್ರತಿ ಕತೆಗೂ ನಾಲ್ಕು ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ನೀಡಲಾಗಿತ್ತು. ಈ ಮೇಲಿನ ಕತೆಯಲ್ಲಿ 3ನೇ ಆಯ್ಕೆಯು ಅತಿ ನಿಯಂತ್ರಣ ವರ್ತನೆಯಾಗಿದೆ. ಇಲ್ಲಿ, ಶಿಕ್ಷಕರೇ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಯಾವುದು ಒಳ್ಳೆಯದು ಎಂದು ನಿರ್ಧರಿಸಿ ಆಕೆ ಅದನ್ನು ಮಾಡುವಂತೆಯೂ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. 1ನೇ ಆಯ್ಕೆಯು ಸಾಧಾರಣ ನಿಯಂತ್ರಣ ವರ್ತನೆಯಾಗಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಯಾವುದು ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಎಂದು ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತಾರೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೂ ತಮ್ಮ ರೀತಿಯೇ ನೋಡಲಿ ಎಂದು ಪ್ರಯತ್ನ ಪಡುತ್ತಾರೆ. 4ನೇ ಆಯ್ಕೆಯು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಸಾಧಾರಣವಾಗಿ ಬೆಂಬಲಿಸುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿ ಮಗು ತನ್ನನ್ನು ಬೇರೆ ಸಹವರ್ತಿಗಳ ಜೊತೆ ಹೋಲಿಸಿಕೊಂಡು, ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಪರಿಹರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರೇರೇಪಣೆಗೊಳ್ಳುವಂತೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹ ನೀಡುತ್ತಾರೆ. 2ನೇ ಆಯ್ಕೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಭಾರೀ ಬೆಂಬಲಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು, ತಮ್ಮ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಗೆ ತಾವೇ ಪರಿಹಾರವನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಈ ಪ್ರಶ್ನಾವಳಿಯನ್ನು ಹಲವಾರು ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಉಪಯೋಗಿಸಿರುವ ಡೆಸಿ ಮತ್ತು ಇತರ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಗಳು, ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು (4ನೇ ಆಯ್ಕೆಯ ರೀತಿಯಂತಹವನ್ನು ಅನುಸರಿಸುವವರು) ಗಮನಿಸಿದಾಗ ಅವರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಆಂತರಿಕ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಗೆ ಒಳಗಾಗಿದ್ದಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಂಡರು. ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಗೆ ನೀಡುವ ಬೆಂಬಲವು ಯಾವ ರೀತಿಯ ವರ್ತನೆಗಳಾಗಿ ತರಗತಿಯೊಳಗೆ ಪ್ರಕಟಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ? ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿ, ಜಾನ್ ಮಾರ್ಷಲ್ ರೀವ್ ಅವರು ನಡೆಸಿದ ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ, ಒಬ್ಬರು ವಯಸ್ಕರಿಗೆ ಕೆಲವು ಪಝಲ್‌ಗಳನ್ನು (puzzles) ನೀಡಿ, ಆ ಪಝಲ್‌ಗಳ ಪರಿಚಯವಿರುವ ಇನ್ನೊಬ್ಬ ವಯಸ್ಕರೊಡನೆ ಸೇರಿ ಹತ್ತು ನಿಮಿಷಗಳಲ್ಲಿ ಬಿಡಿಸಲು ಹೇಳಲಾಯಿತು. ಅಂತಹ ಎಷ್ಟೋ 'ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ–ಶಿಕ್ಷಕ' ಜೋಡಿಗಳನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಿ, ಅವರ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ನಂತರ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಲು ವಿಡಿಯೋ ಮುದ್ರಣ ಮಾಡಲಾಯಿತು. ಎಲ್ಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರೂ ಒಂದು ತಿಂಗಳ ಹಿಂದೆ ಡೆಸಿ ಅವರ ಪ್ರಶ್ನಾವಳಿಗೆ ಉತ್ತರಿಸಿದ್ದರು. ಯಾವ 'ಶಿಕ್ಷಕರು' ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಬೆಂಬಲದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಅಂಕಗಳಿಸಿದ್ದರೋ ಹಾಗೂ ಯಾರು ಹೆಚ್ಚು ನಿಯಂತ್ರಣಕಾರರೆಂದು ಪ್ರಶ್ನಾವಳಿಯಲ್ಲಿ ಕಂಡಿದ್ದರೋ, ಅವರು ವಿಶಿಷ್ಟವಾಗಿ

ಭಿನ್ನವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ಪಜಲ್‌ಗಳನ್ನು ಬಿಡಿಸುವ ಆ ಹತ್ತು ನಿಮಿಷಗಳಲ್ಲಿ ತೋರಿದ್ದರು ಎಂದು ರೀವ್ ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಆದರಲ್ಲೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕರು:

- 'ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು' ಹೇಳಿದ್ದನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಆಲಿಸಿದರು
- ಪಜಲ್‌ಗಳ ಸಾಮಗ್ರಿಯನ್ನು ತಮ್ಮ ಕೈಗಳಲ್ಲಿ ಕಡಿಮೆ ಹೊತ್ತು ಹಿಡಿದಿದ್ದರು
- ಪಜಲ್‌ಗಳಿಗೆ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ತಾವೇ ಕೊಡುವುದರಿಂದ ದೂರ ಉಳಿದರು
- ಕಡಿಮೆ ಮತ್ತು ಮಿತವಾದ ಸುಳುಹುಗಳನ್ನು ನೀಡಿದರು
- ಕೆಲವೇ ಆಜ್ಞೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಿದರು
- ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಏನು ಮಾಡಬೇಕೆಂದಿದ್ದಾರೆ ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಿದರು
- ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಂದ ಹೊರಹೊಮ್ಮಿದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಿದರು

ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಅತಿಯಾದ ನಿಯಂತ್ರಣವನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕರು 'ಅದನ್ನು ತಿರುಗಿಸು', 'ನಾನು ಮಾಡಿ ತೋರಿಸಿದಂತೆ ನಿನಗೆ ಮಾಡಲು ಆಗುತ್ತದೆಯಾ?', ಹಾಗೂ 'ನೀನು ಮೊದಲು ತಳಹದಿಯನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು' ಎಂಬಂತಹ ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಉಚ್ಚರಿಸಿದರು. ಇನ್ನೊಂದೆಡೆ, ಹೆಚ್ಚಿನ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕರು, 'ಯಾವ ರೀತಿಯ ವಿನ್ಯಾಸಗಳಿಂದ ನೀನು ಆರಂಭಿಸಲು ಬಯಸುತ್ತೀಯ?', 'ಈಗ ನಿನಗೆ ಅದರ ಹಿಡಿತ ಸಿಗುತ್ತಿದೆ' ಹಾಗೂ 'ನೀನು ನಿರಾಶೆಗೊಳಗಾಗುತ್ತಿರುವುದು ನನಗೆ ಗೋಚರಿಸುತ್ತಿದೆ!' ಎಂಬ ಮಾತುಗಳನ್ನಾಡುವುದು ಕಂಡು ಬಂದಿತು.

