

انگیزش^۱

از اصطلاح انگیزش تعریف های گوناگونی به دست آمده است. یکی از جامع ترین آن ها تعریف زیر است: انگیزش به نیروی ایجاد کننده، نگهدارنده، و هدایت کننده رفتار گفته می شود. انگیزه^۲ به صورت نیاز یا خواست ویژه ای که انگیزش را موجب می شود، تعریف شده است. معمولا انگیزش و انگیزه به صورت مترادف به کار می روند. با این حال، می توان انگیزه را دقیق تر از انگیزش دانست. به این صورت که انگیزش را عامل کلی مولد رفتار، اما انگیزه را علت اختصاصی یک رفتار خاص به حساب آورد. اصطلاح انگیزه بیشتر در اشاره به رفتار انسان به کار می رود. مثلا وقتی که می پرسیم چرا فلان شخص رفتار خاصی را انجام می دهد، به دنبال انگیزه او هستیم. (سیف، ۱۳۸۸، ص ۲۳۰).

در این متن اصطلاح انگیزش و انگیزه مترادف به کار رفته است و در سرتاسر آن از اصطلاح انگیزش استفاده می شود. هر جا در منبع اصلی از واژه انگیزه استفاده شده و در این تحقیق به آن منبع استناد شده است، برای امانت همان واژه انگیزه آمده است. بدون شک انگیزش یکی از مهم ترین شرایط یادگیری است. انگیزش در یادگیری ممکن است به عواملی مانند شخصیت و توانایی دانش آموز و یا ویژگی های تکلیف، مشوق ها و سایر عوامل محیط آموزشی مربوط باشد. دانش آموزانی که دارای انگیزش بالایی برای یادگیری هستند به راحتی قابل شناسایی و تشخیص هستند. اینگونه دانش آموزان به یادگیری اشتیاق نشان می دهند، علاقه مند، کوشا و جدی هستند و تکالیف خود را به درستی و با دقت انجام می دهند. این گروه از دانش آموزان وقت بیشتری برای مطالعه صرف می کنند و دوست دارند به مراحل بعدی تحصیلی راه یابند.

انگیزه یادگیرنده برای یاد گرفتن یک مطلب بخصوص و یا انجام یک کار و فعالیت خاص و نتیجه گیری از آن در کمیت و کیفیت یادگیری مؤثر است. نوع و میزان انگیزه ها در یادگیرنده نقش بسیار مهمی را در جریان یک

1. Motivation

2. Motive

یادگیری اصیل، عمیق، و پایدار دارد. واژه انگیزه از کلمه لاتین موور^۳ به معنی جنبش و حرکت مشتق شده است و معمولاً به نیرویی گفته می‌شود که از درون انسان سرچشمه می‌گیرد و محرک فعالیت‌های فرد در یک زمینه خاص یا برای رسیدن به یک یا چند هدف خاص می‌شود. بطور کلی بسیاری از روان‌شناسان این نظریه را تأیید می‌کنند که داشتن انگیزه عنصر اصلی انجام هر عمل است. انگیزه باعث فعالیت و فعالیت باعث یادگیری و یادگیری باعث تغییر در رفتار می‌شود. (پروند، ۱۳۸۵، ص ۱۵۷).

تغییر در رفتار → یادگیری → فعالیت → انگیزه

صفوی (۱۳۸۳، ص ۲۸) انگیزش را یکی از شرایط مؤثر در یادگیری مطرح می‌کند و در این مورد می‌گوید که "یادگیری هم مانند سایر فعالیت‌ها، کار محسوب می‌شود و در پاره‌ای از موارد، کاری است بسیار دشوار. اما هر کار دشواری اگر با شوق و ذوق و انگیزه همراه باشد، احساس دشواری آن از میان می‌رود و با علاقه دنبال می‌شود". وی در ادامه بیان می‌کند که بهترین عامل ایجاد کننده انگیزش در دانش‌آموز اینست که وی درس را خوب بفهمد، چون دانش‌آموزی که درس را خوب فهمیده باشد در امتحان نمره خوب کسب می‌کند و این نمره خوب باعث تشویق وی در نظر همکلاسی‌ها و معلمان خود می‌شود. در نهایت این تشویق‌ها و سایر فعالیت‌های دانش‌آموز که منجر به پیشرفت وی گردد، انگیزش یادگیری او را تقویت می‌کند. شعبانی (۱۳۸۴، ص ۱۶) انگیزش را یکی از عوامل مؤثر در یادگیری می‌داند. وی تصریح می‌کند که انگیزش به علت‌های متفاوتی بوجود می‌آید. دو علت رغبت و هدف را به عنوان عوامل ایجاد انگیزش نشان می‌دهد. "رغبت محرکی است که نیروی فعالیت را افزایش می‌دهد". علاقه به درس موجب فعالیت در دانش‌آموزان می‌شود. اگر مطالبی که به دانش‌آموزان ارائه می‌شود، مطابق با نیازهای آنها باشد و در برخورد با محیط به آنها کمک نماید، باعث برانگیختن رغبت آنها خواهد شد. علاوه بر رغبت، هدف نیز در ایجاد انگیزش نقش مهمی دارد. "هدف به فعالیت انسان جهت و نیرو می‌دهد". وقتی انسان در زندگی خود هدف داشته باشد، این هدف او را به فعالیت و تکاپو وا می‌دارد. وقتی دانش‌آموزان هدف فعالیت‌های آموزشی مدرسه را بدانند، برای انجام فعالیت‌های متنوع برانگیخته می‌شوند.

³. Mover

انگیزش را می توان از دو نظر درونی یا بیرونی و عمومی یا اختصاصی بودن مورد بررسی قرار داد.

انگیزش درونی^۴ و بیرونی^۵

عوامل انگیزشی را می توان به دو دسته درونی و بیرونی تقسیم کرد. انگیزش درونی به فعالیت هایی اشاره دارد که یادگیرندگان به صورت خود جوش آن را انجام می دهند. خود آن فعالیت ها چنان برای آنها جذاب می باشند که به صورت خودکار تمایل دارند آن را انجام بدهند. "انگیزش درونی یعنی اینکه فرد، فعالیتی را برای نفس آن عمل انجام بدهد و رضایت و خوشنودی شخصی اش عامل انجام آن فعالیت است" (کدیور، ۱۳۸۵، ص ۲۰۶). گاهی اوقات فعالیت هایی مطرح می شود که دانش آموزان بدون در نظر گرفتن نمره دوست دارند آنها را انجام دهند. مثلاً هنگامی که فعالیت ها مربوط به دایناسورها و یا سرگذشت افراد مشهوری در جامعه باشد، دانش آموزان با میل و رغبت درونی در آن ها درگیر می شوند.

"انگیزش بیرونی به انگیزشی اطلاق می شود که حاصل عواملی بیرون از خود یادگیرنده است، از قبیل انگیزشی که حاصل تقویت های بیرونی نظیر نمره یا دادن آب نبات و نظایر آنهاست" (کریمی، ۱۳۸۳، ص ۱۲۰). از آن جا که این تقویت کننده ها خارج از یادگیرنده هستند به آنها بیرونی می گویند. مثلاً وقتی که دانش آموزی به علت ترس از معلم خود تکالیف درسی را انجام می دهد دارای انگیزش بیرونی است.