ಇಲ್ಲಿ ಒಂದು ಆಸಕ್ತಿಕರ ಹೊಳಹು ಹೊರಹೊಮ್ಮುತ್ತದೆ. ಅದೇನೆಂದರೆ, ಡೆಸಿ, ಮೇಲಿನ ಕತೆಯಲ್ಲಿ 4ನೇ ಆಯ್ಕೆಯು ಸಾಧಾರಣವಾಗಿ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವ ಆಯ್ಕೆ ಎಂದು ಉದ್ದೇಶಿಸಿದ್ದರು. ಅವರ ಎಂಟೂ ಕತೆಗಳಲ್ಲಿ ಇಂತಹ ಒಂದು ಆಯ್ಕೆ ಇತ್ತು. ಅದರಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು, ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯನ್ನು ಬೇರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಜೊತೆ ಹೋಲಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಹೇಳಿ, 'ಬೇರೆ ಮಕ್ಕಳ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಬರುವಂತೆ' ಅವರನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಆದರೆ ಅವರ ಈ ಪ್ರಶ್ನಾವಳಿಯನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿ ನಡೆಸಿದ ಎಲ್ಲಾ ಅಧ್ಯಯನಗಳಲ್ಲೂ, ಈ ಆಯ್ಕೆಯು ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ವರ್ತನೆಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ನಿಯಂತ್ರಣದ ವರ್ತನೆಯೊಂದಿಗೆ ಮತ್ತೆಮತ್ತೆ ಸಹಸಂಬಂಧಗೊಳ್ಳುತಿತ್ತು. ಆದ್ದರಿಂದ ನಾವು ಇದನ್ನು 'ಸ್ವಲ್ಪಮಟ್ಟಿಗಿನ ನಿಯಂತ್ರಣ'ದ ವರ್ತನೆಯೆಂದು ನೋಡಬೇಕಾಗಿದೆ ಎಂದು ಡೆಸಿ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಇದು ನನಗೆ, ಹೋಲಿಕೆಯ ಒತ್ತಡ ಎಂಬುದು ನಮ್ಮ ವರ್ತನೆಯ ಮೇಲಿನ ಸೂಕ್ಷ್ಮ (ಅಥವಾ ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಅಷ್ಟೇನೂ ಸೂಕ್ಷ್ಮವಲ್ಲ) ನಿಯಂತ್ರಣವೆಂಬ ಕುತೂಹಲಕರ ವಿಷಯವನ್ನು ತಿಳಿಸುತ್ತದೆ. ಇದೊಂದು ರೀತಿ ನಮ್ಮ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಭಾವವನ್ನು ಕಡಿಮೆಗೊಳಿಸುವಂತಹದ್ದಾಗಿದೆ. ಇದು **ಬಾಕ್ಸ್ 2**ರಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಿದ ವಿಚಾರಗಳಿಗೆ ನೇರವಾಗಿ ಸಂಬಂಧಪಡುತ್ತದೆ.

ಶಿಕ್ಷಕರು, ಅವರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಬಹುವಾಗಿ ಬೆಂಬಲಿಸುವಂತೆ ಮಾಡುವುದು ಹೇಗೆ? ಡೆಸಿ ಅವರು, ಶಿಕ್ಷಕರು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ವರ್ತಿಸುವಂತೆ ಮಾಡುವ ಬಾಹ್ಯ ಒತ್ತಡಗಳ ಬಗೆಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು 'ನಿಗದಿತ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಪ್ರಗತಿ ಹೊಂದು'ವುದನ್ನು ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಅವರ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯೆಂದು ಹೇಳಿದಾಗ, ಅದನ್ನು ಅವರ ಮೇಲಿನ ನಿಯಂತ್ರಣಾ ಬೇಡಿಕೆಯೆಂದು ಅವರೊಳಗೇ ನೋಡಿದರೆ, ಅವರು ತಾವು

ಬಾಕ್ಸ್ 2
ಹೋಲಿಸಲೆಂದೇ ಹುಟ್ಟಿದವರು

ಯಾವುದೇ ವ್ಯಕ್ತಿ ಚಿಕ್ಕಮಕ್ಕಳ ಒಂದು ಗುಂಪಿನ ನಡುವೆ ಸ್ವಲ್ಪವೇ ಹೊತ್ತು ಸುಳಿದಾಡಿದರೂ, ಯಾವುದೇ ಒಂದು ನಿಗದಿತ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಅವರಿಗೆ ಪರಸ್ಪರರ ಯಾವುದೇ ವಿಷಯದ ತುಲನಾತ್ಮಕ ಮಟ್ಟಗಳ ಬಗ್ಗೆ ತುಂಬಾ ಅರಿವುಳ್ಳವರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದು ಬಹು ಬೇಗ ಅರ್ಥವಾಗುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕವಾಗಿಯೇ ಹೋಲಿಕೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸದೆ ಪ್ರತಿ ಮಗು ತಂತಾನೇ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವಂತೆ ಮಾಡುವ ಪ್ರಬುದ್ಧತಾ ಕಲಿಕಾ ಪರಿಸರವೂ ಇದಕ್ಕೆ ಅಪವಾದವಲ್ಲ. ಒಂದು ಪ್ರಬುದ್ಧತಾ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಹಲವಾರು ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಹೊರಗೆಡಹುವ ಕಿರಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿನ ಸಂಭಾಷಣೆಗಳು ನನ್ನ ಕಿವಿಗೆ ಬಿದ್ದಿವೆ:

'ನಾನಾಗಲೇ ಎಪ್ಪತ್ತೆರಡನೇ ಪುಟದಲ್ಲಿದ್ದೇನೆ. ನೀನು ಯಾವ ಪುಟದಲ್ಲಿದೀಯ? ಇನ್ನೂ ಐವತ್ತೈದಾ . . . .?'