انگیزش عمومی و اختصاصی

انگیزش در دو سطح عمومی و اختصاصی قابل بررسی است. انگیزش عمومی برای یادگیری یک نوع گرایش و تمایل است که یادگیرنده دائماً به دنبال یادگیری است. در این نوع، یادگیرنده دارای یک گرایش درونی پایدار و گسترده جهت مسلط شدن بر مهارت های مربوط به یادگیری می باشد. این انگیزش در تمامی دوران مدرسه و دانشگاه و

⁴. Intrinsic Motivation

⁵. Extrinsic Motivation

محیط کار و سایر موقعیت های زندگی ادامه خواهد داشت. این نوع انگیزش علاوه بر اینکه پایدار و دائمی است دارای ویژگی گستردگی نیز می باشد، و از یک موضوع کلاسی خاص فراتر است. (کریمی، ۱۳۸۳، ص ۱۱۸).

انگیزش اختصاصی به دانش آموز کمک می کند تا یک درس خاص را یاد بگیرد و این نیرو معمولاً به عوامل درونی وابسته است. "تفاوت این دونوع انگیزش در این است که انگیزش عمومی در درون دانش آموز است اما انگیزش اختصاصی بیشتر بستگی به معلم و محتوای درس دارد" (کریمی، ۱۳۸۳، ص ۱۱۹). معلم می تواند با استفاده از راهبردها و فنون خاصی که به کار می برد، در این انگیزش تغییر ایجاد کند. و از آن برای یادگیری بهتر برای دانش آموزان در یک درس خاص استفاده نماید. انگیزش عمومی را هم می توان تغییر داد، اما تغییر دادن آن مسلماً مشکل تر است و نیاز به تلاش بیشتر و وقت بیشتری می باشد.

جدول ۱-۲ انگیزش عمومی و اختصاصی برای یادگیری (اقتباس از ایگن و کوچاک، ۱۹۹۲، به نقل از کریمی، ۱۳۸۳، ص ۱۱۹)

میزان ثبات	منبع	نوع انگیزش
ثابت در طول زمان	خود یادگیرنده	انگیزش عمومی
ناپایدار-وابسته به معلم و موضوع	معلم و موضوع درس	انگیزش اختصاصی

نظریه های انگیزشی

آنچه در فرایندهای تربیتی اهمیت دارد آن است که تربیت شونده میل به انجام کارهای خواسته شده داشته باشد و با تمایل خود برای آنها تلاش کند. چه چیزی باعث می شود که انسان ها برای اعمال خود تلاش نمایند. نظریه پردازان برای رفتار انسان ها نیرویی را قائل می شوند که عامل رفتار انسان است که آن نیرو را انگیزش می نامند. اما پاسخ به چیستی و منشأ این نیروی شکل دهنده رفتار انسان ها نظریات متفاوتی را در باب انگیزش بوجود آورده است. بطور کلی نظریه های انگیزشی را می توان به دو دسته کلی تقسیم کرد:

الف) قائلین به جبر: معتقدند نیرویی خارج از مهار آدمی عامل رفتار اوست. این گروه می گویند انسانها از خود آزادی و اختیاری برای انتخاب فعالیت های خود ندارند و شرایط محیطی و یا گزینه است که رفتار او را شکل می دهد.

ب) قائلین به اختیار: معتقدند که رفتار انسان تحت مهار اوست و آدمی در انتخاب نوع رفتار خود آزاد است. این گروه رفتار انسان را به خود او نسبت می دهند. انسان را دارای اراده ای می دانند که بر اساس آن راه و مسیر خود را انتخاب می کند. انسان همیشه در زندگی خود در برابر دو راهی ها و انتخاب ها قرار می گیرد و بر اساس آزادی و اختیار خود راه خودش را انتخاب می کند. این گروه در عین حال که تأثیر محرک های بیرونی و غریزه ها و کشمکش های دوران کودکی را بر شخصیت انسان نفی نمی کنند، انسان ها را قربانی دگرگونی ناپذیر این نیروها نمی دانند. تصویری که این گروه از طبیعت انسان به دست می دهند خوش بینانه و امید بخش است. این گروه نیروی حرکت دهنده انسان را نیرویی درونی و خودجوش می پندارند که از خود او سرچشمه می گیرد و باعث فعالیت او می شود. (موسی پور، ۱۳۸۲، ص ۳۷).

در طول تاریخ روان شناسی، نظریه های متفاوتی در زمینه انگیزش شهرت یافته اند. تا سال ۱۹۵۰ نظریه سائق در انگیزش شهرت فراوانی داشت. ولی با انتقادات زیادی که به این نظریه مطرح شد، علاقه به الگوهای رشد و خود شکوفایی در انگیزش مطرح شد. در دهه ۱۹۶۰ رویکرد شناختی در زمینه انگیزش ظاهر شد. اخیراً نظریه هایی مطرح می شوند که انسان را موجودی فعال و برانگیخته برای اهداف قابل پیش بینی می دانند. (پروین، ۱۹۹۷، به نقل از کدیور، ۱۳۸۵ ص ۱۹۶).

نظریه سائق بر کسب لذت و پرهیز از درد تأکید داشت و به دو دسته کاهش تنش و نظریه غریزی تقسیم می شد. بر اساس نظریه کاهش تنش، نیازهای زیستی درون موجود زنده موجب تنش می شوند و فرد با ارضای این نیازها در صدد کاهش تنش بر می آید. گرسنگی و تشنگی تنش زاست ولی می توان آنها را با خوردن و آشامیدن کاهش داد. در نظریه کاهش تنش، موجود زنده در جستجوی تعادل است و در نتیجه ی ارضای نیازها یا کاهش تنش (تعادل) کسب لذت می کند. بعضی از نظریه های انگیزش، بر تلاش انسان در دستیابی به خود - بسندگی تأکید دارند. بر این اساس، افراد در جستجوی رشد و به منصفه ی ظهور رساندن توانایی های خود هستند، حتی به بهای اینکه تنش افزایش یابد. (کدیور، ۱۳۸۵، ص ۱۹۷). در نظریه های شناختی، انسان در پی درک و پیش بینی رویدادهاست و به جای جستجوی لذت به ثبات و دانستن نیاز دارد. در این رویکرد ممکن است حتی با وجود درد و ناراحتی انسان به دنبال هدف خود باشد و در مسیر رسیدن به هدف یک رویداد ناخوشایند بر یک رویداد خوشایند ترجیح داده شود.

نظریه های انگیزشی آثار فراوانی برای معلمان دارد. معلمان می توانند با استفاده از این نظریه ها محیطی را ایجاد کنند که امکان تجربه اندوزی توأم با موفقیت را برای دانش آموزان فراهم بیاورد. در دنباله مطلب به بررسی تعدادی دیگر از مهمترین نظریه های انگیزشی می پردازیم.

نظریه غریزه گرایی

منشأ نظریه غریزه گرایی به یکی از اندیشمندان بزرگ قرن نوزدهم، چارلز داروین، بر می گردد. او اولین کسی است که درباره غریزه و نیروی برانگیزنده نوع بشر به مطالعه و تحقیق پرداخت. نظریه غریزه گرایی بیان می دارد که هر عمل انسان انگیزه ای مخصوص به خود دارد که این غریزی و فطری است. غریزه ها در وجود انسان ها وجود دارند. مثلاً اگر کسی پرخاشگر است علت آن غریزه پرخاشگری است. اگر حسادت داریم غریزه آن حسادت است. این نظریه برای هریک از اعمال انسان یک غریزه را در نظر می گیرد که گاهی تا دویست غریزه را برای اعمال انسان برمی شمارد. از نقاط ضعف نظریه غریزه می توان به سادگی بیشتر از حد آن اشاره کرد و دیگر اینکه بعضی از غرایز در بعضی از افراد بصورت قوی وجود دارد در حالی که در بعضی فرهنگ ها این غریزه ها اصلاً وجود ندارد. مثلاً بعضی اقوام خیلی خشن هستند و بعضی دیگر خشونت خیلی کم دارند. (موسی پور، ۱۳۸۲، صص ۳۶ - ۳۵).