'ಅವಳಿಗೆ ಏಳು ವರ್ಷ ವಯಸ್ಸು. ಅವಳು ಹಂತ 1ರಲ್ಲಿದ್ದಾಳೆ. ಆದರೆ ನನಗೆ ಆರು ವರ್ಷ. ನಾನು ಹಂತ 2ರಲ್ಲಿದ್ದೇನೆ!'

ದೊಡ್ಡವರು ವಿಷಯವನ್ನು ಮಕ್ಕಳಷ್ಟೇ ಮುಕ್ತ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಮಾಣಿಕವಾದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸದಿದ್ದರೂ, ಬಹುಶಃ ಅವರಿಗೂ ಚಿಕ್ಕಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಯಾವುದೇ ವ್ಯತ್ಯಾಸವಿಲ್ಲ! ನನ್ನ ನಂಬಿಕೆಯ ಪ್ರಕಾರ ಹೋಲಿಕೆಗಳ ಆವಶ್ಯಕತೆಯಿಂದ ಮುಕ್ತರಾಗುವುದು ಅಗತ್ಯವೂ ಅಲ್ಲ, ಸಾಧ್ಯವೂ ಅಲ್ಲ. ಅದಾಗ್ಯೂ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಹೋಲಿಕೆಯು, ಮಕ್ಕಳಿಗಾಗಲೀ, ಹಿರಿಯರಿಗಾಗಲೀ, ಎಲ್ಲರಿಗೂ ತನ್ನದೇ ಆದ ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ಒತ್ತಡವನ್ನು ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಕನಿಷ್ಠ ಈ ಕಾರಣಕ್ಕಾದರೂ ಪರ್ಯಾಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಕಂಡುಹಿಡಿಯುವುದು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ.

ಎಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ನಾವು ಒಂದೇ ಪಠ್ಯವಸ್ತುವನ್ನು ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರಿಗೂ ಬಳಸುತ್ತೇವೋ ಅಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ಹೋಲಿಕೆ ಅನಿವಾರ್ಯ. ಎಲ್ಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೂ ಒಟ್ಟಿಗೇ ಒಂದು ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿದ್ದರೆ, ಕೆಲವರು ಇತರರಿಗಿಂತ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ನಾವು ಪ್ರತಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯನ್ನು ಆತನೇ ಅಥವಾ ಆಕೆಯೇ ನಿರ್ಧರಿಸಿಕೊಂಡ ವೇಗದಲ್ಲಿ ಮುಂದುವರಿಯಲು ಬಿಟ್ಟರೆ, ಕೆಲವರು ಇತರರಿಗಿಂತ ವೇಗವಾಗಿ ಮುನ್ನಡೆಯುತ್ತಾರೆ. ಏನೇ ಆದರೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಮನಸ್ಸುಗಳಲ್ಲಿ ಹೋಲಿಕೆಗಳು ಮೂಡುತ್ತವೆ. ಇದೇನಾದರೂ ನಮಗೆ ಹಿತವೆನಿಸದಿದ್ದರೆ, ನಮ್ಮ ಮುಂದೆ ಎರಡು ಪರ್ಯಾಯ ಮಾರ್ಗಗಳಿವೆ. ಒಂದನೆಯದು ಹಂತಹಂತಗಳಾಗಿ ಅಥವಾ ರೇಖೀಯ (linearly) ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಸಾಮಗ್ರಿಯನ್ನು ಜೋಡಿಸದಿರುವುದು. ಇದರಿಂದಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅವರಿಗೆ ಬೇಕಾದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಅವರು ಇಷ್ಟಪಟ್ಟ ಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಕೈಗೆತ್ತಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಎರಡನೆಯದು, ಪ್ರತಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೂ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಭಿನ್ನವಾಗಿರುವ ಪಠ್ಯವಸ್ತು ಮತ್ತು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ನೀಡುವುದು. ಈ ಎರಡು ಪರಿಹಾರಗಳು ಅವಾಸ್ತವ (ಬಹುಶಃ ಭಾಷಾ ತರಗತಿಗಳನ್ನು ಹೊರತು ಪಡಿಸಿ) ಅಥವಾ ಕಲ್ಪಿತ ಎಂದು ಸಾಬೀತಾಗಬಹುದು. ಹೋಲಿಕೆಯನ್ನು ಕ್ಲಿಷ್ಟಗೊಳಿಸುವ ಪ್ರಸಂಗಗಳನ್ನು ಹುಟ್ಟು ಹಾಕಿ

ನಿಭಾಯಿಸುವುದಕ್ಕಿಂತ, ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ನಿರಂತರ ಹೋಲಿಕೆಯ ಒತ್ತಡವನ್ನು ಕಡಿಮೆಮಾಡುವ ಬೇರೆ ವಿಧಾನಗಳಿವೆ.

ಮೊದಲಿಗೆ, ನಮ್ಮೊಳಗೆ ಹೋಲಿಕೆಯನ್ನು ಒಂದು ಪ್ರೇರಣಾತ್ಮಕ ಅಂಶವಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸುವುದನ್ನು ಬಿಡಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಒಂದು ಮಗುವಿಗೆ, 'ಅವನಿಗಿಂತ ಮುಂಚೆ ಮುಗಿಸು' ಎಂದೋ, 'ನೀನೇಕೆ ಅವಳಂತಾಗಲು ಆಗುವುದಿಲ್ಲ?' ಎಂದೋ ಹೇಳುವುದು ಬೇಕಿಲ್ಲ. ಮಗು ಏನನ್ನಾದರೂ ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಲು ಅಥವಾ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ವರ್ತಿಸಲು ಅದಕ್ಕೆ ಇನ್ನೊಬ್ಬರಷ್ಟು ಉತ್ತಮ ಅಥವಾ ಅವರಿಗಿಂತಲೂ ಉತ್ತಮವಾಗಿರುವುದಷ್ಟೇ ಕಾರಣವಲ್ಲದೆ, ಬೇಕಾದಷ್ಟು ಬೇರೆ ಒಳ್ಳೆಯ ಕಾರಣಗಳು ಇದ್ದಿರಲೇಬೇಕು! ಅಲ್ಲದೆ, ಹೋಲಿಕೆಗಳು ಸ್ವಾಭಿಮಾನದ ಭಾವವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತವೆ ಎಂಬುದಕ್ಕಿಂತ, ಅವನ್ನು ವಾಸ್ತವಾಂಶದಂತೆ ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ನಾವು ಸಹಾಯ ಮಾಡಬಹುದು. ಅಂದರೆ, ಗಣಿತದಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮವಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಯಾವುದೇ ಮೂಲಭೂತ ರೀತಿಯಲ್ಲಿಯೂ, ಗಣಿತದೊಂದಿಗೆ ಕಷ್ಟಪಡುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಿಂತ 'ಉತ್ತಮ'ನೋ 'ಹೆಚ್ಚು ಜಾಣ'ನೋ ಅಲ್ಲ. ಬೇರೆಬೇರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಬೇರೆಬೇರೆ ವಿಷಯಗಳು ಸುಲಭವಿರುತ್ತವೆ. ಹಾಗಾಗಿ, ಶಾಲಾ ಪರಿಸರವು ವಿಭಿನ್ನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ವಿಭಿನ್ನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವ ಹಲವಾರು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ತನ್ನ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಆದರೆ, ಶಾಲೆಯು ಅದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನದನ್ನು ಮಾಡಲೇಬೇಕು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಾಕ್ಷೇತ್ರದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಗಣಿತದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದಷ್ಟೇ ಮೌಲ್ಯಯುತವಾದದ್ದು ಎಂಬ ಬಲವಾದ ಸಂದೇಶವನ್ನು ನೀಡಬೇಕು. ಸುಮ್ಮನೇ 'ಪಠ್ಯೇತರ' ಎಂದೋ 'ಸಹಪಠ್ಯ' ಎಂದೋ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಉದ್ದನೆಯ ಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ಶಾಲಾ ವಾರ್ಷಿಕೋತ್ಸವದ ದಿನದಂದು ನೀಡುವುದರಿಂದ ಇದನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಆಗುವುದಿಲ್ಲ. ಭಾರತದಲ್ಲಿ ನಾವು ಈ ದಿಸೆಯಲ್ಲಿ ಬಹಳ ದೂರ ಕ್ರಮಿಸಬೇಕಾಗಿದೆ, ಸಣ್ಣಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಭಾಷೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಗಣಿತದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದಷ್ಟೇ ಮೌಲ್ಯಯುತವಾದದ್ದು ಎಂಬುದನ್ನು ತಿಳಿಸುವುದೇ ನಮಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತಿಲ್ಲ.

ಅಂತಿಮವಾಗಿ, ಸ್ಪರ್ಧೆಯನ್ನು ಸಾಂಸ್ಥೀಕರಣಗೊಳಿಸುವುದನ್ನು ನಾವು ಬಿಟ್ಟುಬಿಡಬಹುದು. ಮೇಲ್ನೋಟಕ್ಕೆ ಕಾಣುವ ಇದರ ಲಾಭಗಳೆಂದರೆ ಮಗುವಿನ ಮೇಲಿನ ಮಾನಸಿಕ ಒತ್ತಡವನ್ನು ಕಡಿಮೆಗೊಳಿಸುವುದು. ಬರೀ ಅದಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲ. ನಮ್ಮ ಆಧುನಿಕ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಹಲವಾರು ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಸ್ಪರ್ಧೆಯನ್ನು ಮೂಲಭೂತ ಪ್ರೇರಣಾಶಕ್ತಿಯನ್ನಾಗಿಸುವುದರ ಮೇಲೆಯೇ ನಿರ್ಮಿತವಾಗಿವೆ. ಆದರೆ, ಬಹಳಷ್ಟು ಕೇಳಿ ಬರುವ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಯಾದ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಆಕ್ರಮಣಕಾರಿ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳು ನಮ್ಮೆಲ್ಲರಲ್ಲಿಯೂ ಇರುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದೊಂದು ಅರ್ಧಸತ್ಯವಷ್ಟೇ. ನಮ್ಮೆಲರಲ್ಲೂ ಸಹಕಾರ ಮತ್ತು ಪರೋಪಕಾರಬುದ್ಧಿಯ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳು ಕೂಡ ಇರುತ್ತವೆ. ಬಹುಶಃ ನಾವು ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಯಾವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತೇವೆಯೋ ಅಥವಾ ಒತ್ತಿ ಹೇಳುತ್ತೇವೆಯೋ, ಅಂತಹವುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ನಾವು ಯೋಚಿತ ಆಯ್ಕೆ ಮತ್ತು ನಿರ್ಧಾರಗಳನ್ನು ಮಾಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಅಂತಹ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಮನೋಧರ್ಮವೇ, ಜಾಗತಿಕವಾಗಿ ಬಹುವಾಗಿ ನಮ್ಮ ಸುತ್ತ ಕಾಣುತ್ತಿರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ವೈಕಲ್ಯಗಳಿಗೆ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಬಡತನ ಮತ್ತು ಅಸಮಾನತೆ) ದಾರಿ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತವೆ.

ಅನುಭವಿಸುತ್ತಿರುವ ಒತ್ತಡವನ್ನು ಮಕ್ಕಳ ಮೇಲೆಯೂ ಸಾಗಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇಲ್ಲಿ ಏನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅನ್ವಯವಾಗುತ್ತದೆಯೋ, ಅದು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೂ ಅನ್ವಯವಾಗುತ್ತದೆ. ನಾವು ಅವರ ಕೆಲಸವನ್ನು ಚೆನ್ನಾಗಿ ನಿರ್ವಹಿಸಲು, ಆಂತರಿಕವಾಗಿ ಪ್ರೇರಿತರಾದ ಹಾಗೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕರು ಬೇಕೆಂದರೆ, ನಾವೂ ಅವರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಹಾಗೆಯೇ ಬೆಂಬಲಿಸಬೇಕು! ಇದನ್ನು ಡೆಸಿ ಅವರ ಮಾತುಗಳಲ್ಲೇ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, 'ಆಂತರಿಕವಾಗಿ ಪ್ರೇರಿತರಾಗಲು ಮತ್ತು ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ಸಮರ್ಥರೆಂದು ಗ್ರಹಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಹೇಗೆ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯತ್ತ ಮುಖಮಾಡಿರುವ ತರಗತಿಗಳು ಮುಖ್ಯವೋ, ಹಾಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೂ ತಮ್ಮದೇ ಒಲವುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ದೊರೆತ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯಿಂದ ಪ್ರಯೋಜನ ಪಡೆಯುವಂತಹ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ಕಡೆ ಮುಖಮಾಡಿರುವ ಸಂದರ್ಭವು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ'. ಇದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನದೇನನ್ನೂ ನಾನು ಒಪ್ಪಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಲಿಲ್ಲ. ಒಬ್ಬ ಉತ್ತಮ ಶಿಕ್ಷಕ ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಿತನಾಗಿರಲೇ ಬೇಕು. ಏಕೆಂದರೆ, ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಹೊರಗಿನಿಂದ ಅಥವಾ ಮೇಲಿನಿಂದ ಹೇರಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಇದಕ್ಕೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುವ ಒಂದು ಅಂಶವೆಂದರೆ ಬೋಧನೆ ಹಾಗೂ ಕಲಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಸಿಗುವ ಮಾಹಿತಿ. ಜೊತೆಗೆ, ನಿಜವಾದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ, ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಶಾಶ್ವತವಾಗಿ ಉಳಿಯುವಂತೆ ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದು ಈ ಮಾಹಿತಿಪೂರ್ಣ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯಿಂದ ಮಾತ್ರ. ಈ ಮುಖ್ಯ ಕಾರಣಕ್ಕಾಗಿಯೇ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಇಂತಹ ಒಂದು ಪುಸ್ತಕದ ಆವಶ್ಯಕತೆಯಿದೆ ಎಂದು ನಾನು ಭಾವಿಸಿದ್ದು.