نظریه رفتار گرایی^۶

انگیزش به عنوان نیروی جهت دهنده و هدایت کننده رفتار انسان می تواند عوامل متعددی داشته باشد. گاهی عامل انگیزش محرک هایی هستند که در محیط بیرون شخص یادگیرنده قرار دارند. این محرک ها هستند که باعث ایجاد یک رفتار ویژه می گردند. می توان به محرک هایی مانند تبسم معلم، رابطه صمیمانه با دانش آموز، پرخاش معلم، شکلات، نمره، ژتون غذایی، مبصر کلاس شدن، تماشای فیلم ویدئویی، و غیره اشاره کرد. "پیروان رویکرد رفتارگرایی انگیزش را وابسته به کسب تقویت و اجتناب از تنبیه می دانند. این برداشت از انگیزش بر اندیشه ی اصلی رفتارگرایان استوار است که می گویند پیامدهای اعمال و رفتارها هدایت کننده و کنترل کننده آنها هستند" (سیف، ۱۳۸۸، ص ۲۳۱).

^۶ . Behavioristic

رفتارگرایان در گروه جبر گرایان قرار می گیرند چون معتقدند که در انسان مطلقاً چیزی فطری نیست و کردار مردم متأثر از شرایط اجتماعی و نتیجه دستکاری جامعه یا خانواده است. محرک ها و نیرو های محیطی با الم و درد و یا خوشایندی خود باعث ایجاد رفتارها در انسان می شوند. (موسی پور، ۱۳۸۲، ص ۳۵).

نظریه شناخت گرایی^۷

در برابر رفتارگرایان که به انگیزش بیرونی اعتقاد دارند، شناخت گرایان معتقد هستند که عامل انگیزش رفتار در درون فرد یادگیرنده وجود دارد. مثلاً کودکی که در محیط کودکستان دوست دارد با وسایل بازی کند، دارای انگیزش درونی است. این کودک از درون خود به انجام دادن این کار تمایل دارد. در حقیقت انگیزش درونی به خود آن فعالیتی که فرد آن را انجام می دهد وابسته است، نه اینکه مانند عامل بیرونی کار را به خاطر عامل دیگری انجام دهد. " در رویکرد شناختی انگیزش، باور این است که اندیشه های فرد سرچشمه انگیزش او هستند. همچنین، شناخت گرایان معتقدند که رفتارها توسط هدفها، نقشه ها، انتظارات، و نسبت دادن های فرد ایجاد و هدایت می شوند، و لذا انگیزش درونی بیشتر از انگیزش بیرونی مورد تأکید آنان است " (سیف، ۱۳۸۸، ص ۲۳۱).

نظریه انسان گرایی^۸

انسان گرایان، در انگیزش، افزایش توانایی انسان ها را مورد توجه قرار می دهند. در نظام تعلیم و تربیت بر این تأکید می شود که دانش آموزان برای خود ارزش قائل شوند و شخصیت خود را پرورش دهند. داشتن خود پنداره مثبت یکی از مسایل مهم در انگیزش است. انسان گرایان معتقدند که دانش آموزان باید در یادگیری های خود آزاد باشند. معلم نباید فردی سلطه طلب باشد بلکه باید کسی باشد که نیازهای دانش آموزان را به خوبی برطرف نماید. انسان گرایان همچنین معتقدند که باید به دانش آموزان خیلی بیشتر از معلمان توجه کرد. "همه ی اهمیت با دانش آموز است و معلم اهمیت کمتری دارد" (گلاور، برونینگ، ۱۹۹۰، ترجمه خرازی، ص ۲۷۴). به طور کلی نظریه های انسان گرا در انگیزش می گویند که محیط یادگیری برای دانش آموز باید محیطی حمایت کننده و عاطفی و بدون هیچ

⁷. Cognitive

⁸. Humanistic

گونه ترس و تهدیدی باشد. در چنین محیطی است که یادگیری واقعی شکل می گیرد. در رویکرد انسان گرایی برای ایجاد انگیزش در دانش آموزان بر تقویت و تنبیه تأکید نمی شود، بلکه بیشتر به خود انسان و توانایی های ویژه ای که دارد توجه می شود. انسان گرایان معتقدند که ویژگیهای مثبت وجودی انسان مانند عزت نفس، خودمختاری، و شایستگی را باید در دانش آموزان افزایش بدهیم. (سیف، ۱۳۸۸، ص ۲۳۲).

به طور کلی طرفداران این نظریه باورشان این است که انسانها ذاتا دارای نیرویی هستند که آنها را به سمت کمال پیش می برد. آنها می خواهند که استعدادهای خود را به مرحله فعلیت برسانند.

یکی از معروفترین نظریه ها در رویکرد انسان گرایی در انگیزش نظریه آبراهام مازلو^۹ است. بسیاری از روان شناسان مازلو را بنیانگذار نظریه انسان گرایی می دانند.

مازلو سلسله مراتبی از نیازها را پیشنهاد کرد که بر طبق آن، نیازهای سطوح پایین تر (نیازهای زیستی، نیازهای ایمنی یا امنیت، وابستگی یا تعلق و احترام) باید به طور وسیعی قبل از نیازهای سطوح عالی تر (نیاز به دانستن، زیبایی شناختی، و خود شکوفایی) ارضا شوند. شکل اولیه نظریه مازلو، سلسله مراتب نیازها را در پنج مرتبه در نظر می گرفت. مازلو با تجدید نظر در سلسله مراتب نیازها، آنها را در هفت مرتبه تنظیم کرد (شکل ۲-۲).

نیازهای پایین تر را نیازهای کمبود و نیازهای عالی تر را نیازهای رشد یا نیازهای وجود نامید. توجه به این سلسله مراتب به معلمان کمک می کند تا اولویت انگیزش های دانش آموزان را مشخص کنند. (اسلاوین، ۱۹۹۴، به نقل از کدیور، ۱۳۸۵، ص ۲۰۲).

نظریه مازلو از این جهت اهمیت دارد که بین نیازهای زیستی (گرسنگی، خواب، و تشنگی) و نیازهای روان شناختی (عزت نفس، عواطف، و تعلق داشتن) تفاوت قائل می شود. انسان نمی تواند به عنوان یک موجود زیستی بدون غذا و آب زندگی کند و به عنوان یک موجود روان شناختی بدون ارضای نیازهای سطوح بالاتر به طور کامل رشد کند. مازلو بر این عقیده است که روان شناسان بیشتر به نیازهای زیستی پرداخته

^۹. Maslow

و نظریه‌هایی ارائه داده‌اند که بر اساس آن انسان فقط به کمبود، پاسخ می‌دهد و در جستجوی کاهش تنش است. البته مازلو وجود انگیزش را انکار نمی‌کند و ما را به شناخت انگیزش هدایت می‌کند که به معنای کمبود نیست. این نوع انگیزش در بیشتر موارد، موجب افزایش تنش می‌شود. این انگیزش وقتی به وجود می‌آید که انسان خلاق باشد و تواناییهای نهفته خود را تحقق بخشد (کدیور، ۱۳۸۵، ص ۱۹۸).

نیازهای زیستی: در پایین‌ترین سطح انگیزش، هر انسان می‌خواهد نیازهای زیستی خود را به اندازه کافی تأمین کند. مازلو این نیازها را نیازهای بقا می‌نامد. اگر این نیازها برآورده نشوند، به لحاظ تقدم زیستی و حیاتی نسبت به سایر نیازها می‌توانند بر پیدایش و ارضای نیازهای سطوح بالاتر تأثیر داشته باشند. مثلاً، برخی از نیازهای زیستی توسط مدرسه تأمین می‌شوند. هر کلاسی ممکن است گرم، سرد، و یا پر سر و صدا باشد، میز و صندلی‌ها خیلی سفت، کوچک، بلند، و نامتناسب یا نرم و متناسب و نیز دروسی خسته‌کننده باشند؛ این موارد مانند یک نیاز زیستی می‌توانند دانش‌آموزان معمولی را محروم کرده یا تحریک حسی آنها را محدود کنند، بنابراین باید نسبت به نیازهای زیستی دانش‌آموزان حساس بود. (همان، ص ۱۹۹).

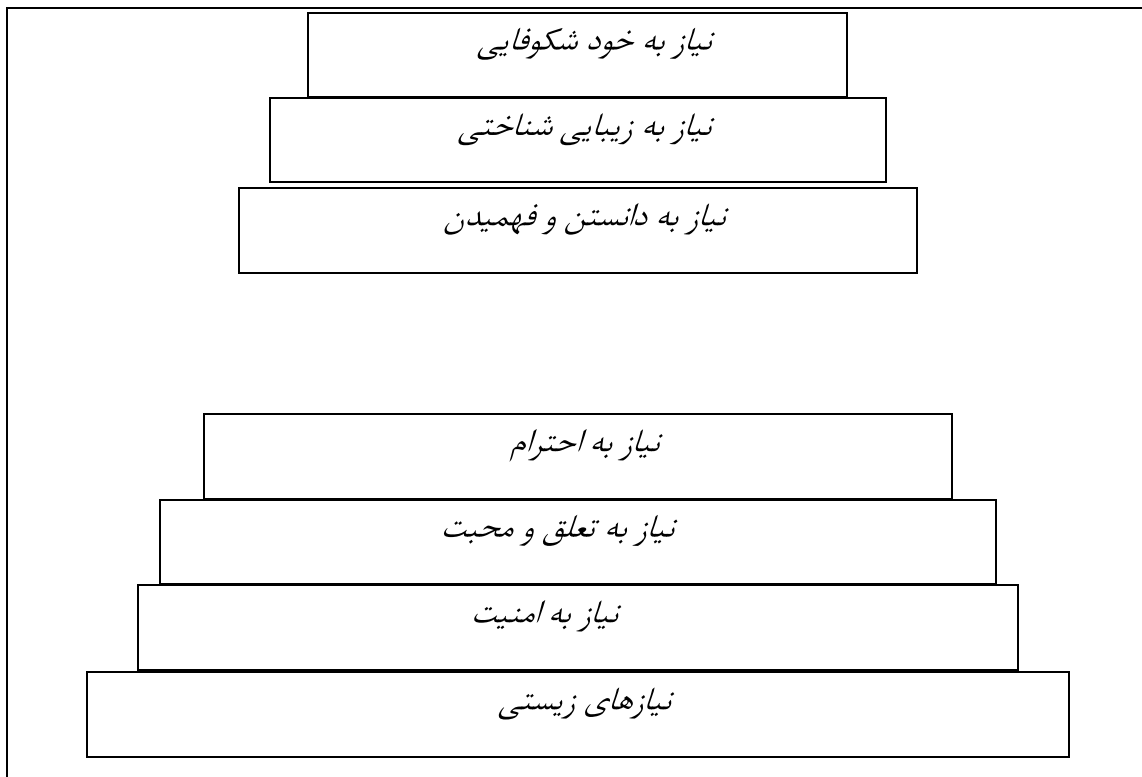
نیازهای ایمنی: "نیاز به ایمنی به معنی داشتن محیطی آرام، قابل پیش‌بینی و عاری از ترس و اضطراب است. در بعضی موارد، دانش‌آموزان به وضوح نیاز به ایمنی را نشان می‌دهند، مثلاً لرزیدن دانش‌آموزان قبل از پاسخگویی به درس بر اثر اضطراب بوجود می‌آید" (همان، ص ۲۰۰).

در بحث امنیت معلم باید از دانش‌آموزان حمایت کند و دانش‌آموزان این موضوع را درک کنند که مورد حمایت معلم هستند. معلم در این راستا با دانش‌آموزان رابطه محبت‌آمیز داشته باشد.

وابستگی (تعلق): بعد از برآورده شدن دو نیاز بقا و ایمنی دانش‌آموزان نیاز به تعلق اجتماعی را شروع می‌کنند. نیاز به وابستگی ابتدا در خانواده تجربه می‌شود، و سپس به زندگی اجتماعی در مدرسه انتقال می‌یابد. دانش‌آموزانی که احساس ایمنی می‌کنند با دیگران دوست می‌شوند و به طور رسمی به گروه می‌پیوندند.

احترام: با برآورده شدن سه نیاز قبلی دانش‌آموزان مورد احترام همسالان قرار می‌گیرند و به استعدادها و قابلیت‌های برانگیخته آنها توجه می‌شود. احترام یا نیاز به ارزشمند بودن ممکن است با تحسین و استناد به موقعیت‌های

مهم ارضاء شود. باید به دانش آموزانی که اطمینان به نفس کمتری دارند توجه شود و با ایجاد فرصت هایی برای موفقیت آنها و ارائه بازخورد زمینه را برای ارتقاء عزت نفس آنها فراهم کرد. (کدیور، همان، صص ۲۰۲ - ۲۰۱)



شکل ۲-۲ سلسله مراتب نیازها مطابق نظریه مازلو (به نقل از کدیور، ۱۳۸۵، ص ۱۹۹)

نیازهای مربوط به خود شکوفایی

چهار نیاز اولی بیشتر مربوط به کاستی ها و محرومیت ها می باشد ولی نیازهای شکوفایی بیشتر مربوط به رشد و بالندگی انسانها است. وقتی که همه نیازهای محرومیت یعنی همان نیازهای سطح پایین ارضاء شوند، انسانها به سمت نیازهای بعدی گام بر می دارند. تلاش می کنند استعدادهای درونی خود را به عنوان یک انسان به مرحله فعلیت برسانند. مازلو معتقد است که همه انسانها به این نیازها فکر نمی کنند. فقط انسانهایی که دارای شخصیت سالمی هستند به نیازهای مرحله بعدی رهنمون می شوند. این معمولا به این دلیل است که بیشتر می خواهند هم رنگ جماعت باشند و نیازهای قالبی مطرح شده در جامعه و فرهنگ خود را برآورده سازند و خیلی زیاد به نیازهای فردی خود توجهی نشان نمی دهند.