ಇಲ್ಲಿ, ನಿನಗೆ ಹೇಗೆ ಎಂದು ತೋರಿಸುತ್ತೇನೆ

ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕ ತನ್ನ ತರಗತಿಗೆ ತರಬಹುದಾದ ಇನ್ನೊಂದು ಮೌಲ್ಯಯುತ ಪ್ರಾಧಾನ್ಯತೆ, **'ಪ್ರಬುದ್ಧತಾ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ** (mastery orientation). ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು ಪ್ರತಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೂ, ಪ್ರತಿಯೊಂದನ್ನೂ ಕಲಿಯಲು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಸಮಯದ ಕುರಿತು ಯೋಚಿಸದೆ ಕಲಿಯಲಿ ಎಂಬ ಲಕ್ಷ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. 'ನಾನು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದರೆ ನನಗೆ ಸಾಧ್ಯ' ಎಂಬ ಮುಖ್ಯ ಕಲ್ಪನೆಯ ಮೇಲೆ ಇದು ನಿಂತಿದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅವರ ಗಮನ ಮತ್ತು ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು **ಪ್ರಯತ್ನ**ದ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಪ್ರಬುದ್ಧತಾ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಕ್ಕೆ ಒಂದು ಪ್ರಾತಿನಿಧಿಕ ಪರ್ಯಾಯವೆಂದರೆ **ಸಾಧನಾ** ಮನೋಧರ್ಮ. ಅದರಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಸಹವರ್ತಿಗಳ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಅಥವಾ ಅವರಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನದನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಇಲ್ಲಿ ಬೇರೆಯವರ ಸಾಧನೆಯೊಂದಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿ ಒಬ್ಬನ ಯಶಸ್ಸನ್ನು ಅಳೆಯಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರೂ ಕೂಡ ಕಲಿಕೆಯ ಬದಲಾಗಿ ಸಾಧನೆಯತ್ತ ಗಮನಹರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅದರಿಂದಾಗಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಗಮನ ಮತ್ತು ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು **ಸಾಮರ್ಥ್ಯ**ದ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಪ್ರಬುದ್ಧತಾ ಸಾಧನೆಯ ಕುರಿತ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಹೆಚ್ಚೂ ಕಡಿಮೆ ನಾನು ಹಿಂದೆ ತರಗತಿ ಪರಿಸರಗಳ ಬಗ್ಗೆ ವಿವರಿಸುವಾಗ ತೋರಿಸಿದ ವ್ಯಕ್ತಿಕೇಂದ್ರಿತ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಕುರಿತ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿಗೆ

ಸಮಾನಾಂತರವಾಗಿ ಸಾಗುತ್ತವೆ. ಪ್ರಬುದ್ಧತಾ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ವೈಫಲ್ಯಗಳಿಗೆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕಿಂತ ಅವರ ಪ್ರಯತ್ನದ ಕಾರಣಗಳನ್ನು ನೀಡುವುದರಿಂದ, ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮಟ್ಟಗಳು ಉನ್ನತವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಆ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಭವಿಷ್ಯದಲ್ಲೂ ಅವರು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರೇರಿತರಾಗುತ್ತಾರೆ. ಪ್ರಬುದ್ಧತಾ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು ಹೆಚ್ಚು ಕಲಿಕಾ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಬಳಸುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನೂ ಕಾಡುತ್ತವೆ. ಅವರು, 'ನಾನು ಇದನ್ನು ಮಾಡಬಲ್ಲೆನೆ?' ಎಂಬಲ್ಲಿಂದ 'ನಾನು .ಇದನ್ನು ಹೇಗೆ ಮಾಡಬಹುದು?' ಎಂಬಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ಮುಂದುವರಿಯುತ್ತಾರೆ.

ಸಾಧನೆ ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ಬದಲಾಗಿ ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಯತ್ನಕ್ಕೆ ಪ್ರಾಧಾನ್ಯತೆ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯವನ್ನು ನೀಡುವ ಮೂಲಕ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಪ್ರಬುದ್ಧತಾ ಗುರಿಗಳನ್ನು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಮುಖ್ಯವಾಗಿಸಬಹುದು. ಆದರೆ, ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ, ಹಲವು ಮಕ್ಕಳು ತಾವಾಗಿಯೇ ಭಾರೀ ಸಾಧನಾ ಮನೋಧರ್ಮವುಳ್ಳವರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಇದರರ್ಥ, ಅವರು ಹಿರಿಯರ ಪ್ರಚೋದನೆಯಿಲ್ಲದೇ, ತಂತಾನೆ ತಮ್ಮನ್ನು ತಮ್ಮ ಸ್ನೇಹಿತರ ಜೊತೆ ಹೋಲಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಅಂದ ಹಾಗೆ, ನಾವು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಸ್ಪರ್ಧೆಯನ್ನು 'ತೆಗೆದು ಬಿಡಿ' ಎನ್ನುವ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದಾಗ, ಅದನ್ನು ವಿರೋಧಿಸಲು ಬಹಳ ಜನರು ಮೊದಲು ಹೇಳುವ ವಿಷಯ: ಪರಸ್ಪರರೊಂದಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮತ್ತು ಸ್ಪರ್ಧಿಸುವುದು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಹಜವಲ್ಲವೇ? **ಬಾಕ್ಸ್ 2**ರಲ್ಲಿ ಈ ಆಸಕ್ತಿಕರ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಶಿಕ್ಷಣದ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿದೆ.

ತಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮತ್ತು ಪ್ರಯತ್ನಗಳ ಬಗ್ಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗಿರುವ ನಂಬಿಕೆಗಳಿಗೂ, ಶಿಕ್ಷಕರ ವರ್ತನೆಗಳಿಗೂ ತೀರಾ ನಿಕಟ ಸಂಬಂಧವಿದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಕೊನೆಯ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಈ ಮುಖ್ಯ ವಿಷಯವನ್ನು ನೋಡೋಣ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ

ಕ್ಯಾರೊಲ್ ಡ್ವೆಕ್ ಎಂಬ ಮನೋವಿಜ್ಞಾನಿಯು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಹೇಗೆ ಆಲೋಚಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಕಂಡುಹಿಡಿಯಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದರು. ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಅವರು ಅದರ ಬಗ್ಗೆ ಹೇಗೆ ಆಲೋಚಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದೇ ಬಹಳಷ್ಟು ಸಂಶೋಧನೆಗೆ ಅವಕಾಶವಿರುವ ಕ್ಷೇತ್ರವೆಂದು ಅವರು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಡ್ವೆಕ್ ಅವರ ಪ್ರಕಾರ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ ಎಂಬುದು ಕಲಿಕೆ ಹೆಚ್ಚಾದಂತೆ ಹೆಚ್ಚಾಗುವಂತಹದ್ದು, ಅಂದರೆ ವೃದ್ಧಿಹೊಂದುವ ವಸ್ತು (incremental quantity) ಎಂದು ಭಾವಿಸಿದರೆ, ಆಗ ಅವರು ಕಲಿಯಲು ಪ್ರೇರಿತರಾಗುತ್ತಾರೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಪರ್ಯಾಯ ನಂಬಿಕೆಯೆಂದರೆ, ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯು ಹೆಚ್ಚೂ ಕಡಿಮೆ ಒಂದು ಸ್ಥಿರ ಅಸ್ತಿತ್ವ (fixed entity). ಇದನ್ನು ನಂಬುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸವಾಲೊಡ್ಡುವ ಪಠ್ಯವಸ್ತುವನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಕಡಿಮೆ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಇರುತ್ತದೆ.

1970ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ ಡ್ವೆಕ್ ಅವರು, ಸವಾಲೊಡ್ಡುವ ಶಾಲಾ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಮಾಡುವಾಗ ಒಂದು ರೀತಿಯ 'ಅಸಹಾಯಕತೆ'ಯನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದರು. ಬೇರೆ ಮಕ್ಕಳು ಸವಾಲೊಡ್ಡುವ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಮಾಡಲು ಅವರೇ ಮುಂದೆ ಬಂದು, ಅಂತಹ ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನು ಹುಡುಕುತ್ತಿದ್ದರು. ರಹಸ್ಯ ಇದ್ದದ್ದು ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಅವರಿಗಿದ್ದ ನಂಬಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಎಂದು ತೋರಿತು. ಚಿಕ್ಕಮಕ್ಕಳು ವೃದ್ಧಿಹೊಂದುವ ಗುಣವಿದ್ದ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ಬಗ್ಗೆ

ನಂಬಿಕೆ ಉಳ್ಳವರಾದರೆ, ಅವರು ಬೆಳೆಯುತ್ತಾ ಹೋದಂತೆಲ್ಲ, ಅವರಲ್ಲಿ ಕೆಲವರು ಸ್ಥಿರ ಅಸ್ತಿತ್ವದ ನಂಬಿಕೆಯತ್ತ ಹೋಗುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಡ್ವೆಕ್ ಅವರು ಗ್ರಹಿಸಿದರು. ಈ ಬದಲಾವಣೆಗೆ ಏನು ಪ್ರಚೋದನೆ? ಹಿರಿಯರು ಪ್ರಯತ್ನಕ್ಕಿಂತ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೊಗಳುವುದೂ ಒಂದು ಅಂಶವಾಗಿತ್ತು. ಒಂದು ಮಗುವಿಗೆ 'ನೀನು ಅದನ್ನು ತುಂಬಾ ಚೆನ್ನಾಗಿ ಮಾಡಿದ್ದೀಯ. ನೀನು ತುಂಬಾ ಜಾಣೆ!' ಎಂದು ಹೇಳುವುದು ತಕ್ಷಣ ಎರಡು ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತವೆ. ಒಂದನೆಯದು, ಮಗು ತನ್ನ ಬಗ್ಗೆ ತಾನು ಉತ್ತಮ ಭಾವವನ್ನು ತಾಳುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಈ 'ಉತ್ತಮ ಅನಿಸುವ' ಸ್ಥಿತಿಯು ತಾನು ಜಾಣೆ ಎಂಬ ಪ್ರಭೆಯ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿದೆ. ಹೀಗಾಗಿ ಸೋಲಿನ ಮೊದಲ ಸೂಚನೆಗೇ ಅದನ್ನು ಕೆಳಗೆ ಬೀಳುವಂತೆ ಮಾಡಬಹುದು. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಯಾರಾದರೂ ಉತ್ತಮ ಸಾಧನೆ ಮಾಡದಿದ್ದರೆ, ಅವರು ಜಾಣರಲ್ಲ ಎಂಬುದು ಅದರ ಅರ್ಥ. ಇದು ಮಗು ಭವಿಷ್ಯದಲ್ಲಿ ತಾನು ಸೋಲಬಹುದಾದ ಪ್ರಸಂಗಗಳಿಂದ ದೂರ ಇರುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಇದು ಸವಾಲೊಡ್ಡುವ ಕ್ರಿಯೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಡಿಮೆ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಹೊಂದುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ.