ویژگی های افراد خودشکوفای از نظر مازلو (به نقل از سیف، ص ۲۳۴) به این شرح می باشد:

- داشتن درک درستی از واقعیت
- توانایی پذیرش خود و دیگران
- طبیعی بودن
- مشکل محور بودن به جای خود محور بودن
- علاقه مندی به تنهایی و خلوت
- مقاومت در برابر هم شکل شدن با دیگران
- همدلی نسبت به دیگران

نظریه انگیزش – بهداشت

فردریک هرزبرگ^{۱۰} مصاحبه های زیادی با افراد مختلف نظیر حسابداران، مهندسين، کارگران کشاورزی، آشپزها و غیره انجام داد. در مصاحبه از آن ها خواسته شد که خاطراتی از محیط کار خود را که در آن ها احساس کاملا خوب یا احساس کاملا بدی نسبت به کارشان ایجاد کرده است، را باز گو کنند و نیز اثراتی که این احساسات بر نگرش ها و عملکردشان به جای گذارده اند، بیان کنند. هرزبرگ دریافت که بطور کلی احساسات خوشایند اغلب با رویدادهایی که در آنها افراد کارشان را به گونه ای مطلوب انجام داده اند، همراه بوده و احساسات بد با حوادثی مربوط به رفتاری ناخوشایند که با آنها اعمال شده توأم شده بوده است. بر مبنای این مطالعات وی در سال ۱۹۹۶ نظریه ای به نام نظریه انگیزش – بهداشت را مطرح کرد. اگر چه این نظریه از دیدگاه تجارت و صنعت ارا ئه شده است، ولی با کار معلم – رهبر که وظیفه اش ارضاء و خدمت به نیاز های انگیزشی دانش آموزان است، ارتباط بسیار زیادی پیدا می کند. این نظریه معلم را در برانگیختن دانش آموزانی که به قدر کفایت برانگیخته نشده اند، کمک می نماید.

هرزبرگ مردم را از نظر نیاز ها به دو دسته تقسیم می کند:

¹⁰. Fredrick Herzber

الف) بر انگیزاننده ها^{۱۱}

بر انگیزاننده ها باعث خوشحالی می شوند و بر نگرش و عملکرد انسان در مورد یک وظیفه اثری تعالی بخش دارند. برانگیزاننده ها بطور کلی باعث افزایش کارایی در فرد می شوند. برانگیزاننده ها عواملی دیر پا بوده و همیشه در نفس کار حضور دارند.

ب) عوامل بهداشتی^{۱۲}

پایین بودن سطح عوامل بهداشتی باعث ناشاد شدن شخص می گردد. این عوامل بر نگرش و عملکرد انسان نسبت به یک وظیفه، اثری محدود کننده و کاهنده دارند. بطور کلی این عوامل میزان بهره وری را کاهش می دهند. عوامل بهداشتی دیر پا نبوده و اغلب ناشی از محیط کار هستند، تا اینکه از خود کار ناشی باشند.

معلم نقش رهبری کننده مهمی دارد باید نسبت به این عوامل آگاه باشد. معلم مسؤل ایجاد محیطی سازگار با نیازهای شاگردان و نیازهای وظیفه است. معلم باید با آگاهی در مورد برانگیزاننده ها و عوامل بهداشتی طراحی مناسب را انجام بدهد، تا دانش آموزان انگیزش بیشتری داشته باشند. (دیویس، ۱۳۷۳، صص ۲۴۳ - ۲۳۹).

¹¹. Motivators

¹². Hggien factors

در مورد کاربرد نظریه انگیزش - بهداشت در مورد یادگیری و تدریس می توان به جدول (۲ - ۲) توجه نمود.

جدول ۲ - ۲ کاربرد نظریه انگیزش - بهداشت (اقتباس از دیویس، ۱۳۷۳، ص ۲۴۲).

<u>عوامل بهداشتی</u>	<u>برانگیزاننده ها</u>
احساس های عدم رضایت	احساس های رضایت
محیط یادگیری آن چنان سازمان یافته است که شاگردان به خاطر عوامل زیر دچار احساس عدم رضایت می شوند:	وظیفه های یادگیری آن چنان سازمان یافته اند که شاگردان این احساسات را به دست می آورند:
روش های نظارت	پیشرفت تحصیلی
شرایط کار	کسب اعتبار
مناسبات بین افراد	مسئولیت
چگونگی اداره و سیاست های مدرسه	ترقی
موقعیت اجتماعی	رشد فردی
ایمنی	

نظریه اجتماعی-فرهنگی^{۱۳}

"بنا به این رویکرد، منبع انگیزشی مهم برای بعضی افراد بودن با دیگران و داشتن رابطه دوستانه متقابل با آنان است" (سیف، ۱۳۸۸، ص ۲۳۵). در این رویکرد داشتن روابط دوستانه و مبتنی بر رفتار متقابل بین دوستان و همکلاسی ها و نیز بین معلم و دانش آموز بسیار مهم است. بعضی دانش آموزان دوست دارند به تنهایی کار کنند ولی بعضی دوست دارند در گروه مشارکت داشته باشند و با روابطی صمیمانه فعالیت کنند.

نظریه انگیزش پیشرفت^{۱۴}

¹³. Sociocultural

انگیزش پیشرفت را نیاز به پیشرفت هم می گویند. گروهی از یادگیرندگان که دارای انگیزش پیشرفت هستند تلاش بیشتری از سایرین را انجام می دهند تا به موفقیت و اهداف خود برسند. این گروه از یادگیرندگان از شکست ها نمی هراسند و پس از شکست دوباره ادامه می دهند؛ ولی سایرین اینطور نیستند. انگیزش پیشرفت در برابر انگیزش اجتناب از شکست مطرح می شود. یادگیرندگانی که دارای انگیزش اجتناب از شکست هستند، زیاد تلاش نمی کنند. از موقعیت های سخت هراسان اند و با جدیت کار را دنبال نمی کنند. (سیف، ۱۳۸۸، ص ۲۳۷).

در جدول ۲-۳ تفاوت های شخصیتی را در افراد دارای انگیزش پیشرفت و افراد فاقد انگیزش پیشرفت می بینیم.

نظریه انتظار ضرب در ارزش^{۱۵}

در این رویکرد انگیزش با توجه به دو عامل انتظار موفقیت و ارزش موفقیت تعریف می شود. این رویکرد با توجه به یک قاعده به صورت زیر تبیین می گردد.

ارزش موفقیت × انتظار موفقیت = انگیزش

ویژگی های افراد دارای انگیزه پیشرفت	ویژگی های افراد فاقد انگیزه پیشرفت
-------------------------------------	------------------------------------

¹⁴ . Achievement Motivation

² . Expectancy* value

موفقیت - مدار	شکست - مدار
دارای اطمینان به نفس	مضطرب
با پشتکار و پی گیر	بی میل و ناراضی
با اشتیاق و بلند پرواز	بی تفاوت
اهداف طولانی مدت دارند	اهداف کوتاه مدت دارند
انتخاب تکالیف با دشواری متوسط	انتخاب تکالیف آسان یا سخت
مستقل	وابسته به بازخورد و هدایت
داشتن انگیزه برای دستیابی به موفقیت	داشتن انگیزه برای دوری از شکست
از آنچه انجام می دهند، احساس غرور می کنند	از آنچه انجام می دهند احساس شرم می کنند
شکست را نتیجه فقدان تلاش تلقی می کند	شکست را نتیجه فقدان توانایی تلقی می کنند

جدول ۳-۲ ویژگی های افراد دارای انگیزه پیشرفت و فاقد انگیزه پیشرفت (جاناسن، ۱۹۹۳، به نقل از کدیور، ۱۳۸۵، ص ۲۱۴)

هر چه قدر انتظار موفقیت برای یادگیرنده بیشتر باشد و نیز ارزش این موفقیت برای وی بیشتر باشد، میزان

انگیزش وی نیز بیشتر خواهد بود. (سیف، ۱۳۸۸، ص ۲۳۶).