ಡ್ವೆಕ್ ಮತ್ತು ಕ್ಲಾಡಿಯಾ ಮ್ಯುಯೆಲರ್ ಅವರು, ಹತ್ತರಿಂದ ಹನ್ನೆರಡು ವರ್ಷದ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಹಲವಾರು ಅಧ್ಯಯನಗಳನ್ನು ನಡೆಸಿದ್ದಾರೆ. ಅವುಗಳ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು ಇದನ್ನು ಖಾತರಿ ಪಡಿಸಿವೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸಾಧಾರಣ ಸುಲಭದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಗುಚ್ಛವನ್ನು (set) ಬಿಡಿಸಲು ನೀಡಿ, ನಂತರ ಅವರು ಅವನ್ನು ತುಂಬಾ ಚೆನ್ನಾಗಿ ಮಾಡಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ಹೇಳಲಾಯಿತು. ಜೊತೆಗೆ ಕೆಲವರಿಗೆ, 'ನೀವು ಇಂತಹ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಿಡಿಸುವಲ್ಲಿ ಜಾಣರಿರಲೇಬೇಕು'. ಇನ್ನು ಕೆಲವರಿಗೆ 'ಈ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಿಡಿಸಲು ನೀವು ಕಷ್ಟಪಟ್ಟು ಕೆಲಸ ಮಾಡಿರಬಹುದು' ಎಂದು ಹೇಳಲಾಯಿತು. ಆ ಪ್ರಯೋಗದ ಮುಂದಿನ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ಮುಂದೆ ಎಂತಹ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಬೇಕು ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ನೀಡಲಾಯಿತು. ಅವೆಂದರೆ, ಸುಲಭವಿರುವ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು, ನಾನು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಬಿಡಿಸುವಂತಹವು ಹಾಗೂ ಕಷ್ಟವಿದ್ದು ತಾನು ಅವುಗಳಿಂದ ಕಲಿಯಬೇಕಾದದ್ದು ಇರುವಂತಹವು. ಅದರ ಫಲಿತಾಂಶಗಳ ಪ್ರಕಾರ, ಯಾವ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಗೆ ಹೊಗಳಿಕೆ ದೊರೆತಿತ್ತೋ ಆ ಮಕ್ಕಳು ಎರಡನೇ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಸುಲಭವಾಗಿದ್ದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡಿದ್ದರು. ಯಾರಿಗೆ ಅವರ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಿಗೆ ಹೊಗಳಿಕೆ ದೊರೆತಿತ್ತೋ, ಆ ಮಕ್ಕಳು ಕಷ್ಟವಿದ್ದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡಿದ್ದರು. ಡ್ವೆಕ್ ಅವರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಪ್ರಶ್ನೆಯೊಂದನ್ನು ಕೂಡ ಕೇಳಿದ್ದರು: ಅವರು ಈ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಎಷ್ಟು ಖುಷಿಯಿಂದ ಬಿಡಿಸಿದ್ದರು ಹಾಗೂ ಅವರೇನಾದರೂ ಮನೆಗೂ ಸ್ವಲ್ಪ ಈ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಂಡು ಹೋಗಲು ಬಯಸುತ್ತಾರಾ? ಇಲ್ಲಿನ ಉತ್ತರಗಳು ತುಂಬಾ ಕುತೂಹಲಕಾರಿಯಾಗಿದ್ದವು. ಮೊದಲ ಗುಚ್ಛದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಮತ್ತು ಹೊಗಳಿಕೆಗಳನ್ನು ನೀಡಿದ ತಕ್ಷಣ ಕೆಲವೊಂದು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಮೇಲಿನ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಕೇಳಲಾಗಿತ್ತು. ಅವರಿಗೆ ನೀಡಲಾದ ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯ ಹೊಗಳಿಕೆಗೆ ಯಾವುದೇ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಅವರು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿರಲಿಲ್ಲ. ಆದರೆ, ಕೆಲವೊಂದು ಮಕ್ಕಳು ಎರಡನೇ ಗುಚ್ಛದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಿಡಿಸಿದ ನಂತರ, ಅವರು ಹಿಂದಿನಷ್ಟು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಈ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಿಡಿಸಿಲ್ಲ ಎಂದು ಹೇಳಿದ ನಂತರವೇ ಮೇಲಿನ ಆ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಕೇಳಲಾಗಿತ್ತು. ಈ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಿಡಿಸುವಲ್ಲಿ, ಮುಂಚೆ ಅವರ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಗಾಗಿ ಹೊಗಳಲ್ಪಟ್ಟವರು, ತಮ್ಮ ಪ್ರಯತ್ನಕ್ಕಾಗಿ ಹೊಗಳಲ್ಪಟ್ಟವರಿಗಿಂತ ಕಡಿಮೆ ಖುಷಿಪಟ್ಟರು. ಮನೆಗೆ ಈ ರೀತಿಯ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಕೊಂಡೊಯ್ಯುವ ಬಗ್ಗೆ ಅವರು ಅಂತಹ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನೇನೂ ತೋರಲಿಲ್ಲ.

ಖುಷಿಪಡುವ ಮತ್ತು ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಪಡೆಯುವಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಒಂದು ಸೋಲಿನ ಅನುಭವದ ನಂತರವೇ ಆಗಿರುವಂತೆ ಕಂಡುಬರುತ್ತವೆ.

ಈ ವಿದ್ಯಮಾನಕ್ಕೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ನೈಜ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೂ ಏನಾದರೂ ಸಂಬಂಧವಿದೆಯೆ? ಡ್ವೆಕ್ ಅವರ ಮಾತಿನಲ್ಲೇ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ಅಥವಾ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆ, ಮತ್ತು ಪ್ರಬುದ್ಧತಾಮುಖಿ ಗುಣಗಳ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೂ ಸಂಬಂಧ ಇಲ್ಲ. ಕೆಲವು ಪ್ರತಿಭಾವಂತ ಮಕ್ಕಳು ಸವಾಲುಗಳಿಂದ ದೂರವಿರುತ್ತಾರೆ, ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಇಷ್ಟಪಡುವುದಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಕಷ್ಟಗಳು ಎದುರಾದಾಗ ಸೊರಗುತ್ತಾರೆ. ಅದೇ, ಕೆಲವು ಕಡಿಮೆ ಪ್ರತಿಭಾವಂತ ಮಕ್ಕಳು ನಿಜವಾದ ಸಾಧಕರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಸವಾಲುಗಳಿದ್ದಾಗ ಕಷ್ಟಪಟ್ಟು, ಕಷ್ಟವಾದ ವಿಷಯಗಳು ದೊರಕಿದಾಗ ತೀವ್ರವಾಗಿ ಪ್ರಯತ್ನ ಪಡುತ್ತಾ ಜೊತೆಗೆ ನೀವು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಿದುದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನದನ್ನು ಸಾಧಿಸಿ ತೋರಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಆದರೆ, ಪ್ರಬುದ್ಧತಾಮುಖಿ ಮನೋಭಾವವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕಾಲಕ್ರಮೇಣ ಹೆಚ್ಚು ಸಮರ್ಥರಾಗಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ.

ಕೊನೆಯದಾಗಿ

ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯು ನಮ್ಮೆಲ್ಲರಲ್ಲೂ ಅಗಾಧವಾಗಿರುವ ಒಂದು ಸಹಜ ಮಾನವ ಗುಣ. ಆದರೆ, ದುರದೃಷ್ಟವಶಾತ್, ಬೆಳಗಿನಿಂದ ರಾತ್ರಿಯವರೆಗೆ ಮಾಡಬೇಕಾದ ಪ್ರತಿ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲೂ ನಾವು ಬಹಳವಾಗಿ ಪ್ರೇರಿತರಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಒಂದು ಬಚ್ಚಲ ತೊಟ್ಟಿಯ ತುಂಬಾ ಮುಸುರೆ ಪಾತ್ರೆಗಳನ್ನು ತುಂಬಿಕೊಂಡ ನಾನು, ಒಂದು ಚೀಲದ ತುಂಬ ಹೋಮ್‌ವರ್ಕ್ ತುಂಬಿಕೊಂಡ ನನ್ನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗಿಂತ ಭಿನ್ನವೇನೂ ಅಲ್ಲ. ಏನು ಮಾಡಬೇಕೋ ಅದಕ್ಕೆ ಪ್ರತಿರೋಧ ತೋರುವ ಭಾರೀ ಭಾವನೆ ಆ ಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಇರುತ್ತದೆ. ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ, ಮಾಡಬೇಕಾದ ಕೆಲಸದಲ್ಲಿ **ಪ್ರತಿರೋಧದ** ಅನುಪಸ್ಥಿತಿಯೇ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ನಾವು ಮಕ್ಕಳ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವ ದಾರಿಗಳತ್ತ ನೋಡುವ ಬದಲು, ಪ್ರತಿರೋಧದ ಒತ್ತಡದತ್ತ ನಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಬೇಕು. ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಒಟ್ಟಿಗೇ ಪ್ರತಿರೋಧವನ್ನು ಹೇಗೆ ಎದುರಿಸಬಹುದು ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ತಾವೇ ಕಲಿಯಬಹುದು. ಅಷ್ಟಕ್ಕೂ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಇಂತಹ ಒತ್ತಡವನ್ನು ತಮ್ಮ ಜೀವನಪೂರ್ತಿ ಎದುರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇಲ್ಲಿ, ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಅದರ ಬಗ್ಗೆ ಕಲಿಯಲು ಒಂದು ಸೂಕ್ತ ಅವಕಾಶವಿದೆ.

ನಾವು ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸಲು ದೊಣ್ಣೆ ಅಥವಾ ಬೆಣ್ಣೆ, ಅಲ್ಲ ಸ್ಪರ್ಧೆಯನ್ನು ಬಳಸಿದಾಗ, ಪ್ರತಿರೋಧದ ವಿಷಯದಿಂದ ಸಂಪೂರ್ಣ ಪಕ್ಕಕ್ಕೆ ಸರಿದಿರುತ್ತೇವೆ. ನಮ್ಮ ದೇಶದಲ್ಲಿ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಸಾವಿರಾರು ಜನ ಯುವಕರಿದ್ದಾರೆ. ಆದರೆ ಅವರಲ್ಲಿ ಬಹಳಷ್ಟು ಜನರಿಗೆ ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವೇ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿಲ್ಲ ಅಥವಾ ತಮ್ಮ ಒತ್ತಾಸೆಗಳು ಮತ್ತು ಬಯಕೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಚಿಂತನೆ ಮಾಡಲು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹ ನೀಡಿಲ್ಲ. ಬಾಹ್ಯ ಸ್ಪರ್ಧೆಯ ಆಸರೆಗಳನ್ನು ನಾವು ತೆಗೆದು ಹಾಕಿದರೆ ಅವರ ಅಭಿಪ್ರೇರಣೆ ಮತ್ತು ಒತ್ತಾಸೆ ಏನಾಗಬಹುದು? ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಹಾಗೂ ಅಭಿಪ್ರೇರಣಾತ್ಮಕ ಸ್ಥಿತಿಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಸ್ವಚಿಂತನೆ ಹಾಗೂ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಮಾಡುವುದು ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಮುಖ ಉದ್ದೇಶವೆಂದು ನೀವು ನಂಬುವುದಾದರೆ, ನಿಮ್ಮ ಶಾಲೆ ಅಥವಾ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಸ್ಪರ್ಧೆಯನ್ನು ಒಂದು ಅಭಿಪ್ರೇರಣಾ ಶಕ್ತಿಯನ್ನಾಗಿ ಬಳಸುವುದನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಪಕ್ಕಕ್ಕಿಡಲು

ನೀವು ನಿರ್ಧರಿಸಲೂಬಹುದು. ಆದರೆ ನೀವು ಹಾಗೆ ಮಾಡಿದ ತಕ್ಷಣವೇ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮಾಂತ್ರಿಕ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸರಿ ಹೋಗದಿದ್ದರೆ, ಅವರು ತಮ್ಮಿಂದ ಸಾಧ್ಯವಾದಷ್ಟು ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾದುದನ್ನು ಮಾಡಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸದಿದ್ದರೆ, ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾದ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಹೊರಹೊಮ್ಮಿಸದಿದ್ದರೆ, ಅವರ ಸಾಧನೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಆನಂದತುಂದಿಲರಾಗಿರದಿದ್ದರೆ, ನೀವು ನಿರಾಶರಾಗಬಾರದು! ಸಾಧನೆ ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ಒತ್ತು ನೀಡುವಲ್ಲಿಂದ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಯತ್ನಕ್ಕೆ ಒತ್ತುಕೊಡುವ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು, ಕೇವಲ 'ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸುವ ಉತ್ತಮ ರೀತಿ' ಎಂದಷ್ಟೇ ನೋಡದೆ, ಬದಲಿಗೆ, ಅದು ಹೊಸ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ, ಹೊಸ ಸವಾಲುಗಳಿಗೆ ಹಾಗೂ ನಿಸ್ಸಂಶಯವಾಗಿ ಹೊಸ ತಹತಹಕ್ಕೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಇವೆಲ್ಲವಕ್ಕೂ ಅಗಣಿತವಾದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮೌಲ್ಯವಿದೆ.