نظریه نسبت دادن^{۱۶}

نظریه انگیزشی نسبت دادن به چگونگی ادراک یادگیرنده و تفسیر وی از علت های موفقیت و شکست خود می پردازد. بر اساس این نظریه وقتی که یادگیرندگان در کاری موفق شوند و یا شکست بخورند، علت موفقیت و یا شکست خود را به یکی از عوامل خاصی که در درون یادگیرنده و یا بیرون وی قرار دارد نسبت می دهند. به طور کلی علت هایی که افراد برای موفقیت ها و شکست های خود بر می گزینند دارای سه بعد است که عبارتند از:

مکان کنترل: ممکن است یادگیرنده علت این شکست یا موفقیت را به درون خود و یا محیط بیرونی نسبت بدهد(درونی\ بیرونی).

پایداری: ممکن است این علت پایدار و ثابت باشد و یا بر عکس ثابت نبوده و موقتی باشد(پایدار \ناپایدار).

کنترل پذیری: ممکن است این علت در کنترل یادگیرنده باشد و یا از کنترل وی خارج باشد(قابل کنترل\ غیر قابل کنترل).

مثلاً وقتی که دانش آموزی می گوید امتحان آسان بود، وی به یک عامل بیرونی، پایدار، و غیر قابل کنترل اسناد کرده است.(کریمی، ۱۳۸۸، ص ۱۲۶).

هریک از علت های موفقیت و شکست را می توان در یکی از بعدهای سه گانه قرار داد.به عنوان مثال دشواری تکلیف، بیرونی، پایدار و غیر قابل کنترل است.

در اینجا چند مثال(جدول ۳-۲) برای اسناد دادن دانش آموزان هنگام شکست در تکالیف درسی خود آورده می شود.

درماندگی آموخته شده^{۱۷}

درماندگی آموخته شده وقتی به وجود می آید که فرد احساس کند هیچ کنترلی بر محیط خود ندارد. ناتوانی در کنترل عوامل محیطی باعث ایجاد احساس درماندگی و ناتوانی در فرد می شود. فرد درمانده احساس می کند که هیچ چیزی در اختیار وی نیست. فشارهای روانی طولانی مدت، موجب ضعف روانی و بدنی می شود. این درماندگی معمولاً ترکیبی از اضطراب و افسردگی است و در نتیجه آن اعتقاد داشتن به شانس و سرنوشت در انسان ریشه می دواند و امکان هرگونه تلاش و کوشش برای دستیابی به موفقیت را در فرد از بین می برد.(کدیور، ۱۳۸۵، ص ۲۱۵).

¹⁷. Learned helplessness

"مفهوم درماندگی آموخته شده نشان دهنده منفی ترین حالت مفهوم خود(خودپنداره) است. درماندگی آموخته شده به حالت یادگیرندگانی اشاره می کند که کوشش را با پیشرفت مرتبط نمی دانند. آنان یادگیرندگانی هستند که باور دارند که هر کاری بکنند به موفقیت دست نمی یابند" (سیف، ۱۳۸۸، ص ۲۴۴).

جدول ۲-۴ بعدهای نسبت دادن و دلایل دانش آموز برای شکست در آزمون(وولفلک، ۲۰۰۴، ص ۳۵۴، و سانتروک، ۲۰۰۴، ص ۴۲۳، به نقل

از سیف، ۱۳۸۸، ص ۲۴۱)

دانش آموزان برای شکست در یک امتحان دلایل گوناگونی ارائه می دهند. در زیر هشت دلیل را که معرف هشت ترکیب از مکان کنترل، وضعیت پایداری، و مسؤولیت پذیری(قابلیت کنترل) هستند می بینید.	
کمی استعداد	درونی - پایدار-غیرقابل کنترل
تنبلی همیشگی	درونی - پایدار - قابل کنترل
تمارض در روز امتحان	درونی - ناپایدار - غیر قابل کنترل
درس نخواندن برای این امتحان	درونی - ناپایدار - قابل کنترل
غرض ورزی معلم	بیرونی - پایدار - غیر قابل کنترل
بدشانسی	بیرونی - ناپایدار - غیر قابل کنترل
کمک نکردن دوستان	بیرونی - ناپایدار - غیر قابل کنترل
سخت بودن کارهای یک مدرسه سخت گیر	بیرونی - پایدار - غیر قابل کنترل

کاربردهای آموزشی نظریه نسبت دادن

یکی از مشکلات عمده در انگیزش یادگیری اینست که بعضی از دانش آموزان دارای مفهوم خودپنداره ضعیفی هستند. یعنی دانش آموزانی که در اثر شکست های پی در پی به این احساس دست یافته اند که توانایی لازم را

ندارند. باید برنامه هایی طراحی شود تا بتوانیم این نوع اسناد کردن را تغییر بدهیم. یعنی در روند زیر نوع اسناد دادن نا مناسب(الف) را به روند اسناد دادن (ب) که مناسب است، تغییر بدهیم.(سیف، ۱۳۸۸، ص ۲۴۵).

الف) شکست ← فقدان توانایی(غیر قابل کنترل) ← حساس عدم شایستگی(پذیرفتن مسؤلیت) ←
دست کشیدن از کوشش ← کاهش عملکرد

ب) شکست ← فقدان کوشش (قابل کنترل) ← احساس گناه و شرمساری(پذیرفتن مسؤلیت)
← کوشش بیشتر ← افزایش عملکرد

منبع و یا مکان کنترل در نظریه اسناد دادن می تواند بیرونی و یا درونی باشد. در منبع کنترل بیرونی، دانش آموز شکست ها و موفقیت های خودش را به عواملی بیرون از خود نسبت می دهد و لذا برای موفق شدن کاری انجام نمی دهد. اما در منبع کنترل درونی موفقیت ها و شکست ها به درون دانش آموز نسبت داده می شود. لذا قابل کنترل در نظر گرفته می شود، و چنین دانش آموزانی برای موفق شدن تلاش می کنند.

نظریه ترس از موفقیت

هورنر^{۱۸} روان شناس آمریکایی این نظریه را مطرح کرد که انتظارات جامعه بهیسیستم های انگیزشی زنان شکل می دهند، و معلمان به طور مستقیم و یا غیر مستقیم وادار می شوند تا با دختران و پسران رفتار متفاوتی داشته باشند. وی به این نتیجه دست یافت که تفاوت در الگوهای انگیزشی پیامد شرطی کردن اجتماعی است. وی معتقد است که عامل مهم در پایین بودن سطوح پیشرفت، با آثار و عواقب ناخوشایندی همراه است. ترس از موفقیت ممکن است به این علت بوجود بیاید که محصلان از این ترس داشته باشند که روابطشان با همگنان به خطر بیفتد، و یا اینکه با والدین خود در تعارض باشند. (شعاری نژاد، ۱۳۷۸، ص ۹۸).

¹⁸. Horner

انتظاری که معلمان از دانش آموزان خود دارند باعث شکل گیری نوعی انگیزش در رفتار دانش آموزان می شود. "معلمان گاهی اوقات با رفتارهای خویش به شکل گیری ادراک کفایت در دانش آموزان یاری می رسانند" (اسپالدینگ، ۱۳۷۷، ص ۱۹). برای مثال معلمی را در نظر بگیرید که از دانش آموز ضعیف در یک درس فقط می خواهد که به سوالات ساده پاسخ بدهد و یا اینکه برای پاسخ دادن به سوالات از یک دانش آموز قوی تر کمک بگیرد. پس از مدتی این دانش آموز ضعیف باور می کند که خودش به تنهایی قادر نیست که به سوالات مشکل پاسخ بدهد. این انتظار معلم پس از مدتی به عنوان یک باور در وجود دانش آموز شکل می گیرد و رفته رفته شکل واقعیت را به خود می گیرد. بطور کلی معلمان از دانش آموزان ضعیف کم تر سوال می پرسند. "معلمان اغلب از دانش آموزان ضعیف انتظارات کم تری دارند و این امر را به صورت های گوناگون خواسته و یا ناخواسته به آن ها نشان می دهند" (همان، ص ۱۹). معلمان معمولاً در کلاس پیشداوری می کنند و بر اساس جنسیت دختر و پسر و یا موقعیت اجتماعی و خانوادگی دانش آموز و رشد جسمی آنها و مسائلی از این قبیل انتظارات گوناگونی از دانش آموزان خود دارند. این انتظارات معلم خواسته و یا ناخواسته بر انگیزه دانش آموزان و خود پنداره آنان تأثیر دارد.

نظریه تکلیف درگیری در برابر خود درگیری^{۲۰}

یکی از عوامل مهم در درک کفایت دانش آموزان از خود، دانش آموزان دیگر می باشند. بعضی از دانش آموزان عملکرد خود را با دانش آموزان همسال خود مقایسه می کنند. اگر عملکرد آنها از گروه همسالان خود بهتر باشد، فعالیت خود را موفق می دانند. اگر عملکرد آنها از گروه همسالان خود بدتر باشد، فعالیت خود را ناموفق می دانند. این گونه افراد را خود درگیر می نامند. بسیاری دیگر از دانش آموزان در مدارس خود را به این دلیل با کفایت می دانند که از دیگران عملکرد بهتری دارند. بسیاری دیگر هم هستند که خود را ضعیف می پندارند به این دلیل که موقعیت اجتماعی و خانوادگی خود را پست تر از دیگران می پندارند.

¹⁹. Teacher expectancy theory

²⁰. Theory of Task versus ego Involvement

در برابر دانش آموزان خود درگیر دانش آموزان دیگری هستند که تکلیف درگیر نامیده می شوند. این گروه بر خلاف گروه قبلی عملکرد خودشان را معیار قرار می دهند. این ها عملکرد فعلی خود را با عملکرد قبلی خودشان مقایسه می کنند و سعی می کنند تا پیشرفت نمایند. این گروه هرگاه پیشرفتی را در خود ببینند بدون اینکه خود را با دیگران مقایسه کنند، احساس کفایت می کنند. بعضی از دانش آموزان تکلیف درگیر کارهای خودشان را با یک مجموعه ای از ملاک ها یی مقایسه می کنند که از خود تکلیف ناشی می شود. بطور کلی در مقایسه این دو گروه خود درگیر و تکلیف درگیر، دانش آموزان تکلیف درگیر از انگیزش درونی بیشتری برخوردارند و از فعالیت های خود لذت بیشتری می برند. در مقابل، گروه خود درگیر بیشتر به عوامل بیرونی توجه دارند. (اسپالدینگ، ۱۳۷۷، ص ۲۴).

نظریه یادگیری خودگردان^{۲۱}

این نظریه به خودگردانی دانش آموزان توجه فراوان دارد. این نظریه به این می پردازد که دانش آموزان چرا و چگونه به یادگیری می پردازند و برای یادگیری مستقل چه چیزی را باید در مورد خود و کارهای تحصیلی بدانند. به عبارت دیگر دانش آموزان برای هدایت یادگیری خود چگونه راهبردهای شناختی، فراشناختی و رفتاری را انتخاب می کنند که موجب تلاش آنها برای یادگیری می شود. برای خودگردان بودن، دانش آموزان باید بتوانند راهبردهای شناختی، فراشناختی و رفتاری لازم را به درستی انتخاب کنند و یاد بگیرند. (اسپالدینگ، ۱۳۷۷، ص ۲۵).

نظریه یادگیری اجتماعی^{۲۲}

در این نظریه به مرکز کنترل و ارتباط میان رفتار و پیامد های آن توجه می شود. افرادی که ارتباط میان رفتار خود و پیامد های آن را درک می کنند، دارای کنترل درونی هستند. این افراد باور دارند که می توانند بر محیط خود تأثیر بگذارند. در مقابل اینها افرادی هستند که دارای کنترل بیرونی می باشند. یعنی اینکه مابین عمل و رفتار خودشان و پیامد های آن ارتباطی را قائل نمی شوند. اینها معتقدند که نمی توانند بر محیط تأثیر بگذارند. این گروه

²¹ . Theory of self-regulated learning

²² . Social learning theory

چونکه باورشان اینست که پیامد حوادث از حوزه کنترل شان خارج است و تابع عوامل بیرونی است، زیاد تلاش نمی کنند. (اسپالدینگ، ۱۳۷۷، ص ۲۶).

نظریه خود مختاری^{۲۳}

این نظریه معتقد است که باید دانش آموزان بصورت غیر مستقیم هدایت شوند. چون هدایت غیر مستقیم از سوی معلم باعث افزایش درک خود مختاری و انگیزش درونی می شود و عزت نفس دانش آموزان را بالا می برد. طرفداران این نظریه می گویند که پاداش های بیرونی موجب می شوند یادگیرنده استقلال خود را از دست بدهد و گمان کند که برای پاداش است که به فعالیت می پردازد. اسپالدینگ (همان منبع، ص ۲۷) در این زمینه می گوید که "پاداش های بیرونی موجب کاهش در کنترل می شود و علاقه درونی را تقلیل می بخشد". این نظریه به پاداش های بیرونی اعتقادی ندارد و هر چیزی را که موجب کنترل دانش آموزان شود، عاملی برای کاهش خودمختاری و بی علاقهگی دانش آموز به تکلیف می داند. "افرادی که موقعیت ها را به عنوان فرصتی برای خودمختاری می دانند، نسبت به افرادی که این طور نیستند، علاقه و لذت بیشتری را در آن موقعیت ها تجربه می کنند" (اسپالدینگ، ۱۳۷۷، ص ۲۷).

نظریه کنترل اولیه^{۲۴} در برابر کنترل ثانویه^{۲۵}

کنترل اولیه زمانی است که دانش آموز برای پذیرش مسؤلیت و موفقیت در آن تلاش می کند. این دانش آموزان دارای کنترل بیرونی بوده و باور دارند که می توانند در محیط خود تأثیر بگذارند. اینان محیط را چنان دگرگون می سازند که با علاقه ها، نیازها، و خواسته هایشان تطابق داشته باشند. کنترل اولیه زمانی بهترین نتایج را دارد که فرصت هایی واقعی برای تصمیم گیری و انتخاب وجود داشته باشد. در صورتی که کنترل اولیه وجود نداشته باشد،

²³ . Self – determination theory

²⁴ . Primary control theory

²⁵ . Secondary control theory

کنترل ثانویه بوجود می آید. کنترل ثانویه به معنای سازگار کردن خود با محیطی تغییر ناپذیر است. افراد در صورت مقابله با موقعیت های غیر قابل تغییر به یکی از چهار راهبرد زیر عمل می کنند.

الف) کنترل پیش بینی^{۲۶}. وقتی افراد در موقعیتی خاص از کنترل اولیه بهره ای ندارند، اگر آن موقعیت قابل پیش بینی باشد به کنترل پیش بینی روی می آورند و آن را پیش بینی می کنند. مثلاً هنگامی که شخص از قبل پیش بینی می کند که در کارش دچار شکست می شود. اگر واقعا دچار شکست بشود، ضربه روحی کم تری می بیند. چون آن را از قبل پیش بینی کرده بود.

ب) کنترل وهمی^{۲۷}. به تمایل فرد به اسناد دادن موفقیت و شکست به بخت و اقبال اشاره دارد. افرادی که معتقد به بخت و اقبال هستند و خود را فرضاً خوش اقبال می دانند، حتی در مواجهه با شکست های بزرگ دچار تزلزل نمی شوند.

ج) کنترل جانشینی^{۲۸}. به صورتی است که فرد به کاوش در موقعیت می پردازد و شخصی را که بر اوضاع کنترل دارد در نظر می گیرد و خود را به جای وی قرار می دهد.

د) کنترل تفسیری^{۲۹}. کنترل تفسیری با سه راهبرد دیگر در ارتباط است. کنترل تفسیری به تلاش های فرد برای شناسایی و تغییر موقعیت های غیر قابل کنترل گفته می شود. اگر افراد مکانیزم کاری را بشناسند خود را بر آن کار تا حدی صاحب کنترل می دانند و حتی ممکن است این کنترل صورت کافی هم نداشته باشد. به همین دلیل است که افرادی که دچار سانحه ای می شوند تلاش می کنند تا برای آن فضایی جدید را بیابند و آن را تفسیر کنند. (اسپالدینگ، ۱۳۷۷، صص ۲۹ تا ۲۷).

²⁶ . Predictive control

²⁷ . Illusory control

²⁸ . Vicarious control

²⁹ . Interpretive control

اسپالدینگ (۱۳۸۷، ص ۲۰) می گوید که "افراد برای ایجاد کفایت خود از چهار منبع استفاده می کنند: تشویق کلامی، برانگیختگی فیزیولوژیکی، تجربه های جانشینی، و تجربه های پیشین". از طریق چهار طریق بصورت زیر می توان ادراک کفایت افراد را افزایش داد.

تشویق کلامی. مانند گفتن اینکه تو می توانی بدون هیچ کمکی این درس را یاد بگیری.

برانگیختگی فیزیولوژیکی. مانند دانش آموزی که قبل از شرکت در جلسه امتحان دچار ضربان شدید قلب شده است. این دانش آموز در این حالت نسبت به اوقات دیگر از کفایت کمتری برخوردار است.

تجربه های جانشینی. تجربه های جانشینی زمانی است که اگر دانش آموز دیگری را در کار خود موفق ببیند، خود را نیز با کفایت احساس می کند و اگر ببیند دانش آموزی در فعالیت های خود شکست خورده است، ممکن است برای خود نیز احساس بی کفایتی کند.

تجربه های پیشین. تجارب گذشته افراد یکی دیگر از عوامل بسیار مهم در این زمینه می باشد. یعنی دانش آموز با مشاهده موفقیت خویش در گذشته نسبت به آینده نیز امیدوار می شود و بر عکس اگر با شکست در گذشته مواجه باشد، در مورد موفقیت خود در آینده ناامید خواهد بود.

الگوی طراحی آموزشی انگیزشی کلر^{۳۱}

کلر در طراحی آموزشی انگیزشی خود نظریه ها و راهبردهای انگیزشی را با طراحی آموزشی تلفیق می کند و یک رویکردی کاربردی را شکل می دهد که موجب تلاش بیشتر یادگیرندگان برای رسیدن به اهداف آموزشی می گردد.

³⁰ . Social cognitive theory

³¹ . Keller

از آنجا که این الگو در عین حال مرتبط با تحقیق حاضر می باشد، در مورد آن توضیحات بیشتری ارائه می گردد.

به طور کلی انواع الگوهای طراحی انگیزشی را میتوان در سه گروه به صورت زیر تقسیم بندی کرد (هیردز^{۳۲}، ۲۰۰۴، ص ۲۲):

الف) طراحی مبتنی بر فرد. در این نوع طراحی بیشتر به عوامل درونی انگیزش توجه می شود. نظریه هایی مانند مرکز کنترل، اسناد دادن، انتظار و... در این گروه قرار می گیرند.

ب) طراحی مبتنی بر محیط. در این نوع طراحی توجه بیشتر بر محیط بیرونی فرد و تقویت کننده های محیط توجه می شود. نظریه ی اسکینر در این گروه جای می گیرد.

ج) طراحی مبتنی بر تعامل. در این نوع طراحی بیشتر بر تعامل بین فرد و محیط پرداخته می شود. این نوع طراحی هم به عوامل درونی فرد و هم عوامل محیطی و بیرونی توجه دارد. طراحی انگیزشی کلر جزء این گروه قرار می گیرد. کلر معتقد است که انگیزش تحت تاثیر ویژگی های فردی، ویژگی های محیطی و مواد یادگیری است. کلر بطور کلی معتقد است که اگر چهار عامل علاقه، ارتباط، اعتماد، و رضایت را در طراحی آموزشی بکار گیریم، باعث ایجاد انگیزش و یادگیری بیشتر یادگیرندگان خواهد شد.

دیز، جی، و هال، اس. (۱۳۸۵). روانشناسی یادگیری (ترجمه ی محمد تقی براهنی). تهران: دانشگاه تهران. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ندارد).

دیویس، آر کی (۱۳۷۳). مدیریت یادگیری (بحثی در تکنولوژی آموزشی) (ترجمه داریوش نوروزی، محمد حسن امیر تیموری). شیراز : راهگشا.

سراجی، فرهاد. (۱۳۸۲). مقایسه الگوی طراحی آموزشی مریل با شیوه آموزشی سنتی در یادگیری ریاضی دوم دبستان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

سیف، علی اکبر. (۱۳۸۸). روان شناسی پرورشی نوین، روان شناسی یادگیری و آموزش. تهران: دوران

شعبانی، حسن. (۱۳۸۴). مهارت های آموزشی و پرورشی (روشها و فنون تدریس). تهران :سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها (سمت).

فردانش، هاشم. (۱۳۸۴). مبانی نظری تکنولوژی آموزشی. چاپ هفتم، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها (سمت).

کدیور، پروین. (۱۳۸۵). روان شناسی تربیتی. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها (سمت).

لشین، سینتیا بی وپولاک، جولین ورایگلوث، چارلز، ام. راهبردها و فنون طراحی آموزشی (ترجمه هاشم فردانش). تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها (سمت).

Cooke,K.N. (2008). **A study of an educational blogging environment in the context of the ARCS model.** Unpublished doctoral dissertation, University of Virginia.

Hirdes,B.P.(2004). **The role of motivational design in health education: An examination of computer based education on women.** smoking and health. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto.

Huet,J.B. (2006). **The effects of ARCS-based confidence strategies on learner confidence and performance in distance education.** Unpublished doctoral dissertation, University of North Texas.

Keller, J. (2000). **How to integrate Learner motivation planning into lesson planning: The ARCS model approach.** Florida State University.

Shellnut, B.J. (1998). **John Keller, A Motivating Influence in the Field of Instructional Systems Design.** Wayne State University.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.daneprairie.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.